

Schmidt-Lauff, Sabine

Book

Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung: Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?

Profession, No. 14

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Schmidt-Lauff, Sabine (1999) : Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung: Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?, Profession, No. 14, ISBN 3-87988-402-1, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116894>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Sabine Schmidt-Lauff

Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung

Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?

A 222266



Profession
Wissenschaftsdition im Rainer Hampp Verlag

EIGENTUM
DES
INSTITUTS
FÜR
WELTWIRTSCHAFT
KIEL

BIBLIOTHEK

Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung

Profession
Folge 14

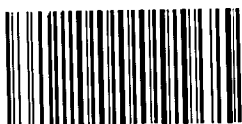
Wissenschaftsdition im Rainer Hampp Verlag

Sabine Schmidt-Lauff

Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung

Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?

A 222266



356 357 570

Profession

Wissenschaftsdition im Rainer Hampp Verlag

München und Mering 1999

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Schmidt-Lauff, Sabine:

Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung : Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner? / Sabine Schmidt-Lauff. - München ;

Mering : Hampp, 1999

(Profession; Bd. 14)

Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999

ISBN 3-87988-402-1

Profession. Wissenschaftsedition im Rainer Hampp Verlag: ISSN 1434-6478

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

© 1999 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringerzeller Str. 16 D - 86415 Mering
<http://www.hampp.de>

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
1. Zugänge zur Erwachsenenbildung	8
1.1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ im Wandel	10
1.2 Die Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis	13
2. Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern	19
2.1 Die Anfänge der betrieblichen Bildung.....	19
2.2 Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich	25
2.3 Neuordnung der betrieblichen Weiterbildung nach 1945	28
2.3.1 Die ordnungspolitische Dimension der betrieblichen Weiterbildung	29
2.3.2 Die wirtschaftspolitische Dimension der betrieblichen Weiterbildung	30
2.3.3 Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildung in den folgenden Jahren ...	33
2.3.3.1 Institutionalisierungstendenzen in der betrieblichen Weiterbildung.....	34
2.3.3.2 Unterrichtsformen und Zielrichtungen betrieblicher Weiterbildung.....	35
2.3.3.3 Organisationsformen von Weiterbildung in den Betrieben.....	37
3. Daten und Fakten zur aktuellen betrieblichen Weiterbildungsszene	40
3.1 Umfang, Kosten und Teilnehmerzahlen betrieblicher Weiterbildung	41
3.2 Erscheinungsformen betrieblicher Weiterbildung	42
3.3 Exkurs über Formen des „informellen Lernens“	43
3.4 Träger betrieblicher Weiterbildung	46
3.5 Deckung der betrieblichen Weiterbildung durch externe und/oder interne Bildungsmaßnahmen	49
3.6 Unterschiedliche Funktionen und Ziele betrieblicher Weiterbildung	51
3.6.1 Weiterbildungsfunktionen und -ziele aus unternehmenspolitischer Sicht	54
3.6.2 Weiterbildungsfunktionen und -ziele aus personalpolitischer Sicht	55
3.6.3 Wirkungszusammenhänge betrieblicher Weiterbildung	56
4. Ausblick auf zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung	59
4.1 Konsequenzen für die Unternehmen	62
4.2 Konsequenzen für die betriebliche Weiterbildung	64
4.3 Konsequenzen für externe Weiterbildungsanbieter von Unternehmen	66
4.4 Konsequenzen für die theoretische Diskussion von Erwachsenenbildung	67
4.4.1 Der funktionsorientierte Ansatz	70
4.4.2 Der identitätsorientierte Ansatz	71
4.4.3 Der integrative Ansatz	73

5. Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung	79
5.1 Bereits vorhandene Forschungen und Studien zur Externalisierung von Weiterbildung	81
5.2 Vorhandene Forschungen und Studien zum Personalprofil in der (betrieblichen) Weiterbildung	92
5.3 Konsequenzen aus den vorangegangenen Ausführungen Abgrenzung und Fokussierung für die vorliegenden Untersuchungen	103
5.4 Untersuchungsfelder der vorliegenden Studie Großunternehmen und externe, kommerzielle Weiterbildungsanbieter	107
6. Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens	109
6.1 Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung	110
6.1.1 Qualitätsmanagement als „Qualitätsregelkreis“	113
6.1.2 Die Entwicklung und Problematik der Qualitätsmanagementdebatte in der betrieblichen Weiterbildung	115
6.1.3 Zertifizierungsinstrumente für betriebliche Weiterbildungsprozesse	117
6.1.4 Die Bedeutung von Qualitätsmanagementsystemen für die betriebliche Weiterbildung bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern	122
6.1.5 Indikatorensysteme zur Ermittlung des Qualitätsverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern	126
6.1.5.1 Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Unternehmen	129
6.1.5.2 Indikatoren zum Qualitätsverständnis bei Weiterbildungsanbietern	130
6.2 Professionalisierung und Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung	131
6.2.1 Entwicklung der Professionalisierungsdebatte	134
6.2.2 Versuch einer Begriffsklärung von Professionalisierung und Profession	135
6.2.3 Professionalität respektive Merkmale professionalisierter Weiterbildungstätigkeiten	138
6.2.4 Indikatorensystem zur Ermittlung des Professionalitätsverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern	141
6.2.4.1 Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Unternehmen	144
6.2.4.2 Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter	145
6.3 Qualifikationen und Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung	146
6.3.1 Begriffsklärung von Qualifikationen und Kompetenzen	147
6.3.2 Problematiken in der Qualifikations- und Kompetenzdebatte	149
6.3.3 Analyseinstrumentarien zur Ermittlung von Qualifikationen	152
6.3.4 Spezifische Qualifikationen und Kompetenzen von betrieblichen Weiterbildunglern	155
6.3.5 Indikatorensysteme zur Ermittlung des Qualifikations- und Kompetenzverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern	157
6.3.5.1 Indikatoren zum Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Unternehmen	158
6.3.5.2 Indikatoren zum Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter	160

7. Untersuchungskonzeption	162
7.1 Fragestellungen	163
7.2 Methodik der Datenerhebung und Auswertung	164
7.3 Gewährleistung der Repräsentativität	167
8. Ergebnisse der Unternehmensbefragungen	169
8.1 Fragestellungen an die Unternehmen	169
8.2 Vorabbeschreibung zur Struktur der befragten Großunternehmen	170
8.3 Gründe für die Zusammenarbeit mit externen Anbietern	171
8.4 Kooperationskriterien	172
8.5 Auswahlverfahren und Zuständigkeit bei den Unternehmen	174
8.6 Anforderungen der Unternehmen an ihre externen Bildungsanbieter	177
8.6.1 Anforderungen der Unternehmen an strukturelle Kriterien der Weiterbildungsanbieter	177
8.6.2 Anforderungen der Unternehmen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter	179
8.6.3 Anforderungen der Unternehmen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter	180
8.6.4 Anforderungen der Unternehmen an die soziale Kompetenz der Weiterbildungsanbieter	183
8.7 Qualitätsverständnis der Unternehmen	185
8.7.1 Qualitätsverständnis bei den Unternehmen über interne Prozesse	185
8.7.2 Qualitätsverständnis bei den Unternehmen über die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern	187
8.8 Professionalitätsverständnis der Unternehmen	190
8.8.1 Professionalität in internen Prozessen der Unternehmen	191
8.8.2 Professionalitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Arbeit der externen Weiterbildungsanbieter	192
8.9 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Unternehmensbefragungen ...	193
9. Ergebnisse der Weiterbildungsanbieter-Befragungen	197
9.1 Fragestellungen an die Weiterbildungsanbieter	197
9.2 Vorabbeschreibung zur Struktur der befragten Weiterbildungsanbieter ...	198
9.3 Gründe für die Zusammenarbeit mit Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsanbieter	200
9.4 Akquise der Weiterbildungsanbieter und Auswahlverfahren durch die Unternehmen	202
9.5 Anforderungen, die die Weiterbildungsanbieter von Seiten der Unternehmen sehen	204
9.5.1 Anforderungen an strukturelle Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen	205
9.5.2 Anforderungen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen	207
9.5.3 Anforderungen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen	208
9.5.4 Anforderungen an soziale Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen	210

Inhalt

9.6 Interne Qualifikations- und Kompetenzanforderungen der Weiterbildungsanbieter	211
9.7 Maßnahmen zur Sicherung interner Qualifikationen der Weiterbildungsanbieter	213
9.8 Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter	215
9.8.1 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über interne Prozesse	215
9.8.2 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über Zertifizierungen	217
9.8.3 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über die Kooperation mit den Unternehmen	219
9.9 Professionalitäts- und Professionalisierungsverständnis der Weiterbildungsanbieter	221
9.9.1 Professionalität bezogen auf interne Prozesse beim Weiterbildungsanbieter	222
9.9.2 Professionalität der Weiterbildungsanbieter in der Kooperation mit den Unternehmen	225
9.10 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Weiterbildungsanbieter-Befragung	226
10. Typisierung der Anbieter	230
10.1 Die „Frustrierten“	231
10.2 Die „Normativen“	235
10.3 Die „Sozialen“	237
10.4 Die „Wachsenden“	240
10.5 Die „problemorientierten Vielfältigen“	242
10.6 Die „kompetenzorientierten Vielfältigen“	245
11. Vergleichende Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse	
Unternehmensbefragungen und Weiterbildungsanbieter-Befragungen	247
11.1 Gründe für eine Kooperation	247
11.2 Akquise und Auswahl zur Initiierung der Kooperation	249
11.3 Nachgefragtes Leistungsspektrum	250
11.4 Qualitätsmanagement	255
11.5 Professionalität	258
11.6 Zusammenfassung und weitergehende Fragen	261
12. Fazit und Ausblick	265
Literaturangaben	283
Anhang	301
Verzeichnis der Abbildungen	301
Verzeichnis der Tabellen	303
Übersichtstabelle zur Typisierung	305

Einleitung

Die Weiterbildungsstruktur in Deutschland ist in den letzten Jahren ständig umfangreicher und damit auch komplexer geworden. Dies liegt zum einen an veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bildungsbedarfen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) 1996; Weiß 1997), zum anderen am wachsenden Weiterbildungsangebot, das sich in der Zunahme vor allem privater Institutionen zeigt, die auf den Markt drängen, um dieses Weiterbildungsinteresse zu befriedigen. Deshalb ist die Erwachsenenbildungswissenschaft derzeit besonders bemüht, die sich daraus ergebenden schwer durchschaubaren Differenzierungstendenzen einzuordnen. Auch die vorliegende Studie ist Teil der Bemühungen, das Feld der betrieblichen Weiterbildung und Weiterbildungsträger transparenter zu machen.

Die betriebliche Weiterbildung ist ein Teilbereich der Erwachsenenbildung, dessen innovatives Potential und Bedeutung für diese nicht mehr zu leugnen ist. Um für oder über den Bereich der betrieblichen Weiterbildung und seine Bildungsträger konkrete Aussagen machen zu können, bedarf es vielfältiger empirischer Forschungen zur Sammlung von Daten über das Feld und seine Akteure und einer Systematisierung und Einordnung derselben. Das Personal in Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen ist meist vor allem planend und disponierend tätig. Die Konzeptionierung, Durchführung, Evaluation und anderes einzelner Bildungsmaßnahmen oder auch nur Segmente daraus wird häufig externalisiert, das heißt aus dem direkten Weiterbildungsgeschehen der Unternehmen nach außen verlagert und an Weiterbildungsträger weitergegeben. Folglich hängt die Qualität der betrieblichen Weiterbildungspraxis in hohem Maße von den beraterischen, den inhaltlich-fachlichen, den methodisch-didaktischen und den sozialen Kompetenzen der externen Weiterbildungsanbieter ab.

Im Gegensatz zu deren Bedeutung steht die Beobachtung, daß diese Anbieter bislang nur selten Gegenstand theoretischer und empirischer Forschungen waren. Ein Grund dafür scheint in der oben beschriebenen Problematik der zunehmenden Differenzierung und Pluralisierung, das heißt in der Heterogenität als Gruppe, zu liegen, „sowohl was ihre nach äußeren Kriterien zu messende Zusammensetzung betrifft als auch, was Aspekte der an sie gestellten Tätigkeitsanforderungen angeht“ (Schiersmann 1990, S. 28).

Der Datenbestand an empirisch abgesicherten Informationen über die tatsächliche Situation der in der betrieblichen Weiterbildung tätigen kommerziellen Bildungsanbieter, ihr Aufgaben- und Selbstverständnis ist äußerst begrenzt. Viele der vorliegenden Studien beschränken sich bei der Analyse vom Personalprofil hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätiger auf Volkshochschulpersonal (Scherer 1987; Gieseke 1989) und in der Analyse betrieblicher Weiter-

bildungsprozesse auf kleine und mittlere Unternehmen als Kunden der Bildungsträger (Döring 1995; Schönfeld/Stöbe 1995; Scheff 1997).

In diesem Problemkontext ist es also sinnvoll, die zur Zeit stattfindenden theoretischen Diskussionen innerhalb der Wissenschaft der Erwachsenenbildung über das Praxisfeld der betrieblichen Weiterbildung zu nutzen, um einerseits dem Praxisfeld zu mehr Transparenz zu verhelfen, und andererseits die Bearbeitung der betrieblichen Weiterbildung aus ihrer Außenseiterrolle in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu befreien. Die Beschäftigung mit einzelnen Theoriesträngen der Erwachsenenbildung kann zu einer „sinnstiftenden Orientierungsstruktur“ (Nittel 1995, S. 106) beitragen, die einen systematischen Zugang zum Praxisfeld der externalisierten betrieblichen Weiterbildung in der folgenden Studie ermöglicht. Mit ihrem wissenschaftlichen Blick unterstützt die Erwachsenenbildung eine empirisch-systematische Darstellung und läßt Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis herstellen. Einem übertriebenem Ruf nach Praxisrelevanz muß jedoch Einhalt geboten werden, weil er die zur Wissenschaftlichkeit notwendige Distanziertheit zur Praxis verhindern würde. Nicht jede Reflexion über die Praxis ist ohne weiteres in Handlungsanweisungen oder gar Rezepte für diese zu übertragen.

Die Praxis der betrieblichen Weiterbildung bietet Anregungen, Forschungs- und Handlungsfelder, in denen sich die traditionelle Erwachsenenbildung wiederfindet und durch welche sie derzeit eine bedeutende Ausweitung erlebt. Die Forderung Faulstichs nach einer „andragogischen Praxeologie“ (Faulstich 1996(a)), einer wissenschaftlichen Begründung erwachsenenpädagogischen Handelns, gilt es nach wie vor zu erfüllen. Zu einseitig kritisch wird die betriebliche Weiterbildungspraxis noch betrachtet, zu stark wird sie auf ihre ökonomische Rolle beschränkt, was für eine klassische pädagogische Theoriedebatte schwer zu akzeptieren ist; nicht nur, weil sie zu einseitig ist, sondern auch, weil sie ihr fremde Felder berührt. So resümiert Harney: „Die Konjunktur der Betrieblichkeit rüttelt an eingeschliffenen Ordnungen und Ordnungsmustern der Weiterbildung“ (Harney 1998, S. 255).

In keinem anderen Wissenschaftsbereich ist die Distanz und kritische Zurückhaltung bis hin zur Ablehnung zwischen der Praxis und ihrer Theorie so stark zu spüren wie zwischen der Weiterbildungspraxis und der Erwachsenenbildungstheorie. Gerade für die betriebliche Weiterbildung ist zu beobachten, daß die Akzeptanz der Wissenschaft der Erwachsenenbildung als „Bezugswissenschaft“ (Gieseke 1988, S. 11) für die betriebliche Bildungsarbeit und ihr Personal vor allem in Krisensituationen eher zurückgedrängt wird. Man bezieht sich dann lieber auf „objektivere“, auf ökonomische, kalkulatorische Diskussionsstränge, wie zum Beispiel das Qualitätsmanagement, das Bildungs-Controlling und andere mehr.

Theorien sollen und dürfen das Feld der Weiterbildungspraxis nicht bloß widerspiegeln, sondern müssen „verborgene Möglichkeiten, Versäumnisse,

¹ Vgl. dazu auch das Kapitel 6.

Neuerungen aufdecken“ (Siebert 1993, S. 152) helfen. Damit sind Theorien der Erwachsenenbildung dann auch zweifelnd, suchend, kreativ, vor allem aber komplex genug, um gängige Argumente und Annahmen hinterfragen, bereichern und erweitern zu können. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung muß „zunächst in kritischer Funktion bei der Infragestellung gegebener Praxis und sodann in konstruktiver Funktion bei der Veränderung von Praxis wirksam werden, andernfalls kann sie der Gefahr bloßer Bestätigung tradierter Praxis nicht entgehen“ (Wulf 1978, S. 55).

Nach diesen Vorbemerkungen stellt sich die Frage, wie eine angemessene Form der Auseinandersetzung über den betrieblichen Bildungsbereich anhand andragogischer Theorien aussehen kann. Zunächst einmal muß von dem Gedanken an eine globale Theorie der Erwachsenenbildung Abstand genommen werden. Um es mit Dewe u. a. zu sagen, es „kann eindeutig festgestellt werden, daß es *die* ‚Theorie der Erwachsenenbildung‘ nicht gibt und geben kann. Der Stand der Diskussion ist durch die Vielzahl theoretischer Zugänge und Ansätze zur Erwachsenenbildung gekennzeichnet, die bestenfalls als Theorie-Versatzstücke bezeichnet werden können“ (kursiv im Original, Dewe u. a. 1988, S. 24). Akzeptiert man diese Ausgangsbasis, so ist es sinnvoll, die Bedeutsamkeiten einzelner Theoriestränge der Erwachsenenbildungswissenschaft für Vorgänge in der betrieblichen Weiterbildung herauszuarbeiten.

Zur Klärung der auftauchenden Externalisierungstendenzen bieten sich drei Ansätze innerhalb der Erwachsenenbildungstheorien besonders an. So verfolgt der *funktionsorientierte* Ansatz eine stark zweckgerichtete Perspektive, indem er seinen Blick auf die Verwendungszusammenhänge von Lernen richtet. Damit besitzt gerade er eine besondere Relevanz für die betriebliche Weiterbildung. Der *identitätsorientierte* Ansatz bemüht sich besonders um den Blick auf den einzelnen Menschen, mit seinem individuellen Denken, Fühlen und Wollen. Er ist aufgrund der personalen Perspektive innerhalb der betrieblichen Weiterbildung, vor allem in den Debatten um informelle, „weiche“ Lernformen (BMBF 1996, S. 46ff.) zu finden. Gleichzeitig besitzt er auch eine lebensweltbezogene Perspektive, die sich auf die Einbeziehung individueller Erfahrungen, Motive, Ziele der Teilnehmenden konzentriert. Der dritte Theorieansatz, der *integrative* Ansatz, kann als ein Bemühen um das Verhältnis Lernen und Arbeiten, um den Zusammenhang von Unternehmensplanung und Weiterbildungsplanung und um die Verbindung weiterbildender Konzepte und individueller Lebenskonzepte gesehen werden. Dieser Ansatz versucht, bei der Betrachtung betrieblicher Weiterbildung sowohl die unternehmerischen Prozesse, Ziele und Richtungen in den Weiterbildungsmaßnahmen, als auch individuelle Ziele und Motive der Lernenden zu berücksichtigen.

Da diese theoretischen Betrachtungen letztlich alle auf das Praxisfeld der betrieblichen Weiterbildung bezogen sind und dieses Feld besonders durch seine ökonomische Orientierung an unternehmerischen Zielen und Strömungen des

Marktes geprägt ist, erscheint es sinnvoll, das Augenmerk immer wieder auf genuin pädagogische Aspekte zu lenken. Um die betriebliche Weiterbildung nicht zu einem einseitig zweckrationalen, strategischen Mittel werden zu lassen, kann es hilfreich sein, sich auf den Bildungsbegriff, wie er seit 1945 diskutiert wird, zu besinnen. Bildung kann danach als Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen, als Umgehen mit Widersprüchen und Gegensätzen, als „Aneignung und Auseinandersetzung“ (Klafki 1985, S. 45) verstanden werden. Bildung zeigt sich im Umgang mit erworbenem Wissen und Fähigkeiten und muß in diesem Sinne als „Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit“ jedes einzelnen und als „Solidaritätsfähigkeit“ in der Gemeinschaft verstanden werden (ebd. 1985, S. 16). Diese Perspektive macht neben der Verwendungsperspektive von Wissen auch die Subjektentwicklung durch Wissensaneignung und -auseinandersetzung deutlich.

Die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff führt auf ein Verständnis hin, das Bildung als mehrdimensionales und integratives Geschehen erkennt, das sowohl aufklärerisch-emanzipatorische als auch qualifikatorische Funktionen übernehmen kann. Die betriebliche Weiterbildung bildet damit auch eine Schnittstelle zwischen unternehmerischen und individuellen Zielen. Dies ist in der betrieblichen Weiterbildung besonders dann von Bedeutung, wenn ihre Ideen und Konzepte nur als Investition instrumentalisiert oder für strategische Zwecke der Unternehmen mißbraucht werden. Oder, um in Anlehnung an Sieberts kritische Worte zur „Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft“ festzuhalten: Die Weiterbildung darf nicht zu einem beliebigen, flexiblen Instrument der betrieblichen Krisenbewältigung, dem Konfliktmanagement oder zu einer „Reparaturwerkstatt“ verkommen (vgl. Siebert 1994, S. 41). Vielmehr stellt sie eine Form von Investitionen in das Humankapital und damit auch in die Zukunft der Unternehmen dar, denn „Wettbewerb findet nur vordergründig auf einem Markt für Produkte statt. Letztlich spielt sich der Wettbewerb eher auf einem Markt für Kompetenzen ab“ (Bea/Scheurer 1997, S. 13).

Diesen Gedanken folgend, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Externalisierung betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen. Dabei richtet sich die Perspektive vor allem auch auf die Anbieter betrieblicher Weiterbildung. In welche Richtung verändert sich das betriebliche Bildungsverständnis in den Unternehmen in derartigen „Krisensituationen“, ausgelöst zum Beispiel durch Konjunkturabschwächung, Rezession oder steigenden Konkurrenzdruck auf dem Markt? Wie wirken sich diese Belastungen auf die Weiterbildungsanbieter aus? Wie wird mit dem verstärkten ökonomischen Legitimationsdruck, Fragen nach Notwendigkeit, Kosten und Effizienz betrieblicher Bildungsmaßnahmen umgegangen? Welche Reaktionen sind bezüglich der Kooperationen von Unternehmen und den externen Weiterbildungsträgern, die zur Zeit als private kommerzielle Bildungsanbieter auf den Markt drängen, zu beobachten?²

² Hintergrund ist die Feststellung der letzten Jahre, daß durch die Externalisierung betrieblicher

Es geht um die Untersuchung des Teilfeldes externalisierter betrieblicher Weiterbildung, das sich aus den privaten³ Weiterbildungsanbietern und ihren Kunden, den Großunternehmen, zusammensetzt. So ist die Rekrutierung Einzelner oder Teams für die Gestaltung betrieblicher Bildung in Unternehmen mittlerweile zur Selbstverständlichkeit geworden. Die Wege dahin und auch spätere Formen der gemeinsamen Bildungsarbeit in der Praxis sind bisher weder allgemein erfaßt, noch systematisiert oder reflektiert.

Was für ein Verständnis haben Großunternehmen über Kooperationen, die sie mit Weiterbildungsanbietern eingehen? Welche Motive stecken hinter der Externalisierung? Die vorliegende Studie hat Fakten über dieses Feld betrieblicher Weiterbildung ermittelt, die Auskunft geben über die gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen bezüglich der Qualifikationen, des Qualitätsmanagements und der Professionalität in der Zusammenarbeit. Letztlich steht hinter allem die Frage, wie Großunternehmen und externe Weiterbildungsanbieter ihr reziprokes Verhältnis erfahren.

Genuiner Beitrag dieser Arbeit ist deshalb die empirische Erfassung, Systematisierung und Reflexion dieses Praxisfeldes der betrieblichen Weiterbildung und der Weiterbildungsanbieter anhand vorab festgelegter Indikatoren aus der Theorie-diskussion zur Weiterbildung. Da es sich beim Feld der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen und ihren externen Bildungsanbietern um aufeinander bezogene Praxisfelder handelt, werden sie zwar getrennt voneinander untersucht, dann aber wird der gegenseitige Perspektivenbezug hergestellt. Dieser Blick füreinander darf nicht verlorengehen, weil er die Möglichkeit eröffnet, eine vergleichende Gegenüberstellung der untersuchten Felder über Gemeinsamkeiten und Unterschiede durchzuführen.

Ziel der Untersuchung mit Weiterbildungsverantwortlichen in *Großunternehmen* ist es, das Selbstverständnis zu Qualitätsmanagement und Professionalität in diesen Bildungsbereichen herauszuarbeiten und daraus resultierende Anforderungen bezüglich Qualifikationen und Kompetenzen an die externen Bildungsanbieter zu ermitteln.

Mit dieser Ausgangsbasis kann in einer weiteren Untersuchung bei den *Weiterbildungsanbietern* der Fokus auf bestimmte, relevante Aspekte gelegt werden. Handlungsleitendes Interesse ist, ihr Verständnis von internem und externem Qualitätsmanagement, von Professionalität bzw. Professionalisierung bei sich selbst

Bildung in Großunternehmen sich für diese vermehrt kommerzielle, ungebundene Bildungsanbieter auf dem freien Markt offerieren (vgl. Seipel 1994; Tippet 1998).

³ Bei den freien Trägern muß unterschieden werden zwischen denen, die wegen ihrer Anlehnung an Berufsverbände, Innungen, Parteien, weltanschauliche Gruppen, Gewerkschaften, Kirchen usw. als „gebundene“ bezeichnet werden, und solchen, die als kommerzielle Träger privaten Rechtsformen angehören und damit als „ungebundene“ bezeichnet werden können (vgl. Voigt 1988 und Kapitel 3.4).

und in Kooperationen mit den Unternehmen und über eigene Qualifikationen zu ermitteln. Daraus kann im Anschluß dann eine Typologisierung von sechs Anbieter-Gruppen ermittelt werden, die besonders charakteristische Merkmale in sich vereinigen. Dadurch wird eine noch höhere Transparenz und Einsicht in das Feld der betrieblichen Weiterbildungsanbieter angestrebt.

Angesichts der Vielfalt von Überlegungen und Diskussionssträngen, die mit dem Praxisfeld der betrieblichen Weiterbildung verbunden sind, erfolgt im ersten Kapitel zunächst eine Klärung über *Zugänge zur Erwachsenenbildung* (Kapitel 1). Dies soll auch den Zugang eröffnen, wie sich die Begriffe „Erwachsenenbildung“ respektive „Weiterbildung“ im Laufe der Zeit gewandelt haben und in welchen Verwendungszusammenhängen sie stehen. Schließlich bleibt auch der Bildungsbegriff an sich nicht davon ausgenommen, der in seiner unterschiedlichen Verwendung in den Theorie- und den Praxisbereichen der Erwachsenenbildung zu betrachten ist. Wie wird mit der Ambivalenz des Begriffes „Erwachsenen-Bildung“ in einem Feld umgegangen, in dem gerade die funktionale Orientierung besonders ausgeprägt ist?

Über die aktuelle Szenerie betrieblicher Weiterbildung wird sich aber kaum nachdenken lassen, ohne der Frage nachzugehen, welche *Entwicklung den Erscheinungsformen der betrieblichen Weiterbildung und den Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern* zugrunde liegt (Kapitel 2). Durch die Betrachtung von *Daten und Fakten zur aktuellen betrieblichen Weiterbildungsszene* (Kapitel 3) wird der *Ausblick auf zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung* im Kapitel 4 möglich. Was resultiert aus veränderten Teilnehmerzahlen, Kosten, Lehr- und Lernformen, Trägerformen usw.? Welchen Veränderungen sind die unternehmenspolitischen und personalpolitischen Funktions- und Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ausgesetzt? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Unternehmen, die betriebliche Weiterbildung, die externen Bildungsanbieter und die theoretischen Diskurse zur Erwachsenenbildung?

Veränderungen spiegeln sich immer auch in vorliegenden Untersuchungen über das genannte Feld wider, weshalb in Kapitel 5 *Untersuchungshintergründe und -felder* einer Analyse unterzogen werden. Entwicklungstendenzen sind aus bisherigen Forschungen und Studien zur Externalisierung von Weiterbildung und zum Personalprofil der Akteure in der (betrieblichen) Weiterbildung zu gewinnen. Durch ein Fazit über bereits vorhandene Ergebnisse gelangt man zu einer Abgrenzung, spezifischer Fragestellung und Hypothesenbildung für die vorliegende Studie.

Um die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse aus den durchgeführten Untersuchungen bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern systematisieren zu können, werden Kategorien und Kriterien aus den erwachsenenpädagogischen Debatten zu Qualitätsmanagement, Professionalisierung und Qualifizierung hinzugezogen. Diese werden unter verschiedenen *Aspekten des theoretischen Bezugs-*

rahmens im Kapitel 6 dargestellt und in jeweils einem spezifischen Indikatorensystem für die Untersuchungen aufbereitet.

Die *Untersuchungskonzeption* an sich wird im Kapitel 7 geklärt, um sowohl offene Fragen an die zu untersuchenden Felder aufzuzeigen, als auch die angewandte Methodik zur Datenerhebung, Gewährleistung der Repräsentativität und Auswertung der Ergebnisse vorzustellen.

Erst auf dieser Grundlage werden in Kapitel 8 und Kapitel 9 die *Ergebnisse der Unternehmensbefragungen* und die *Ergebnisse der Weiterbildungsanbieter-Befragungen* dargestellt. Letztere erlauben, durch eine *Typisierung der Anbieter* (Kapitel 10) das Feld dieser Weiterbildungsträger noch vertiefend zu differenzieren.

Nur durch eine angemessenen Reduktion des vorhandenen Datenmaterials und die Zuordnung charakteristischer Merkmale zu Gruppen, läßt sich eine detaillierte Bearbeitung des Untersuchungsfeldes und eine akzeptable Transparenz erreichen.

Schließlich sind *vergleichende Gegenüberstellungen der Befragungsergebnisse* aus den Unternehmensbefragungen und Weiterbildungsanbieter-Befragungen (Kapitel 11) zu leisten. Diese beziehen sich auf Kategorien aus der Theoriebearbeitung und zuvor gewonnenen Ergebniskriterien der Interviews und greifen vor allem Tendenzen dieses dynamischen und pluralistischen Feldes auf.

Abschließende Betrachtungen werden in Kapitel 12 als *Fazit und Ausblick* dargestellt. Sie bieten rückblickend Schlüsse über die aktuelle Situation, in der sich die Externalisierung betrieblicher Weiterbildung und die Weiterbildungsanbieter befinden. Gleichzeitig können durch Defizitäußerungen - oder positiv formuliert: durch Potentialerwähnungen - von Unternehmen und Anbietern aber auch Ausblicke auf zukünftige Entwicklungen gemacht werden. Letztere betreffen vor allem die Kundenorientierung und das kooperative Weiterbildungsmarketing, die durch einen (pädagogisch) kritischen Blick auf ihre stark ökonomische Ausrichtung hin reflektiert werden sollen. Reaktionen oder auch mögliche innovative Aktionen sind daraus abzuleiten und können als Schlußfolgerungen und Hinweise weitergegeben werden.

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist es, das heterogene und komplexe Feld externalisierter betrieblicher Weiterbildung systematisch, analytisch-empirisch zu durchdringen und die noch kaum thematisierten Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern zu erhellen. Außerdem gilt es, einerseits produktive Handlungsperspektiven für die Akteure in diesem Bildungsbereich zu entwerfen, um sie einer breiteren Nutzung zuzuführen, und andererseits strukturierende, kritische, anregende Leistungen aus der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungswissenschaft nicht nur kenntlich zu machen, sondern auch zu erweitern.

1. Zugänge zur Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung gilt als eine „besondere Form der Bildung“, was meint: Sie muß in einem Spannungsfeld verschiedener Interessen und Zielsetzungen wirken, den Brückenschlag zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung schaffen. Für die betriebliche Weiterbildung, als einem Teilbereich der Erwachsenenbildung, kommt erschwerend hinzu, daß sie unternehmerischen Interessen verantwortlich ist. Dadurch ist sie ganz besonders der Kritik ausgesetzt, vornehmlich eine funktionalistisch-qualifikatorische Bildung zu betreiben, die weniger individuelle oder gesellschaftspolitische Interessen als vielmehr wirtschaftliche Interessen verfolgt.

Über das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als emanzipatorisch-bildungs-idealisiertes Verständnis oder als funktionalistisch-qualifikatorisches Verständnis wird seit vielen Jahren debattiert. Da sie den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung umfaßt, bleiben die Diskussionen nicht ohne Wirkungen auf diesen Bereich. So hat sich auch das Selbstverständnis der betrieblichen Weiterbildung in den letzten vier Jahrzehnten von einer emanzipatorisch ausgeprägten Weiterbildung der sechziger Jahre über ein primär an Führungskräften orientiertes Ausbildungskonzept in den siebziger Jahren zu einem auf Anpassung und Aufstieg ausgerichteten Konzept der achtziger Jahre entwickelt. Heute zielt betriebliche Weiterbildung vorrangig auf Innovation und Partizipation, versucht so eine Verquickung von Weiterbildung mit Unternehmenszielen zu einem Personalentwicklungselement zu schaffen. Neue Begriffe, wie „flexibles Wissensmanagement“ und „innovative Weiterbildungskonzepte“ finden zur Zeit aber auch verstärkten Eingang in die theoretische Diskussionen um Erwachsenenbildung⁴.

Bei diesen Betrachtungen stößt man unweigerlich auch auf den Begriff der „Bildung“ und seine Bedeutung für das Selbstverständnis der betrieblichen Bildungsarbeit. „Daß Lernen im Kontext der Unternehmen etwas mit Qualifikation zu tun hat, verwundert sicher niemanden. Daß aber von Bildung gesprochen wird, muß sicherlich auch Thema kritischer Reflexion sein. Immerhin ist ‚Bildung‘ einer der ehrwürdigsten Begriffe geistesgeschichtlicher Tradition“ (Faulstich 1998(a), S. 74) resümiert Faulstich in „Strategien der betrieblichen Weiterbildung“ (ebd. 1998(a)). So wird Bildung in Tradition der humanistischen Bildungstheorie nicht mit der Anhäufung von Wissen gleichgesetzt, sondern dem Umgang damit. Bildung drückt sich demnach in der Entwicklung einer eigenen Identität aus, „der Erwerb von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen“ (ebd. 1998(a), S. 74). Klafki stellt dazu fest: „Bildung ist nicht Aufnahme und Aneignung von *Inhalten*, sondern *Formung*, *Entwicklung*, *Reifung* von körperlichen, seelischen und geistigen *Kräften*“ (kursiv im Original, Klafki 1963,

⁴ Vgl. Hofmann/Regnet 1994; Haas 1997.

S. 33). Um in den Begrifflichkeiten Klafkis zu bleiben: Bildung zeigt sich als Umgang mit erworbenem Wissen und Fähigkeiten und muß in diesem Sinne als „Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit“ jedes einzelnen und als „Solidaritätsfähigkeit“ in der Gemeinschaft verstanden werden (ebd. 1985, S. 16). Dabei gehört im pädagogischen Begriffsverständnis zur „Identität“ ebenfalls sowohl das Subjekt als auch seine Rahmenbedingungen, die Gemeinschaft. Nicht nur das Selbst- und Fremdbild eines Menschen machen „Identität“ aus, sondern dazu „gehören auch die Erfahrungen und Wissensbestände, die Qualifikationen und die Themen, die nicht nur subjektiv interessant, sondern auch gesellschaftlich relevant sind“ (Siebert 1996, S. 63).

Seit 1970 wird, ausgelöst durch den „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates, die Bildung vermehrt in einer zweifachen Rolle zwischen Identitätslernen und Qualifikationslernen diskutiert (siehe Kapitel 1.1). Tietgens meint denn auch, das Anliegen des Deutschen Bildungsrates als Plädoyer für die Ermöglichung einer Balance zwischen beiden Lernrichtungen erkennen zu können: „Zum einen werden konkrete Anpassungen verlangt, zum anderen aber auch die Entwicklung und Ausbildung einer unverwechselbaren Eigenheit. Zwischen beiden Anforderungen, zwischen personaler und sozialer Identität, gilt es eine Balance herzustellen“ (Tietgens 1979, S. 72). Damit ist ein Bildungsverständnis zugrundegelegt, welches als Ziel wieder sowohl die Ausbildung vernünftiger Selbstbestimmung (siehe oben, Klafki 1985) als auch dazu nötiger Fähigkeiten beschreibt (vgl. Strunk 1988, S. 100ff.). Durch die Trennung des Bildungsbegriffs in eine persönlichkeitsorientierte und eine qualifikatorische Bildung ist eine ständige Quelle für Diskussionen innerhalb der Erwachsenenbildung und Weiterbildung gegeben.

So plädiert zum Beispiel Arnold für eine „Überwindung der Spaltung der Erwachsenenbildung“ und für die Verbindung des „Identitätslernens“ und des „Qualifikationslernens“. Er beruft sich dabei auf zwei Tatsachen, die er zugrunde legt (Arnold 1991, S. 93):

- auch in berufsbezogenen Qualifizierungsprozessen findet Identitätslernen statt, „zumal die Qualifikation nach wie vor einen zentralen Baustein für den Erwachsenen darstellt“ (ebd. 1991, S. 93);
- in den Betrieben selbst setzt sich vermehrt ein neuer Qualifikationsbegriff durch, der zunehmend wieder eine identitätsorientierte Bildung berücksichtigt (vgl. zum Beispiel die Debatten um Schlüsselqualifikationen; siehe auch Kapitel 4.4.3).

Arnold strebt damit vor allem für die betriebliche Weiterbildung an, beide Perspektiven zu verbinden: Die des funktionsorientierten Qualifikationslernens angesichts konkreter Arbeitssituationen oder -probleme und die des persönlichkeitsorientierten Identitätslernens zur Selbst- und Mitbestimmung des Einzelnen im Unternehmen und im Alltag.

Zu fragen ist, inwieweit das integrative Modell Arnolds die ökonomische Realität berücksichtigt, auf die es bezogen ist. Wenn Identitätslernen letztlich nur wieder das

eine Ziel der wirtschaftlichen Produktivitäts- und Leistungssteigerung hat, unterstützt es das, was es vorgibt, überwunden zu haben. „Der Bildungshorizont wird reduziert auf ‚Identitätslernen‘. Gesellschaftliche und betriebliche Verhältnisse, Interessen, Konflikt, Hierarchie und Kontrolle, werden ausgeblendet“ (Faustich 1998(b), S. 10).

Faustich legt seinem Verständnis eines Bildungsbegriffes in der Weiterbildung ein integratives Moment zugrunde. Danach gehen Bildung zur Identität und Funktionalität, Wissen zur Problemlösefähigkeit und Wissen zur Handlungsfähigkeit, allgemeine und spezielle Kompetenzen etc. eine Verbindung ein: „Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können“ (Faustich 1998(a), S. 75). Bildung ist dabei integratives Element, das sowohl aufklärerische als auch qualifikatorische Funktionen enthält. Beide Seiten sind „in diesem Verständnis nicht gegenläufige oder sich gar ausschließende Dimensionen der Erwachsenenbildung, sondern bedingen sich wechselseitig“ (Schulz 1996, S. 199). Eine Aufklärung ohne erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist genauso wenig denkbar wie eine Qualifizierung Erwachsener, die sich funktionalistischen Interessen unterwirft, ohne sich deren Wirkungen bewußt zu sein (vgl. Siebert 1993/Schulz 1996).

Aufbauend auf diesen Vorüberlegungen soll in den folgenden Kapiteln thematisiert werden, welchen Wandel der Begriff der Erwachsenenbildung vollzogen hat und wo die Weiterbildung einzuordnen ist. Vor allem in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten hat der Begriff der Erwachsenenbildung nicht nur eine begriffliche, sondern auch eine inhaltliche Veränderung vollzogen. Außerdem wird es darum gehen, das Verhältnis der Erwachsenenbildungstheorie zur Erwachsenenbildungspraxis zu betrachten.

1.1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ im Wandel

Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ bzw. „Weiterbildung“ umfassen alle Bereiche, die das Lernen Erwachsener tangieren. Nach der Begriffsfestlegung des Deutschen Bildungsrates von 1970 ist die Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase (...), der Beginn möglicher Weiterbildung ist durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Mit Blick vor allem auf die berufliche Weiterbildung ist die Festlegung auf organisiertes Lernen durch das „Berichtssystem Weiterbildung VI“ (BMBF 1996) um den Faktor des nicht-organisierten bzw. nicht-geplanten Lernens erweitert worden. Erstmals 1996 wurden „selbstgesteuerte Lernformen“, wie die Lektüre von Fachzeitschriften und -büchern, computerunterstützte Lernprogramme, Fernunterricht und das Lernen am Arbeitsplatz durch den Austausch mit Kollegen, Qualitätszirkel, Jobrotation etc. als „informelle Weiterbildung“ in das Berichtssystem mit aufgenommen. Die Begrifflichkeiten „Erwachsenenbildung“ bzw. „Weiterbildung“ umschließen sowohl

die Rahmenbedingungen, unter denen Erwachsenenbildung stattfindet (rechtliche Grundlagen, Formen der Institutionalisierung, Träger, Finanzierung) als auch die Inhalte und die verantwortlichen Personen, die diese Inhalte sichten, selektieren, didaktisch aufbereiten, vermitteln (Lehrpersonal, aber auch Bildungsbeauftragte und andere), und die beteiligten Personen, an die sie adressiert ist (Teilnehmer/innen).

Obwohl die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ häufig nicht eindeutig voneinander getrennt verwendet werden, wird dem Begriff der Erwachsenenbildung im allgemeinen eine stärker bildungsidealistische Sichtweise zugeschrieben, im Sinne eines Bildungsanspruches zu „vernünftiger Selbstbestimmung“ (siehe oben, Klafki 1985). In Abgrenzung dazu wird dem Weiterbildungsbegriff dann eine eher funktionalistisch-qualifikatorische Ausrichtung unterstellt. An die Stelle der eher „zweckfreien“ Erwachsenenbildung wurde der, bildungsökonomische Qualifikationsbegriff der Weiterbildung gesetzt“ (Axmacher 1974, S. 49). Das steht unter anderem auch mit den entsprechenden Verwendungszusammenhängen in Verbindung, in denen die Begriffe häufiger oder weniger häufig zu finden sind. So ist der Begriff der Weiterbildung zum Beispiel im betrieblichen Bildungsbereich deutlich öfter anzutreffen, als der Begriff der Erwachsenenbildung.

Im Sinne einer solchen Abgrenzung müßte die Erwachsenenbildung frei von jedem Systemdenken⁵ sein, wohingegen die Weiterbildung abhängig wäre von aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situationen. Realiter hat sich gezeigt, daß es so gut wie unmöglich, ist eine solche Trennung durchzuhalten. Mit der Einführung des Weiterbildungsbegriffs als Oberbegriff vom Deutschen Bildungsrat 1970 war beabsichtigt gewesen, „einen Begriff zu finden, der deutlich macht, daß Bildung und Lernen nach der Kinder- und Jugendschule ebenfalls ein Bestandteil des Bildungswesens ist“ (Weinberg 1989, S. 18). Damit aber ist der Begriff der Weiterbildung ein Systembegriff, der in Abhängigkeit vom jeweiligen System entsprechende Aufgaben und Funktionen in dessen Sinne zu erfüllen hat. Für Weinberg liegt eben darin die Problematik des Weiterbildungsbegriffes, oder anders herum gesagt, der Vorteil einer Begriffsverwendung von Erwachsenenbildung, weil sie „nicht an ein bestimmtes Bildungssystemdenken gebunden ist“ und, „unabhängig vom Rechtsstatus und dem bildungspolitischen Stellenwert, alle Organisationsformen umfaßt, die der Bildung Erwachsener in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft dienen“ (ebd. 1989, S. 25).

Zehn Jahre nach der Forderung Weinbergs einer strikten Unterscheidung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist für die Verwendung der Begriffe in

⁵ Der Begriff „System“ ist hier nicht im neueren Verständnis einer Systemtheorie im Sinne Luhmanns (vgl. Reese-Schäfer 1992) oder anderer zu sehen, die im Anschluß an Maturanas Theorie der Autopoiesis die Selbstorganisation von in sich geschlossenen „Systemen“ betrachten (Maturana 1987), sondern als Ordnung eines Ganzen, als Gefüge wirtschaftlich und gesellschaftlicher Formen (siehe zu „autopoietischen Systemen“ auch Kapitel 4.1).

Theorie und Praxis festzustellen, daß sie häufig synonym verwendet werden. Das entspricht jedoch weniger einer festgelegten inhaltlich oder intentional begründeten Verfahrensweise, sondern vielmehr allgemein gebräuchlichen und verbreiteten Verfahren (vgl. dazu auch Schulz 1996, S. 2).

Betrachtet man den zeitlichen Aspekt im Wandel der Begriffsverwendung Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung, stellt man fest, daß durch den Deutschen Ausschuß in den sechziger Jahren innerhalb der Erwachsenenbildung noch der Mensch in seiner Befähigung zur „bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen in unserer Gesellschaft“ (Deutscher Ausschuß 1969, S. 14) in den Mittelpunkt gestellt wurde. Aus den Empfehlungen des Bildungsrates geht dann später eine stärkere Wertung der qualifikatorischen Seite der Bildung als bisher hervor. Ihm wird deshalb unterstellt, die funktionelle Verwertbarkeit der Weiterbildung zu betonen: „Sicherlich geht es auch hier um die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und Entfaltung der Person, anders, als zuvor dargestellt, wird die Anpassung des Individuums an wirtschaftlich-technische Erfordernisse aber mindestens als gleichwertig erachtet“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 52). Funktionen und Ziele der Weiterbildung richten sich laut dieser Empfehlungen vorrangig an ökonomischen Prinzipien aus, die die Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen für ein reibungsfreies Funktionieren des wirtschaftlichen Systems gewährleisten sollen. Da mittlerweile in einigen Bereichen zu beobachten ist, daß die Verwendung des Begriffes Erwachsenenbildung seltener wird (gerade auch in der betrieblichen Weiterbildung), deutet sich mit der begrifflichen Betonung zu einem Weiterbildungsschwerpunkt hin auch eine inhaltliche Verschiebung an. „Verbunden ist mit diesem Begriffswandel entsprechend eine Verschiebung des Bildungsverständnisses von einer schwerpunktsetzenden kritischen Dimension hin zu einer vermehrten Betonung seiner funktionalen Komponente“ (Schulz 1996, S. 3).

Trotzdem darf die Erwachsenenbildung bzw. die Weiterbildung, gerade mit Blick auf unser zugrundeliegendes demokratisches Gesellschaftssystem und -verständnis, nicht nur unter dem Aspekt funktionaler Verfügbarkeit von Qualifikationen gesehen werden (siehe auch Kapitel 1). Zwischen den Bildungsvorstellungen in der Erwachsenenwelt und dem gesellschaftlichen Bewußtsein besteht „ein tiefer Zusammenhang“ (Dikau 1968, S. 22), wie Dikau einmal formulierte. Eine demokratische Gesellschaft begründet sich auch durch den Anspruch des einzelnen auf Persönlichkeitsentfaltung, Selbstbestimmung, Selbststeuerung (vgl. Dewe u. a. 1988, S. 10ff.) und auf die Befähigung zur Partizipation. Entscheidend ist dabei, daß Aspekte der Selbstverwirklichung, der Verwirklichung von Chancengleichheit nicht nur unter der Prämisse gestaltet werden, sich im Endeffekt positiv für eine Krisenbehebung ökonomischer und gesellschaftlicher Problemlagen auszuwirken. Dadurch liefen sie Gefahr, sich nur noch und ausschließlich aus Krisen zu legitimieren. Letztlich würde das jedoch wieder bedeuten, daß die Weiterbildung in der Rolle einer „Retterin“ bei allen möglichen Krisen ihre Abhängigkeit gegenüber wechselnden politischen und

ökonomischen Interessen nur noch mehr vertieft (vgl. Siebert 1993, S. 14). Damit erhielte die Weiterbildung nicht die Funktionszusprechung, die ihr angemessen wäre.

Im Gegenteil, die Weiterbildung, auch die betriebliche Weiterbildung, kann und muß emanzipatorische Zielrichtungen besitzen. Dikau formulierte dies bereits vor 20 Jahren enthusiastisch als „Schlüsselproblem zur Neuorientierung beruflicher Weiterbildung“ (Dikau 1978, S. 227) im Rahmen der angestrebten Bildungsreform: „Es geht um die Ertüchtigung zu beruflicher Leistung im Sinne der Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses ebenso wie um die Vermittlung von kommunikativer und sozialer Kompetenz zugunsten der Entfaltung selbstregulierender Organisationsstrukturen unter Mitwirkung aller Beteiligten in Betrieb und Gesamtwirtschaft. Unter einer emanzipatorischen Zielsetzung wird jedoch beides nur dann effektiv, wenn alle diese Bemühungen auch auf Herrschaftskritik und Herrschaftsveränderung bezogen bleiben, und daraus leitet sich die konkrete Schulung und Bildung für die Übernahme von Partizipationsfunktionen im Rahmen erweiterter Mitbestimmungs- und Selbstverwaltungsmöglichkeiten in allen Bereichen der Produktion und Distribution ab“ (ebd. 1978, S. 227).

Aufgrund dieser Wechselbeziehung von Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung zu gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen muß Weinberg rechtgegeben werden, der hinter dem Weiterbildungsbegriff eine Systemabhängigkeit vermutet hat. Sie bedeutet aber nichts anderes, als daß sich die Weiterbildung an der jeweiligen gesellschaftspolitisch, wirtschaftlich und rechtlich dominierten Richtung orientiert. Im Sinne einer integrativ-emanzipatorischen Zielsetzung sollte die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung jedoch zu entscheiden vermögen, ob sie die jeweilige Richtung kritisieren oder unterstützen will. Dabei existiert die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung als „Subsystem“ in einem größeren gesellschaftlichen Bezugsrahmen und reagiert als solches auf Einflüsse der Umwelt, die sie in gleicher Weise dadurch agierend mitgestaltet. „Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten (...) zu beurteilen und mitzugestalten“ (kursiv im Original, Klafki 1991, S. 50f.). Deshalb sind in diesem Verständnis und im Verständnis Klafkis sämtliche Bildungsfragen auch Gesellschaftsfragen (vgl. ebd. 1991, S. 49).

1.2 Die Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis

Der Begriff Erwachsenenbildung kann immer zweierlei meinen: Die wissenschaftliche Seite mit den dazugehörigen Theorien und die gesellschaftliche Seite mit ihren Institutionen und Bedingungen, in denen die Praxis bzw. Umsetzung der Erwachsenenbildung stattfindet. Diese Dualität warf in der Vergangenheit wie auch heute immer wieder die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden Seiten, das heißt

dem Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungstheorie und Erwachsenenbildungspraxis auf⁶.

Wissenschaft allgemein kann als Zustand gesehen werden, der es ermöglicht, daß einzelne Personen (Wissenschaftler) Kenntnisse über Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft sammeln, systematisieren und das Wissen dadurch erweitern. Wissenschaft also als „Soziales Arrangement“ (Dewe u. a. 1988, S. 14). Zusätzlich ist Wissenschaft der Prozeß einer methodisch betriebenen Forschung und Lehre, „der geistigen Durchdringung von natürlichen und/oder sozialen Wirklichkeiten“ (ebd. 1988, S. 14), wobei das gesammelte Material geordnet und beschrieben wird, um Aussagen, Gesetzmäßigkeiten und Theorien zu erstellen.

Einer **Theorie** kommt dabei die Aufgabe zu, wissenschaftliches Wissen in einem Aussagesystem zusammenzufassen, um ein rational nachvollziehbares, möglichst widerspruchsfreies Ordnungsprinzip zu erhalten. Eine Theorie ist damit „ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen und in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich“ (Dewe u. a. 1988, S. 15). Dieser definierte Sachbereich ergibt sich für die Erwachsenenbildungswissenschaft aus der Orientierung an Erfordernissen der alltäglichen Lebenswelt, indem sie ihre Inhalte aus Fragestellungen zu „den konkreten Nöten der Menschen“ (Deutscher Ausschuß 1960, S. 18) zieht. Und das ist das Besondere an der Erwachsenenbildung: Ihre Theorie ist durch den Lebensweltbezug untrennbar mit der Praxis verbunden. Laut Tietgens ist es „für eine Theorie der Erwachsenenbildung grundlegend, auf die Konstruktion der Lebenswelten zu rekurieren“ (Tietgens 1979, S. 124). Der Rückgriff auf die Lebenswelten heißt, „daß Erwachsenenbildung darauf zu achten hat, was ihren Adressaten als lebensbedeutsam erscheint“ (ebd. 1979, S. 140), was ihnen Bezug zum Anschluß an ihre alltäglichen, beruflichen und gesellschaftlich-sozialen Probleme sein kann.

In seiner Kritik der Spaltung der Erwachsenenbildung in einen Bereich des „Identitätslernens“ und einen Bereich des „Qualifikationslernens“ hat Arnold davor gewarnt, die Dualität der Erwachsenenbildung zu verhärten und eine daraus resultierende bildungstheoretische Distanz aufrechtzuerhalten. Der Bereich des Identitätslernens sei aufgrund der Bildungsgeschichte der Erwachsenenbildung bildungstheoretisch leichter legitimierbar, wohingegen der Bereich des Qualifikationslernens den „anrühigen, kruden“ Bereich ausmache, der bildungstheoretisch zu vernachlässigen, wenn nicht gar abzulehnen sei (vgl. Arnold 1991, S. 86ff.). Die Dualität der Erwachsenenbildung festige sich, indem es ein Nebeneinander eines bildungstheoretisch akzeptierten Wissenschaftsbereichs und eines real existenten Praxisbereichs gebe.

⁶ So widmen Dewe u. a. der Thematik „Erwachsenenbildung zwischen Lebenspraxis und Wissenschaft“ ein ganzes Kapitel (Dewe u. a. 1988). Vgl. dazu auch Voigt 1986; Arnold 1991.

Die Frage nach der Relevanz ihrer Theorien für die **Praxis** muß sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung im Sinne ihrer Lebensweltorientierung jedoch immer wieder gefallen lassen. Weshalb Arnold davon spricht, daß eine „zeitgemäße Erwachsenenbildungstheorie“ von der Gleichzeitigkeit des Identitätslernens und des Qualifikationslernens auszugehen hat, um „dem Identitätslernen im Qualifikationslernen Rechnung zu tragen“. Letztlich sollte diese Trennung aufgehoben werden, „denn der Fall, daß das Funktionsnotwendige auch mit dem für die personale Entwicklung des Menschen Notwendigen identisch sein kann, ist bislang gewissermaßen ‚nicht vorgesehen‘“ (ebd. 1991, S. 90 und S. 93).

Für die Erwachsenenbildungswissenschaft gilt also durch ihre stetige Lebensweltorientierung, daß Theorien nicht per se gewonnen werden können, sondern für ihren praktischen Zusammenhang zu sehen sind. Basis eines „sich wie auch immer unterscheidenden Theorieansatzes der Erwachsenenbildung“ ist dabei die „Thematisierung des *Verhältnisses von Bildungsinhalten und beruflicher/alltäglicher Lebenspraxis*“ (kursiv im Originaltext, Dewe u. a. 1988, S. 56). Der Ansatz der lebensweltlich orientierten Bestimmung von inhaltlichen Fragestellungen bedeutet aber nicht, daß es sich bei der Aufnahme von Fragestellungen um bloß modische (vgl. Strunk 1988, S. 220) oder interessenbezogene handeln darf. Denkt man die im vorigen Kapitel angedachte Wechselbeziehung von Erwachsenenbildung und Wirtschaft weiter, so gehört zum Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung eben auch, daß sie dieses Verhältnis unter pädagogischen Gesichtspunkten durchleuchtet und daraus zum Beispiel für die betriebliche Weiterbildung makro- und mikrodidaktische Konsequenzen ableitet. Hintergrund ist „die Erfassung der Sach- und Sinnzusammenhänge im wirtschaftlichen Bereich mit dem Ziel, dessen Bezüge zur Lebenswirklichkeit des erwachsenen Menschen zu klären, die dem Wirtschaftlichen eigenen Sachverhalte auf ihren Bildungsgehalt zu überprüfen“, um dann daraus Leitlinien für die Auswahl und Beurteilung der Themen, Lehrinhalte und Methoden zu entwickeln (vgl. Dikau 1968, S. 22).

Im Gegensatz zum emanzipatorischen Blickwinkel der Theorie auf die Praxis geht es manchen Praktikern der betrieblichen Weiterbildung derzeit eher darum, eine „Neuorientierung für eine realistische, ertragreiche und professionelle Selbstpositionierung der Weiterbildung im Unternehmen zu gewinnen“ (Heitger 1994, S. 4). Aber gerade mit der Formulierung „ertragreich“ wird deutlich dem Prinzip der wirtschaftlichen Funktionalisierung im Sinne der Produktivitätssteigerung gefolgt (vgl. Strunk 1988, S. 16). Dann laufen Theorien aber Gefahr, sich zu stark aus ihrem Anwendungsbezug heraus zu begründen und zu legitimieren. Rückwirkend kann das bedeuten, daß sie im Sinne herrschender Interessen eine Instrumentalisierung erfahren, in der sich Bildung „in der Praxis weitgehend auf Anpassung an die vom Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen“ (Voigt 1986, S. 89) reduziert. Theorien werden Instrumente zur Festigung bereits bestehender Systeme und Verhältnisse, weil sie nicht mehr auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ausgerichtet sind, sondern nur noch zur Sicherung spezifischer Interessen.

Hinweise auf diese funktionalistische Richtung bilden auch die zur Zeit besonders aktuellen Themen, zum Beispiel zur Qualitätssicherung oder zum Bildungs-Controlling, innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In beiden findet eine extreme Reduktion der Bildung auf einseitig interessenorientierte (nämlich: unternehmerische) Faktoren statt. Als ein Vertreter dieser Richtung definiert von Landsberg zum Beispiel einen rein strategischen Anteil von Bildung für betriebliche Prozesse folgendermaßen: „Bildung ist Potential und Prozeß zugleich (...) Bildung kostet und nutzt. Bildung beeinflusst die Operationen („efficiency“) und die Marktstellung („effectiveness“) des Unternehmens“ (von Landsberg 1995, S. 12).

So werden an die Erwachsenenbildungstheorie vor allem aus der Richtung der betrieblichen Weiterbildungspraxis häufig Forderungen nach einer pragmatischen Bildung gestellt. Dabei wird die Ökonomie als Maßstab für Lerninhalte und -ziele definiert, was dazu führt, daß bei der „personalpolitischen Planung betrieblicher Weiterbildung als Investition ins Humankapital“ eben häufig „kalkulatorische“ statt „sozialpolitische Motive“ zählen (vgl. Arnold 1982, S. 171). Deshalb warnen verschiedene Richtungen innerhalb der Erwachsenenbildungsdiskussion immer wieder vor einer Instrumentalisierung des Erwachsenenlernens. Siebert weist zum Beispiel darauf hin, daß die Theorie eine kritische Aufgabe gegenüber der Praxis wahrzunehmen hat. Seiner Ansicht nach macht nicht nur die Passung eine Theorie für die Praxis sinnvoll, sondern gerade die Differenzen und Spannungen sind produktiv und erkenntnisfördernd. Denn erwachsenenpädagogisches Handeln sollte nicht nur effektiv, sondern auch reflektiert und begründet sein, wobei eine „gute“ respektive nützliche Theorie „eine solche Offenheit, den Mut für Innovationen und Experimentelles“ (Siebert 1993, S. 16) fördert. Diese emanzipatorische Zielrichtung innerhalb der Erwachsenenbildungstheorien und -diskussionen hat immer wieder auf die Gefahr einer Instrumentalisierung des Lernens Erwachsener hingewiesen und „in Erinnerung gerufen, daß Erwachsenenbildung nicht nur zur „Anpassung“, sondern auch zum „Widerstand“ zu befähigen habe (Arnold 1991, S. 92).

Das Besondere an den Theorien der Erwachsenenbildungswissenschaft ist - und so wird es auch immer wieder postuliert -, daß sie in der Verantwortung stehen, „dem Praktiker Hinweise zu geben, die für den konkreten Bildungsprozeß von Bedeutung sind“ (Dewe u. a. S. 22). So hat für Siebert eine erwachsenenpädagogische Theorie ohne Bildungspraxis keinen Sinn, genauso wie die Bildungspraxis ohne theoretische Grundlagen nicht bestehen kann (Siebert 1993, S. 11). Theorien sollen Erklärungshilfe für Entwicklungen, Hintergründe und Anleitung zum richtigen Verhalten innerhalb solcher Entwicklungen bieten. Dennoch lassen die Aussagen Dewes und Sieberts und auch das Beispiel der betrieblichen Weiterbildung die Frage offen, was *konkret* eine Theorie letztlich sinnvoll für die Praxis macht. Welche Kriterien gibt es, die eine „Nützlichkeit“ (vgl. Dewe u. a. 1988, S. 22) für die Praxis bestimmen lassen und wer entscheidet darüber, was und wem die Kriterien nutzen?

⁷ Provokativ fragt Heid 1996 dazu: „Wer entscheidet darüber, welche Qualifikationen, zu

Diese „nützlichkeitsorientierte“ Perspektive ist zwar einerseits in der „Lebenswelt-orientierung“ originärer Bestandteil der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung, sie erzeugt aber andererseits genau die Problematik, vor der die Wissenschaft der Erwachsenenbildung immer warnt. Der utilitäre Ansatz rückt den funktionellen Anspruch an die Wissenschaft stark in den Vordergrund, denn „Nützlichkeit“ bedeutet meist keine neutrale Hilfestellung oder Unterstützung, sondern ist verbunden mit Interessen, Denkrichtungen und festgelegten Zielen. Das gilt gerade in der betrieblichen Weiterbildung, die sich ständig einer produktivitätssteigernden Aufgabe gegenüber sieht. Der Gedanke hinter dieser Kritik führt letztlich wieder auf die Kernfrage der bildungstheoretischen Debatten, „welchen Stellenwert die Funktionalität für gesellschaftliche Aufgaben gegenüber der Bildung von Persönlichkeit haben kann und soll“ (Faulstich 1991(c), S. 193), zurück.

Eine weitere Kritik der nützlichkeitsorientierten Perspektive ergibt sich aus der Annahme, daß verbindliche Vorgaben, die für die Theorie der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung aus ihrer Nützlichkeitsorientierung heraus gewonnen werden können, ein statisches Verständnis über die Weiterbildungspraxis und ihre Funktionen implizieren. Für die betriebliche Weiterbildung, die ja in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen steht, können aber soziale und ökonomische Zustände keineswegs als statisch angesehen werden. „Der Wandel wird zum Normalfall“ (Heitger 1994, S.4), Technologien erneuern sich immer schneller, Innovations- und Produktionszyklen, wie auch die Veralterungszyklen des Wissens verkürzen sich (vgl. Heitger 1994; Arnold 1996, S. 28).

Zurück zum Verhältnis von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Praktisches Handeln muß vorrangig erfolgreich sein, theoretisches Wissen hingegen muß nach außen kritisch und innovativ, nach innen beweisbar und intersubjektiv nachprüfbar sein. Dabei bleibt jede Theorie abstrakt, weil sie sich nur auf einzelne Facetten und ausgewählte Situationen des praktischen Handelns beziehen kann. Erwachsenenbildungstheorien müssen sich fragen lassen, inwieweit „sie lebensweltlich adäquates Problembearbeitungswissen für die praktischen Handlungsprobleme produzieren“ (vgl. Schütz/Luckmann 1984, zitiert nach Dewe u. a. 1988, S. 15).

Was für die einen die problematischen Punkte an der Sozial- und Erziehungswissenschaft Erwachsenenbildung darstellen, ist für andere gerade das Originäre dieser Wissenschaft. So besteht für Dewe u. a. das Besondere an humanwissenschaftlichen Theorien darin, daß „ihre systematischen und logischen Aussagen immer eingebunden sind in Prozesse des Verstehens von Handlungen, die stets von Motiven, Absichten und Bedeutungen (...) begleitet sind“ (ebd. 1988, S. 17). Das aber bedeutet für Theorien der Erwachsenenbildung, daß sie zwar Handlungs-, Reflexions- und Deutungswissen zu produzieren vermögen, sich dabei jedoch weder

welchem Zweck, zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort ‚gebraucht werden‘; mehr noch: Wer ist in der Lage, auch nur vorauszusehen, welche Qualifikationen wann und wo gefragt sein werden?“ (kursiv im Original, Heid 1996, S. 79).

an statischen Zuständen orientieren können, noch statische Aussagen erbringen können. Nur durch die Orientierung an realen Gesellschaftsbedingungen, dem historischen Kontext und zukünftigen Perspektiven kann die Erwachsenenbildung und ihr Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung verhindern, daß ihre Theorien und Bildungsansätze abstrakt und wirkungslos bleiben.

Zum Stand der Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung forderte Tietgens in einem Rundgespräch mit Meueler und Schlutz auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1994, „daß die Erwachsenenbildungswissenschaft das sog. Theorie-Praxis-Verhältnis als konstitutiv für ihr historisches Dasein, ihre Theoriebildung und Forschungspraxis und damit für ihre Identität begreift, die freilich immer eine balancierende bleiben wird“ (Tietgens 1995, S. 184). Damit steht denn die Theoriebildung derzeit vor dem Problem, akzeptieren zu müssen, daß angesichts wachsender gesellschaftlicher Unübersichtlichkeiten und Pluralisierungstendenzen, geschlossene Theoriesysteme für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung immer weniger möglich, aber auch immer überflüssiger und unangemessener werden.

2. Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

„Die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung ist noch nicht geschrieben“ (Dikau 1968, S. 7) proklamierte Dikau im Vorwort zu seinem Buch über die Zusammenhänge von Wirtschaft und Erwachsenenbildung 1968. Das ist für manche Bereiche der Erwachsenenbildung mittlerweile nicht mehr ganz zutreffend (siehe zum Beispiel: „Kritischer Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ Dikau 1968; Pöggeler 1975), kann aber für die Aufbereitung der Geschichte der betrieblichen Weiterbildung mit Sicherheit behauptet werden. Deshalb sollen im folgenden Bemühungen angestellt werden, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Strukturbedingungen, in denen sich die betriebliche Weiterbildung entwickelt hat, zu ermitteln. Das kann in dieser Form keine umfassende historische Aufarbeitung darstellen, sondern dient in erster Linie einer „Basisbereitung“ für die spätere Einbindung theoretischer Betrachtungen und empirischer Untersuchungen zu diesem Bereich.

Im Betrieb schlägt sich das jeweilige gesellschaftliche Verhältnis zu Arbeit, Kapital und Bildung in unterschiedlichen Ausrichtungen nieder. Umgekehrt können durch die Betrachtung konkreter betrieblicher Handlungsbedingungen, Zielsetzungen und Strategien gesellschaftlicher Strukturbedingungen ermittelt werden. Wie haben die verschiedenen historischen Dimensionen das Selbstverständnis und die Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung geprägt? Warum ist die betriebliche Weiterbildung mehr als alle anderen Varianten der Erwachsenenbildung so abhängig von technischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Wandlungstendenzen? Sich für Erscheinungsformen der Berufsbildung der letzten Jahrzehnte zu interessieren, bedeutet, Erklärungen zu suchen und zu finden für Entwicklungen und Veränderungen, die zu dem Bild der betrieblichen Weiterbildung führen, das wir heute kennen. So bestätigt auch Büchter, daß „eine historische Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildung dazu beitragen könnte, daß Diagnosen der Gegenwart und Prognosen für die Zukunft ein höheres Reflexionsniveau erreichen“ (Büchter 1997, S. 258). Viele Gegenwartsprobleme, zum Beispiel das der Professionalisierung, scheinen danach in einer Entwicklungslinie zu liegen, deren Kern häufig bereits in frühen Formen betrieblicher Bildungsarbeit zu erkennen ist.

2.1 Die Anfänge der betrieblichen Bildung

Zu der Entwicklung der Berufsbildung vom Mittelalter bis zum heutigen dualen System lassen sich nur Aussagen zur beruflichen Ausbildung, kaum aber zur beruflichen Weiterbildung und erst recht wenig zur betrieblichen Weiterbildung machen (vgl. auch Faulstich 1998, S. 42). Abraham (1978, S. 78) schreibt das seltsamerweise einer Blindheit der theoretischen Pädagogik gegenüber ihrer Praxis

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

in Betrieben zu, und das, obwohl die Betriebe bereits im 19. Jahrhundert relativ umfangreiche Bildungsarbeit geleistet haben, die sich sowohl auf soziale als auch auf qualifikatorische Wissensvermittlung bezog. Dikau hingegen sieht bis in die zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts hinein kaum berufs- oder betriebspädagogische Überlegungen neben denen aus reformpädagogischen Ansätzen der Volkshochschulbewegung. So war die damalige Theorie der Berufserziehung „in erster Linie auf Bewahrung der heranwachsenden Jungarbeiter und -handwerker (...) zwischen Schulentlassung und Militärdienstzeit gerichtet“, weshalb sie „in der Weiterqualifizierung von Erwachsenen kein für sie relevantes Problem“ sah (Dikau 1978, S. 214). Theoretische und wissenschaftliche Bearbeitungen des betrieblich-pädagogischen Praxisfeldes entwickelten sich erst zu Beginn der dreißiger Jahre, „als man sich im Zuge gezielter Rationalisierung der Betriebsorganisation auf die Bedeutung des ‚humanen Faktors‘ in der Wirtschaft besann und ‚industrielle Menschenführung‘ zur zentralen Aufgabe einer sich dem angeblichen ‚Bildungsraum Wirtschaft‘ widmenden Wirtschaftspädagogik und Sozialpolitik machte“ (ebd. 1978, S. 214).

Abraham setzt den Ursprung für die Bearbeitung der Frage, was die Erziehung tun kann, um die jungen Menschen wirtschaftsfähig zu machen und die alten Menschen wirtschaftsfähig zu halten, bereits in der spätmittelalterlichen Wirtschaft an (Abraham 1978, S. 35f.). Damals sei sie praktisch durch die Zunftordnung gelöst worden und theoretisch durch die Behandlung der „ständischen Erziehung“. Damit war mit der Berufserziehung mehr gemeint als nur die spezifische Qualifikation für einen Beruf, dennoch darf nicht übersehen werden, daß diese Form der Erziehung im Mittelalter nur den höheren Ständen zukam. Das entsprach „jener Lebensordnung, in der der ‚Beruf‘ über die materielle Sicherung hinaus als ‚Vocatio‘ zugleich als göttliche Bestimmung und ethischer Anspruch empfunden wurde und jedem seinen Platz zuwies zur Wahrnehmung seiner unabweisbaren Aufgaben im Betrieb, im Berufsstand, in der Gemeinde und im Staat“ (Dikau 1978, S. 215). Außerdem ist festzuhalten, daß die Berufserziehung damals „so selbstverständlich in das Gesamtsystem der Gestaltung der Lebensordnung eingefügt war, daß sie nicht als ein selbständiger pädagogischer Bereich empfunden wurde“ (Abraham 1978, S. 36).

Ab dem Zeitpunkt, wo von einer bewußt ausgerichteten beruflichen Bildung gesprochen werden kann, lassen sich dann zwei unterschiedliche Richtungen erkennen: die soziale und die qualifikatorische Bildung. Die daraus resultierende Dualität oder Spaltung der Bildung ist bis heute Thema von Integrationsversuchen und Debatten der Erwachsenenbildung (siehe Kapitel 1 und Kapitel 4). Die soziale Bildung richtete sich vor allem auf die Einrichtung von Werksbüchereien, Bildung von Sportvereinen, Musikvereinen etc., weil bereits erkannt worden war, daß die Arbeitsmotivation in erheblichem Maße von der persönlichen Zufriedenheit abhängt (vgl. Abraham 1978, S. 78f.). Die qualifikatorische Bildung hingegen betraf die berufliche Ausbildung zu einem „bestimmten Mindestbesitz an Wissen und

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Fertigkeiten" und „eine bestimmte Fähigkeit zur Kooperation mit den anderen" (ebd. 1978, S. 79).

Trotz der Bildungsarbeit, die schon früh im beruflichen Bereich geleistet worden ist, sind als schriftliche Quellen über technisch-ökonomische Auswirkungen auf betriebliche Bildung nur vereinzelte Monographien gegen Ende des 19. Jahrhunderts vorhanden. Diese Schriftstücke sind nach Arlt denn auch den persönlichen Bemühungen einiger weniger anzurechnen, eine Integration von Bildung und Arbeit zu erreichen, die man einer „avantgardistischen Haltung" (Arlt 1975, S. 286) und einem „persönlichen Weitblick" (ebd. 1975, S. 286) zurechnen kann. Die Wirtschaft verfügte in der Anfangszeit der betrieblichen Weiterbildung weder über Zeitschriften noch über Informationsblätter oder Daten zur Bildung ihrer Arbeiter. Von einem übergreifenden Interesse an Bildung in der Wirtschaft kann nicht ausgegangen werden. Das änderte sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, worauf dann auch häufiger regionale Sammlungen von Lebensbildern erscheinen, die über Formen und Ideen betrieblicher Bildung berichten. So schildert zum Beispiel der Barmer Textilfabrikant Johannes Schuchard (1782 - 1855), daß Arbeiter von Textilfabriken in ihrer Arbeitszeit im Rechnen und Schreiben unterrichtet wurden (zitiert nach Arlt 1975, S. 281). Erwähnungen über das Mitwirken von Unternehmern an der beruflichen (Weiter-)Bildung ihrer Arbeiter finden sich vereinzelt auch in Jubiläumszeitschriften von Erwachsenenbildungsstätten.

Der sich langsam ändernde Umgang mit Erwachsenenbildung in Betrieben läßt sich etwa für die letzten 200 Jahre feststellen. Diese Zeitspanne wurde auch entscheidend durch mehrere ordnungspolitische Wendepunkte in Deutschland geprägt (besonders die industrielle Revolution, die Weimarer Republik, das Dritte Reich und der Wiederaufbau), die auf die betriebliche Erwachsenenbildung nicht ohne Einfluß blieben, da „der Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Wirtschaft (...) dem sozio-kulturellen Wandel der Zeit" folgte (Arlt 1975, S. 280).

Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland hat immer in engem Zusammenhang gestanden mit ökonomischen, sozialen und politischen Veränderungen. Gerade die betriebliche Bildung ist abhängig von dem wirtschaftlichen Denken einer Epoche, das gleichsam geprägt ist durch die geisteswissenschaftlichen, sozial-gesellschaftlichen und politischen Strömungen⁸. Auch das gesellschaftliche, berufliche und politische Handeln ist davon beeinflusst. „So besteht zwischen Bildung und Wirtschaft eine Wechselbeziehung, die in jedem Abschnitt der geschichtlichen Entwicklung durch die vielfältigen epochentypischen Faktoren und Bedingungen - dem Stand der Produktionstechnik, der Höhe der wirtschaftlichen Produktivität, den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Staat und Gesellschaft, dem Grad der allgemeinen Teilhabe am kulturellen Leben und dem Niveau der

⁸ Vgl. dazu auch Dikau 1968; Dikau 1980, S. 25; Pöggeler 1975; Abraham 1978, S. 7-18.

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

wissenschaftlichen Forschung - ihre konkrete historische Ausprägung erhält“ (Dikau 1968, S. 22).

Für die Zeit der Industrialisierung bedeutete das einen Wandel von der handwerklichen, kaufmännischen und bäuerlichen Erwerbstätigkeit hin zur Gütererzeugung, die von wissenschaftlich-technologischen Entwicklungen in der Wirtschaft abhängig ist. Die Form des Betriebes, wie wir sie heute kennen, ist erst seit der Industrialisierung als solche existent. Im Mittelalter und der Neuzeit, bis etwa zur Mitte des 18. Jahrhunderts „hat es in Deutschland zwar die Arbeitsstätten der Handwerker und Kaufleute, aber noch keine Betriebe gegeben“ (Abraham 1978, S. 42). So wichen in der Industrialisierung Einmann verantwortete Handwerksbetriebe größeren Unternehmen, andere Fähigkeiten, als sie der Meisterbrief garantieren konnte, wurden notwendig.

Anhand statistischer Daten zu Arbeitskräften in Handwerk und Fabriken läßt sich erkennen, daß sich innerhalb eines halben Jahrhunderts (zwischen 1802 und 1852)¹⁰ das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Handwerkern und Fabrikarbeitern von Dreiviertel auf Eindrittel veränderte. Innerhalb von 50 Jahren hat sich „die Zahl der Handwerker verdoppelt, diejenige der Fabrikarbeiter verdreifacht“ (Abraham 1978, S. 63). Diese Zahlen weisen darauf hin, daß der Industrialismus von Anfang an mit dem Problem konfrontiert war, die nötigen Arbeitskräfte zu beschaffen. Zu Beginn war es hauptsächlich ein rein quantitatives Problem, das sich im weiteren Verlauf und mit zunehmend komplizierter werdenden Techniken und Arbeitsabläufen in den Fabriken zu einem qualitativen veränderte. Wo es zunächst um die mengenmäßige Beschaffung einer genügend großen Zahl an Arbeitskräften ging, wurde es später immer schwieriger, ausreichend viele Arbeiter mit der passenden Qualifikation zur Arbeit an den Maschinen oder als Aufsichtskräfte etc. zu finden.

Die erziehungswissenschaftliche Erforschung dieser Phänomene setzte erst langsam ein, so wirft Abraham ihr vor, daß sie lange Zeit hauptsächlich die daraus resultierenden sozialen Fragen untersucht hat, nicht aber die Entstehung neuer Erziehungs- und Bildungsprobleme. „Wenn man diesen pädagogischen Fragen Beachtung geschenkt hat, dann ist das fast immer im Zusammenhang mit sozialen Problemen geschehen“ (ebd. 1978, S. 78). Und wenn es eine wirtschaftsorientierte Betrachtungsweise durch die erziehungswissenschaftliche Theorie gab, so erschöpfte sie sich lange Zeit hauptsächlich in einer Beschäftigung mit der beruflichen Ausbildung, die betriebliche Weiterbildung fand kaum Beachtung. Dikau sieht erste

⁹ Zur genaueren Begriffsklärung und Entstehung des Begriffes des Betriebes ist Abraham 1978, S. 42ff. zu beachten.

¹⁰ Die amtliche Statistik in Preußen erfaßte im Jahre 1802 rund 450 000 Handwerksmeister und Lehrlinge und 160 000 bis 165 000 Arbeiter in Fabriken. Fünfzig Jahre später (1852) wurden 998 801 handwerkliche Meister, Gesellen und Lehrlinge gezählt und 617 720 Fabrikarbeiter (Tabellen und amtliche Nachrichten über den preußischen Staat. Berlin 1854, zitiert nach Abraham 1978, S. 63).

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Ansätze einer wissenschaftlichen Reflexion „über die Effektivierung auch der betrieblichen Weiterbildung“ (Dikau 1978, S. 214), bedingt durch die allgemeine schlechtere Wirtschaftssituation, in der Weimarer Republik verankert. Dabei ging es vor allem um die Aufwertung pädagogischer betrieblicher und überbetrieblicher Bildungseinrichtungen, was der Erwachsenenbildung denn auch schon damals die Kritik einer „am Rentabilitätsinteresse orientierten unternehmerischen Berufsbildungspolitik“ (ebd. 1978, S. 214) einbrachte. So entwickeln sich viele Betriebe dieser Zeit immer mehr zu einer „Bildungsstätte“ besonderer Art, weil sie für die Wirtschaft die Aufgaben der Anpassungshilfe, Aufstiegsbildung und Umschulung von Erwachsenen übernahmen - zu Anfang noch ohne theoretische Unterstützung durch die Wissenschaft der Pädagogik, so daß die ersten Bildungsprozesse im Betrieb weder intentional noch institutionalisiert stattfanden.

Im Zuge verschiedener politischer und ökonomischer Wendepunkte in Deutschland erhielt der Betrieb verstärkt eine ordnungspolitische Dimension, die gerade für die gesellschaftliche Entwicklung von Bedeutung war. So löste die industrielle Revolution im ausgehenden 19. Jahrhundert durch ihre Technisierung die Serienfertigungen und Arbeitsteilungen aus. Der Arbeitsplatz trennte sich von der Wohnstätte, die Sozialform der Großfamilien¹¹ löste sich auf. Dies alles warf soziale Fragen auf, deren Behandlung „ihrerseits den Anstoß zu einem weitergehenden und ebenso tiefgreifenden wie umfassenden Wandel gab“ (Arlt 1975, S. 280). Die Betriebe sahen sich veranlaßt, durch eine Kombination aus Bildungspolitik und Sozialpolitik die Zufriedenheit ihrer Arbeiter bei der Tätigkeit im Betrieb und auch außerhalb der Arbeit zu gewährleisten. „Vor diesem Hintergrund versteht man, warum die Betriebe Sprachkurse eingerichtet und Werksbüchereien geschaffen haben, warum sie Sportplätze angelegt und die Bildung von Sportvereinen unterstützt haben, warum sie den Zusammenschluß von Betriebsmitgliedern in Musikvereinen gefördert und Konzerte für die Belegschaft und deren Familien veranstaltet haben“ (Abraham 1978, S. 79). Mit Sicherheit wirkte hierbei auch das Ziel im Hintergrund, die Arbeiter in gewisser Weise kompensieren zu lassen, was ihnen durch stumpfsinnige Arbeitsteilung an Maschinen nicht möglich war. So schildert Schulz in einer Anrede an einen jungen Arbeiter die Situation in der Fabrik folgendermaßen: „Die meisten Arbeiter machen Tag für Tag nur noch Teilarbeit. Dadurch verlieren sie die Lust an der Arbeit und werden sie unfreundlich“ (Schulz 1926, S. 17, zitiert nach Kipp/Biermann 1989, S. 121).

Damit wird in den frühen Zeiten beruflicher Bildung bereits die Verknüpfung der Bildung mit sozialen, politischen und ökonomischen Wandlungen sichtbar. Die

¹¹ Der Begriff der Großfamilie bedeutete vor der industriellen Revolution etwas anderes, als wir im allgemeinen heute darunter verstehen. So waren Mitglieder einer Familie nicht nur Blutsverwandte oder durch eine Heirat miteinander verbundene Personen, sondern auch „alle Arbeitskräfte, die der Autorität des Familienvaters und seiner Frau unterstanden, das heißt die Gesellen, Gehilfen, Lehrlinge, Knechte und Mägde“ (Abraham 1978, S. 46).

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Bildung in den Betrieben erhielt eine Art Sonderstellung oder „Vermittlungsposten“ zwischen gesellschaftlich technischen Entwicklungen, wirtschaftlichen Reaktionen und gewünschten sozialen bzw. individuellen Anpassungen. Diese Gewichtung der betrieblichen Bildungsarbeit ist bereits 1886 bei Oechelhäuser zu finden, der in seiner Schrift „Die Arbeiterfrage. Ein soziales Programm“ die allgemeine Bildung als stärkste wirtschaftliche Macht bezeichnete und deshalb nicht nur eine angemessene persönliche Behandlung des Arbeiters forderte, die „seinem heutigen Bildungsgang“ (Oechelhäuser 1886 zitiert nach Arlt 1975, S. 282) entspricht, sondern auch verlangte, daß „die Fortbildung des Arbeiters“ durch den Arbeitgeber „in der weitestgehenden Weise“ (ebd. zitiert nach Arlt 1975, S. 282) gefördert wird.

Bis in die Weimarer Zeit hinein zeichnete sich die unternehmerische Bildungspolitik vorrangig dadurch aus, daß sie Erwachsene dazu befähigen sollte, durch eine breitere Allgemeinbildung zu einem Verständnis über die industriellen Entwicklungen zu gelangen. So forderte bereits Harkort (1793 - 1880) in seiner Erklärung zur Bedeutung der Bildung für die Industrialisierung eine breite „Elementarschule“ als Voraussetzung für die geistige Emanzipation der erwachsenen Arbeiterbevölkerung, um die Menschen zu befähigen, sich später dann „mit Hilfe guter Bücher weiterbilden [Anm. S. S.-L.: zu] können“¹². Denn, wo sich Entwicklungen vollziehen, müssen Anpassungen an Neues folgen, und um diesen gewachsen zu sein, wurde schon früh eine betriebsübergreifende Bildung gefordert. In den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts vertrat das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) dabei verstärkt die pädagogisch-technische Seite und setzte sich unter anderem dafür ein, die Arbeiter durch Bildungsmaßnahmen für wirtschaftliche Prozesse zu interessieren (vgl. Dikau 1978; Faulstich 1998(a)).

Auch die Arbeiter selbst erhoben Anspruch auf ihre „Weiter-Bildung“, wie der Zeitschriftenartikel eines Arbeiters zu Forderungen für ungelernte Arbeiter erkennen läßt: „Heute jedoch, wo die verschiedenen öffentlichen Probleme, man denke zum Beispiel an volkswirtschaftliche, tagtäglichem Wandel unterliegen, da zwingen sie einen ja zur Stellungnahme, zu Neuanpassung (...) Woher sollen wir bei der quirlenden Bewegung urteilen können, was gut oder schlecht, förderlich oder schädlich sei, wie klar werden über Notwendiges und Überflüssiges? Wie sollen wir früh genug inneren Halt gewinnen? Dies sind allein nur Fragen der bloßen praktischen Lebenseinordnung, von der Kulturaufgabe innerer Bildung ganz abgesehen, obgleich die allein uns befähigt, zur einfachen Ordnung der Dinge und zum einfachen Ausdruck ihres Gehaltes zurückzukehren“¹³. Der Gedanke der beruflichen Qualifizierung als Instrument und Voraussetzung zur Chancengleichheit

¹² Pott (Hrsg.) Jahrbuch des Vereins für Orts- und Heimatkunde in der Grafschaft Mark, Witten 1926, zitiert nach Arlt 1975, S. 281.

¹³ Moeller, Gebt Raum für die Weiterschulung der Ungelernten, in: ZBFW 43, 1928, S. 86-89, zitiert nach Kipp/Biermann 1989, S. 123-129.

und zur Erlangung der Selbstbestimmung findet sich in verschiedenen Epochen als Emanzipationsbestrebung wieder.

Die Weiterbildung der Arbeiter in den Betrieben blieb damit nicht nur Anspruch der Unternehmer, sondern wurde auch Forderung der Arbeiter selbst. Bildung erhielt den Stellenwert einer „Kulturaufgabe“, die den einzelnen nicht nur befähigte, seine Arbeit besser zu verrichten, sondern darüber hinaus auch die äußeren Dinge besser zu verstehen und einordnen zu können, die sich durch Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen ergeben. „Vermehrtes Wissen und vermehrtes Können waren gefordert auf technischem, beruflichem, gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Gebiet. Sie aber zu erlangen und damit Instrumente nicht nur zur beruflichen Bewährung, sondern auch zum Erwerb und Gebrauch gesellschaftlichen Einflusses und politischer Macht, wurde so zum dominierenden Ziel aller jener Bemühungen, die man in den wirtschaftlich emporstrebenden Schichten unter den Begriff der ‚Bildung‘ faßte“ (Dikau 1968, S. 81). Obwohl Bildung durch und in den Betrieben damit zur ökonomischen und sozialen Befähigung des Individuums in den Umbrüchen der Zeit erhoben wurde, läßt sich nicht verleugnen, daß sie neben diesem Umbruch tradierter Privilegien auch den Aufbau neuer autoritärer Strukturen unterstützte, „denn obwohl der Abbau ständischer Privilegien erst durch die technische und wirtschaftliche Entwicklung möglich geworden war, wurden die hohen Anforderungen an das spezielle fachliche Können und an die intellektuellen Fähigkeiten breiter Schichten der Bevölkerung zur Ursache für eine neue Differenzierung des Volkes und seiner Zugangsmöglichkeiten zum geistigen Leben seiner Zeit“ (ebd. 1968, S. 132f.). Mit anderen Worten: Die Weiterbildung in den Unternehmen war trotz ihrer Bemühungen um eine allgemeine, emanzipatorische Bildung ihrer Arbeiter in dieser Zeit nicht unabhängig von den ihr eigenen Strukturen und Ordnungen, denen sie unterlag und die sie gleichzeitig erschaffte. So verfolgte die betriebliche Weiterbildung schon immer ökonomische und unternehmerische Ziele, die sich jedoch inhaltlich und perspektivisch von ihren Anfängen bis heute entsprechend den jeweiligen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen auch immer wieder verändert haben.

2.2 Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich

Gesellschaftspolitische Veränderungen, die zu Beginn der dreißiger Jahre im Rahmen des Nationalsozialismus eintraten, zwangen auch die theoretischen Diskussionen der Erwachsenenbildung, eine neue Richtung einzunehmen. Sie unterlag damals zwar noch „keineswegs durchgängig präfaschistischer Ideologisierung“ (Dikau 1980, S. 30), verlor aber dennoch ihre bisherigen demokratisch-gesellschaftspolitischen und emanzipatorischen Strebungen. Bezüglich der Theorie der Berufserziehung¹⁴ im Dritten Reich kommen Kipp/Miller-Kipp zu dem Resümee, „daß die

¹⁴ Berufserziehung versteht Kipp als Feld für berufliche Bildung, das sowohl in der

große Mehrheit der Berufspädagogen sich der Ideologie des Nationalsozialismus annäherte, dessen Argumentationsfiguren und Denkschablonen übernahm und dessen Berufserziehungsvorstellungen - naiv? - als ihre eigenen propagierte“ (Kipp/Miller-Kipp 1995, S. 31). So läßt sich die „charakterisitische Wende und Affinität der Disziplin“ hin zur Ideologie des Nationalsozialismus auch auf personeller Ebene aufzeigen und erklären (vgl. ebd. 1995, S. 31).

Theoretikern und Praktikern der Erwachsenenbildung dieser Zeit wirft Dikau vor, daß sie die tatsächliche Tragweite der Entwicklungen verkannt hätten: „So verbirgt sich hinter dem häufig anzutreffenden illusionären Glauben an die Möglichkeiten eines vertretbaren Arrangements (...) weniger ein opportunistisches Reagieren als eine apolitische Blindheit gegenüber den ökonomischen und gesellschaftlichen Interessenkonflikten sowie eine Unfähigkeit, die theoretische Reflexion mit einer konkreten politischen Analyse zu verbinden“ (Dikau 1980, S. 32-33). Dementsprechend haben viele Berufspädagogen der damaligen Zeit die Ideologien und Denkrichtungen des Nationalsozialismus unkritisch übernommen und verbreitet, genauso wie sich auch in der Riege der Theoretiker viele finden lassen, die ihre Disziplin diesen Maximen unterworfen haben¹⁵. So forderte Löbner, 1937 bis 1940 Professor für Wirtschaftspädagogik in Leipzig, die „totale Politisierung der Wirtschaftspädagogik“ auch unter Inkaufnahme der „völligen Ausschaltung des Ich - insbesondere des denkenden Ich“ (Löbner¹⁶ 1935, zitiert nach Kipp/Miller 1978, S. 254). Die Fortführung einer erst jungen theoretischen Beschäftigung mit ihren spezifischen andragogischen Problemen hat es in der bisher geschilderten Form zwischen 1933 und 1945 in Deutschland nicht mehr gegeben. Einer kritischen Hinterfragung oder Bearbeitung gesellschaftlicher Entwicklungen und den Auswirkungen auf die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung war der Boden entzogen worden.

Auch wirtschaftliche Interessenslagen hatten sich der allgemeinen „Wehrhaftmachung“ (Arlt 1975, S. 282) zu unterwerfen. Dabei war die Rüstungsproduktion der Auslöser für die Umgestaltung der industriellen Aus- und Weiterbildung, weil sie einen gesteigerten Bedarf an qualifizierten Fachkräften mit sich brachte. „Wäre es nicht gelungen, die kriegsgewichtige qualifikatorische Flexibilität der Arbeitskräfte im nationalsozialistischen Herrschaftsbereich herzustellen, wäre die damals sogenannte „Heimatfront“ zusammengebrochen und der Krieg früher beendet gewesen“ (Kipp/Miller-Kipp 1995, S. 238). Es entwickelte sich ein enormer

Berufspädagogik als auch der Andragogik Beachtung findet. Er verwendet die Terminologie „berufliche Weiterbildung“ als Sammelbegriff für Prozesse der „Qualifizierung menschlicher Arbeitskraft nach einer beruflichen Erstausbildung“ (Kipp 1995, S. 227).

¹⁵ Kipp/Miller bieten in ihrem Aufsatz zur „Berufserziehung im Dritten Reich“ eine Rekonstruktion verschiedener Biographien, von Abraham bis Urbschat (ebd. 1978, S. 252-258; Kipp/Miller-Kipp 1995).

¹⁶ Löbner war von 1958 - 1969 wieder Professor für Wirtschaftspädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg (vgl. Kipp/Miller 1978, S. 254).

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Weiterbildungs- und Umschulungsbedarf, da die zum Kriegsdienst Eingezogenen ersetzt werden mußten. Anlernung und Umschulung waren deshalb die bedeutsamsten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen dieser Zeit.

Gleichzeitig bot die Sozialstruktur in Betrieben einen guten Nährboden für die Beeinflussung des Personals durch die Indoktrination faschistischer Ideologien. „Die traditionelle autoritär-hierarchische Sozialstruktur der Betriebe und das straffe System der Berufserziehung, aber auch die vom DINTA bewußt gepflegten Ideen der Leistungsgemeinschaft und der Elitebildung waren Grundlagen für die Umformung der Betriebe zu ‚Gefolgschaftssystemen‘, zu ‚Kampf- und Lebensgemeinschaften‘“ (Kipp/Miller 1978, S. 259). So machten die nationalsozialistischen Orientierungen wie in allen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereichen auch vor der beruflichen Weiterbildung nicht halt.

Sie erfuhr im Dritten Reich eine „Betriebszentriertheit“, die sich nicht nur auf die „Ziele, Funktionen und Inhalte, sondern auch auf die institutionelle Anbindung“ (Kipp/Miller-Kipp 1995, S. 228) bezog, weshalb Kipp/Miller-Kipp bereits von der „Tendenz zur Pädagogisierung der Betriebe“ (ebd. 1995, S. 228) sprechen. Als Beispiel für diese betriebszentrierte Ausrichtung kann Messarius, Abteilungsleiter im Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der Deutschen Arbeitsfront, zitiert werden: „Der Betrieb ist heute in Deutschland nicht nur Stätte der Erzeugung oder eine Stätte des geschäftlichen Ertrages, sondern der Betrieb ist, besser die Betriebsgemeinschaft, ist für Millionen deutscher Menschen auch eine Stätte des Lebens geworden“ (Messarius 1938, S. 410f., zitiert nach ebd. 1995, S. 228)¹⁷. Über das betriebspezifisch Notwendige hinaus gab es keine fachliche Qualifizierung, schon gar nicht zur Entwicklung eines sozialpolitischen Bewußtseins - „im Gegenteil: berufliche Weiterbildung wurde eng auf die jeweiligen betrieblichen Erfordernisse abgestellt“ (ebd. 1995, S. 232).

Durch die gleichzeitige thematische Ausrichtung (Anerkennung des Führerprinzips, Militarisierung der Arbeitsmärkte, Wehrhaftmachung der Bevölkerung) und institutionelle Ausrichtung (durch Volksbildungs- und Berufserziehungswerk) wurde die innerbetriebliche Bildungsarbeit „zum Instrument der nationalsozialistischen Werkgemeinschaftsideologie“ (Faulstich 1998(a), S. 42). So hatten sich Auszubildende einer „Prüfung der weltanschaulichen Haltung und Klarheit“ zu unterziehen, die eine

¹⁷ Die Betonung des Betriebes als Lernort ist auch manchen heutigen Ansätzen in der Debatte um betriebliches Lernen erstaunlich nah. Die moderne Bedeutung des Betriebes ist in hohem Maße von utilitären „Erziehungs-“ Absichten geprägt (vgl. Harney 1998). „Nicht mehr der Beruf, sondern der Betrieb fungiert nunmehr als Träger persönlichkeitsbezogener Teleologien und pädagogischer Absichten“ (Lipsmeier 1991, zitiert nach Harney 1998, S. 252). Die Würdigung des Betriebes als Bildungsfaktor scheint immer dann eine besondere Betonung zu erfahren, wenn gesellschaftliche und ökonomische Unsicherheiten und Krisenbewußtsein das allgemeine Denken und den Zeitgeist beeinflussen (vgl. dazu auch Büchter 1997, S. 118).

„sittliche Bewährung ihrer Haltung und Gesinnung im Gemeinschaftswerk“¹⁸ erkenntlich machen sollte. Betriebe wurden in die allgemeine Volksbildungsarbeit miteinbezogen, große Betriebe stellten später neben einem „Berufswalter“ oder „Gesundheitswalter“ einen „Volksbildungswart“. Beispiel dafür ist die Forderung des Berufspädagogen und Universitätsdozenten Monsheimer, „der Arbeit wieder ihren Sinn einer umfassenden Lebensordnung zurückzugeben und den Einzelnen zu einem tätigen Glied der Volksgemeinschaft zu machen“ (Monsheimer 1940, zitiert nach Kipp/Miller 1978, S. 255).

Daneben sorgte das „Berufserziehungswerk“ für eine berufsorientierte, qualifizierende Weiterbildung, wobei der beruflichen Ausbildung mehr Gewicht gegeben wurde als der betrieblichen Weiterbildung. „Wie das Berufserziehungswerk mit allen seinen Maßnahmen dem schaffenden Menschen hilft, seine beruflichen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, so ist das Deutsche Volksbildungswerk berufen, die Lücken des allgemeinen Wissens auszufüllen“ (WPD 8. Jg./Folge 244, 20.10.1941, zitiert nach Urbach 1975, S. 91).

Zusätzliche Konsequenzen dieser Bildungspolitik waren für die Erwachsenenbildung und ihre Institutionen die Schließung bedeutsamer staatlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen, einhergehend mit dem Verbot sozialistischer Parteien, Gewerkschaften und deren Bildungseinrichtungen oder der durch sie geleisteten, unterstützenden Maßnahmen. Private Erwachsenenbildungseinrichtungen waren genauso wenig zulässig. Hinzu kam das Verbot freier Erwachsenenbildungszeitschriften und die Ausgrenzung namhafter Erwachsenenbildner aus dem öffentlichen Leben. Träger der gesamten Erwachsenenbildungsarbeit war ausschließlich das „Deutsche Volksbildungs- und Berufserziehungswerk“, das bis Oktober 1941 etwa 300 Betriebs-Volksbildungsstätten eingerichtet hatte (vgl. ebd. 1975, S.91).

2.3 Neuordnung der betrieblichen Weiterbildung nach 1945

Nach 1945 tritt stärker als je zuvor die ordnungspolitische Dimension der Erwachsenenbildung in den Vordergrund. Das Ende des Nationalsozialismus erforderte eine Neudefinition der politischen und sozialen sowie der wirtschaftlichen Verhältnisse. Wie konnte die betriebliche Weiterbildung dazu beitragen, die Wirtschaft entsprechend schnell wiederaufzubauen und auf - wie sich dann auch gezeigt hat - relativ solide Sockel zu stellen?

Es stand die „Überführung der Kriegs- in die Marktwirtschaft mit entsprechenden Begleitungsproblemen“ an (Faustich 1998(a), S. 43), statt nationaler Interessen rückten internationale Beziehungen in den Vordergrund. Die betriebliche Bildung erhält nicht mehr nur Ausbildungs-, Weiterbildungs- oder Umschulungsfunktionen,

¹⁸ Ebersbach, Die Ungelernten im Reichsberufswettkampf, in: DJD 30, 1936, S. 25-30, zitiert nach Kipp/Biermann 1989, S. 221.

sondern vermehrt wieder gesellschafts- und ordnungspolitische Funktionen. Ihr werden jetzt Aufgaben zugeschrieben, wie die Erfüllung der Forderungen nach Mitbestimmung im Betrieb, nach einer angemessenen Qualifizierung von Fach- und Führungskräften oder nach persönlicher Weiterentwicklung. Die Erwachsenenbildung erhält für die Betriebe explizite Bedeutung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich. Welche Auswirkungen hat das auf die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie der betrieblichen Weiterbildung gehabt und wie sah die Praxis der betrieblichen Weiterbildung aus?

2.3.1 Die ordnungspolitische Dimension der betrieblichen Weiterbildung

Die Konzentration auf Nachwuchskräfteförderung wird durch den akuten Mangel an Fach- und Führungskräften nach dem Krieg ausgelöst, auch die Formen der Führung verändern sich und passen sich der Wirtschaftssituation an. Um Betriebe prozeßgerecht leiten und die Mitarbeiter bei der Aufgabenerfüllung stärker miteinbeziehen zu können, entwickeln sich Prinzipien des Führens mit delegierter Verantwortung, die von den Führungskräften einen kooperativen Stil erwarten¹⁹. Die Aktualität der Führungskräfte-thematik zeigt sich auch in der rapide zunehmenden Zahl vor allem psychologischer und wirtschaftswissenschaftlicher Bearbeitung von Literatur zu Führungsstilen und ähnlichem²⁰. Die betrieblichen Weiterbildungsziele liegen zu dieser Zeit vorrangig auf der Auswahl und Entwicklung der Führungskräfte, um das notwendige Potential in diese Richtung zu fördern. Der entstandene Mangel resultiert einerseits aus dem kriegsbedingten quantitativen Fehlen von Nachwuchskräften, andererseits aus der qualitativen Verantwortlichkeit, die den Führungskräften auferlegt, die sich gerade entwickelnden wirtschaftlichen Prinzipien aufrechtzuerhalten. Die Unternehmen sehen sich vielfältigsten Ansprüchen ausgesetzt: Nach außen beginnen sie sich am Geschehen des Weltmarkts zu orientieren, innerbetrieblich expandieren sie und sind gefordert, die erhöhte Technologisierung mitzutragen, gleichzeitig stellen die Mitarbeiter vermehrte Forderungen nach Mitbestimmung.

Die Führungskräfte dieser Zeit sollen auch die sich herausbildende politische Ordnung mittragen, weil „es tatsächlich weitgehend die in der Auswahl und Bildung der Führungskräfte bestimmenden Prinzipien sind, von denen es abhängt, ob die politische Ordnung der westlichen Demokratie und damit die in ihr gegebene freie unternehmerische Wirtschaft gegenüber anderen möglichen Formen gewahrt bleibt

¹⁹ Vgl. dazu zum Beispiel Arlt (1975, S. 283), der Mitte der siebziger Jahre den konsultativ-kooperativen Führungsstil als den allein prozeßgerechten bestimmt, um das Prinzip des Führens mit delegierter Verantwortung zu praktizieren.

²⁰ Vgl. Höhn, Führungsbrevier der Wirtschaft. Bad Harzburg, 1974; Stroebe, Führungsstile. Heidelberg, 1. Aufl. 1971; Gordon, Managerkonferenz: Effektives Führungstraining. Hamburg, 1979.

oder nicht" (Liebermann 1960, S. 140). Ein großes Anliegen der betrieblichen Bildungsarbeit nach 1945 war es, in den Erwachsenen wieder ein Grundverständnis zu wecken für historische Entwicklungen an denen sie teilhaben, auch um sie zur Verpflichtung „gegenüber den Ordnungserfordernissen in der Gesellschaft" (Arlt 1957, S. 224 und S. 226) zu führen (vgl. auch Liebermann 1960, S. 144).

Unterstützt und verstärkt werden diese Änderungen noch durch die politische Beeinflussung der jeweiligen Besatzungsmacht, die zum Beispiel Einfluß nimmt durch Steuerung der Personal- und Zuschußpolitik. So gibt es eine starke Konzentration auf amerikanische Vorbilder innerhalb der Weiterbildungs-entwicklung oder -politik. Amerika besitzt für viele einen anzustrebenden politischen und wirtschaftlichen Zustand und ein vorbildliches System für betriebliche Bildung, weil „Anreize und Anstöße zur Weiterbildung von der Wirtschaft selbst ausgehen" (Liebermann 1960, S. 139). Hingegen lehnt man sozialistische Einflüsse, wie im „sowjetrussischen Machtbereich und in der russisch besetzten Zone" (ebd. 1960, S. 139f.) als gefährlich ab, weil hier scheinbar wieder politische Interessen die Weiterbildung im Betrieb beeinflussen, was nach den schlechten Erfahrungen der letzten Jahre verständlicherweise mit großem Argwohn betrachtet wird (vgl. ebd. 1960). Hoffnungsvoll idealisiert man die Möglichkeit, die sozialen Entwicklungen innerhalb der Wirtschaft in die politische Ordnung einfließen zu lassen.

Obwohl einem amerikanischen Vorbild enthusiastisch nachgeeifert wird, sehen selbst so starke Befürworter wie Liebermann die Problematik einer fehlenden geschichtlichen Verankerung eines solchen wirtschaftlich orientierten Bildungssystems. Trotz industrieller Revolution waren in Deutschland der Staat und die Wirtschaft immer zwei voneinander getrennte Interessengemeinschaften, die sich höchstens dann aufeinander zubewegt haben, wenn „die primär politische Interessengruppierung den Einfluß auf die Wirtschaft zur materiellen Sicherung von Machtansprüchen" (Liebermann 1960, S. 141f.) nutzen konnte. Das idealisierende Denken und Hoffen über einen harmonisierenden Einfluß von Wirtschaft und Politik entspringt also mehr einem Wunsch als einer Tatsache. Selbst Liebermann geht davon aus, daß der „vor allem wirtschaftliche Mensch" weiterhin mehr oder weniger „uninteressierter Außenseiter in der Politik" bleibt (ebd. 1960, S. 141f.).

2.3.2 Die wirtschaftspolitische Dimension der betrieblichen Weiterbildung

Kurz nach 1945 liegt die Betonung der betrieblichen Bildungsarbeit noch stark in der Tradition Weimarer Bildungsziele und der Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale, nach denen Bildung entsprechende Ziele wie Ordnung, gegenseitige Anerkennung, Akzeptanz und Offenheit hat (vgl. Arlt 1957, S. 225; Dikau 1980, S. 32ff.). Der betriebspädagogische Bereich wird stark von humanistischen Bildungsprinzipien geprägt, die das Unternehmen immer auch als „soziale Bildungsstätte" sehen (Liebermann 1960, S. 137). So proklamiert Arlt als Vertreter des Deutschen

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Industrieinstituts²¹ 1957 auf einer Tagung der Pressestelle Hessischer Kammern und Verbände die idealisierende Überzeugung, daß der Bildungsprozeß im Betrieb der Weg zur persönlichen Entwicklung sei, bei der der Einzelne eigene Werte und Begabungen ausprägt, die eine Persönlichkeitsentwicklung zum selbständigen und verantwortlich handelnden Menschen bedeuten (vgl. Arlt 1957, S. 224). Schon wenige Jahre später weicht das noch stark humanistisch geprägte Bildungsverständnis der Unternehmen einem offen bekundeten qualifikatorischen Bildungsanspruch. Dies kann unterstützt werden durch die Feststellung, daß für die fünfziger Jahre größtenteils noch davon ausgegangen werden muß, daß die Bildungsleistungen eher funktional als intentional stattfanden und sich beiläufig im Arbeitsgeschehen vollzogen²². Damit geht die vorrangig qualifikatorische Ausrichtung betrieblicher Bildung mit ihrer Institutionalisierung in den Unternehmen einher.

Sowohl die erwachsenenpädagogische Theorie als auch die Praxis setzen sich verstärkt ab Mitte der sechziger Jahre mit dem Problem auseinander, was für ein Verhältnis die Erwachsenenbildung in bezug auf die Entwicklungen von Technik und Ökonomie bzw. daraus resultierenden Anforderungen hat. „Es ging um den Standort der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft, deren Bedingungen geprägt waren von der hochindustrialisierten Zivilisation mit allen Begleiterscheinungen (...): Utilitätsdenken, Ökonomisierung, Bürokratisierung, ‚Vermassung‘, Konsumorientierung, Privatisierung“ (Dikau 1980, S. 41f.). Eine verstärkte Suche nach der Verankerung und Abgrenzung der Erwachsenenbildung zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen ist zu beobachten, Bemühungen der Erwachsenenbildung zur eigenen Reflexion und die Befähigung der an der Erwachsenenbildung Beteiligten zur Selbst- und Gesellschaftsreflexion wachsen. Begriffe wie Teilnehmerorientierung oder situatives Lehr-/Lerngeschehen, die nicht ohne Wirkungen auf Methodik und Didaktik bleiben, werden in dieser Zeit geprägt²³. Diskussionen greifen die spezifische Rolle von erwachsenen Lernern verstärkt auf.

²¹ Das Deutsche Industrieinstitut gründete sich 1951. Es ist seit 1973 als „Institut der deutschen Wirtschaft e.V.“ (IW) firmiert und wird von Verbänden und Unternehmen der privaten Wirtschaft getragen. Neben seinem eigenen Verständnis „als Anwalt eines wettbewerbsfähigen Standorts Deutschland in einer weltoffenen Marktwirtschaft“ (Institut der deutschen Wirtschaft e.V., in: „Wir über uns“. Köln 1998), führt es auch Forschungsarbeiten im Auftrag Dritter durch.

²² Geißler definiert funktionales Lernen als Prozeß, in dem „nur das implizite Wissen [Anm. S. S.-L.: als Wissen über sich selbst] bearbeitet, das heißt bestätigt, vertieft, differenziert, erweitert oder in Frage gestellt“ wird und das „explizite Wissen [Anm. S. S.-L.: als Wissen über die Welt, gegenüber der man zu handeln hat] dabei im wesentlichen unverändert“ bleibt. „Es vollzieht sich hintergründig mitgänglich zum Handeln/Arbeiten“ (Geißler 1997(b), S. 104f.).

²³ Das zeigt auch der sprunghafte Anstieg von Literatur in den sechziger und siebziger Jahren zu Lehr-/Lerntheorien, Methodik und Didaktik im Bereich Lernen mit Erwachsenen. Siehe dazu Vopel, Materialien für Gruppenleiter. Hamburg 1977; Tietgens, Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967; Gerl, Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975;

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Wie bereits erwähnt, waren Zielrichtungen der betrieblichen Bildungsarbeit vor allem darauf angelegt Nachwuchspflege zu betreiben, es war jedoch eher ungewöhnlich, dies in einer betrieblich implementierten Form zur eigenen Weiterbildung festzuschreiben. Es gibt nur wenige Ausnahmen, wie zum Beispiel die Hartmann & Braun AG, die die Weiterbildung bereits zu Beginn der fünfziger Jahre als Unternehmensaufgabe festschreiben: „Zum Begriff der sozialen Unternehmensaufgabe (...) heute lautet sie, Aufstiegschancen durch Ausbildung und Begabtenförderung zu schaffen“²⁴. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, daß sich die betriebliche Weiterbildung noch Ende der fünfziger Jahre allgemein wenig systematisiert und institutionalisiert zeigt. Die Betriebe verstehen sich nicht als „Bildungsinstitution“, Bildung im Betrieb wird eher als Weg und „Stufenentwicklung“ während der betrieblichen oder wirtschaftlichen Tätigkeit gesehen, die sich selbsttätig und nicht etwa „als festes Vorhaben der Unternehmensleitung (...)“, sondern beiläufig in der betrieblichen Tätigkeit“ vollzieht (Arlt 1957, S. 224).

Erscheinungsformen solcher akzidentieller Bildungsangebote muß man sich für Unternehmer oder leitende Angestellte zum Beispiel als Treffen vorstellen, bei denen anhand verschiedener Referate von „sachverständigen Persönlichkeiten (...) aktuelle Sachverhalte aus allen Lebensgebieten der Gesellschaft“ (Arlt 1957, S. 227) diskutiert wurden, mit dem Ziel, die gesellschaftliche Standortbildung des Unternehmertums zu fördern. Angebote für Arbeiter waren zumeist überbetriebliche Mitarbeiterseminare, die als „Förderungsfaktor für das Verhältnis der Sozialpartner“ (ebd. 1957, S. 227) verstanden werden sollten. Überbetrieblich wurden die Seminare deshalb abgehalten, weil es in einem Unternehmen in der Regel nicht genügend Teilnehmer gab, um eine homogene Seminargruppe zu bilden.

Es liegen noch einige Jahre zwischen der Ansicht Arlts, „daß sich im Betrieb, im Bereich der Wirtschaft - nicht aus einer ausdrücklichen Erziehungsabsicht heraus - ein Erwachsenenbildungsprozeß selbsttätig vollzieht, das heißt beiläufig das erreicht, was von den Erwachsenenbildungseinrichtungen bewußt angestrebt wird“ (ebd. 1957, S. 225), und der Durchsetzung, daß betriebliche Bildungsaktivitäten in einem institutionalisierten System festgelegt werden. Immerhin wurde 1954 am Deutschen Industrieinstitut bereits eine Abteilung eingerichtet, die für die Bildungsforschung und die Entwicklung von Bildungsmodellen in Unternehmen verantwortlich war. Ihr Ziel war es, bundesweit bei den Arbeitgeberverbänden Aktivitäten zur Erwachsenenbildung anzuregen, die unter „lerntechnologischer Grundlegung und ordnungspolitischer Strukturierung moderner Betriebspädagogik“ die „naive Pädagogik ablösen, die auf jede Reflexion verzichtet“ hat (ebd. 1975, S. 283).

Antons, Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976.

²⁴ Braun zum Fortbildungsprogramm der Firma Hartmann & Braun AG. Frankfurt am Main, 1958/59, zitiert nach Liebermann 1960, S.142.

2.3.3 Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildung in den folgenden Jahren

In den kommenden Betrachtungen ist besonders bedeutsam, wie sich die betriebliche Weiterbildung durch eine verstärkte Institutionalisierung vom dualen Ausbildungssystem emanzipieren kann und die Erwachsenenbildung als eigenständige Profession diskutiert wird. Hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung nehmen in den sechziger Jahren zahlenmäßig deutlich zu und verändern damit auch den Blick auf notwendige Qualifikationen, eine angemessene Ausbildung, und werfen so die Frage nach der Bedeutung der Erwachsenenbildung im Rahmen dieser Entwicklungen auf. Die Ausbildung der Akteure innerhalb der Erwachsenenbildung findet verstärkte Beachtung, insgesamt entwickelt sich das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in Richtung eines professionelleren Verständnisses (vgl. Schulenberg 1972, S. 13ff.).

Ebenso verändert sich die auf schulische Lehr-/Lernformen ausgerichtete Bildungsarbeit in den Betrieben weiter. So wird die Erkenntnis über die Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“²⁵ allgemein stärker akzeptiert und prägt auch den Umschwung im öffentlichen Denken, der die Binsenweisheit „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ zunehmend in Frage stellt.

Der Ausbau der betrieblichen Weiterbildung und wachsende Anstrengungen zu ihrer Institutionalisierung in Unternehmen zu Beginn der sechziger Jahre gehen auf verschiedene Gründe zurück²⁶:

1. Die technischen und organisatorischen Entwicklungen, die immer rascher vorangehen, erfordern eine Anpassung der menschlichen Leistungsfähigkeit. Die Leistungskraft eines Betriebes hängt von der Leistungsfähigkeit des Personals ab.
2. Durch das Wachstum der Wirtschaft und daraus folgend der Unternehmen wächst auch der Bedarf an fähigen Nachwuchskräften für Führungsaufgaben.
3. Aus den zunehmenden Veränderungen sowohl von betrieblichen als auch gesellschaftlich sozialen Bedingungen resultieren neue Anforderungen an die Führungskräfte bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen. Häufig sind die Führungskräfte auch die verantwortlichen Weiterbildner ihrer Mitarbeiter, sie benötigen zur Beratung und Förderung dieser andere Kenntnisse als nur fachliche.

²⁵ Der Gedanke des „lebenslangen Lernens“ ist spätestens seit den Empfehlungen der Bildungskommission im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat 1970 auch stärker gesellschaftlich und politisch akzeptiert. Mit ihm stieg die Unterstützung von betrieblicher Weiterbildung in den folgenden Jahren langsam zu einem Teil der bildungspolitischen Aufgabe auf. Statt der Betonung der Ausbildung zur Berufstätigkeit sollen Lernformen zur Weiterbildung im Arbeitszusammenhang vermehrt unterstützt werden (vgl. dazu auch Dohmen 1996, S. 15ff.).

²⁶ Vgl. dazu Liebermann 1960, S. 142; Goossens 1952; Sass u. a. 1974, S. 20ff..

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

4. Die Betriebe wollen Anreize geben zur Reifung von Persönlichkeitswerten und damit auch zur kritischen Urteilsfähigkeit gegenüber überbetrieblichen sozialen Fragen. Sie streben an, nicht nur fachliche Bildungsstätten zu sein, sondern auch soziale.

Wie seit dieser Zeit am Arbeitsmarkt nie mehr aufgetreten, gibt es einen teilweise mehrfachen Überhang an offenen Stellen gegenüber der Zahl der Arbeitslosen. Deshalb kommt noch ein zusätzlicher Grund hinzu:

5. Da der überbetriebliche Markt nicht mehr in der Lage ist, die offenen Stellen mit Arbeitskräften zu versorgen, wächst die Bedeutung der innerbetrieblichen Rekrutierung, das heißt eine „optimale Verwertung der verfügbaren Qualifikationsressourcen“ (Sass u. a. 1974, S. 27) wird nötig.

2.3.3.1 Institutionalisierungstendenzen in der betrieblichen Weiterbildung

Der Wandel der betrieblichen Erwachsenenbildung hin zu einer institutionalisierten, betriebseigenen Weiterbildung findet seit den fünfziger Jahren auch in der Öffentlichkeit eine stärkere Beachtung. Das führt dazu, daß verstärkt die Grenzen des dualen Bildungssystems debattiert werden, „wer das Lernen mit dem Verlassen der Schule oder Universität aufgibt, der kapitulierte vor dem Gedanken, daß er nun einmal nur für bestimmte Dinge brauchbar sei“ (Urwick 1952²⁷, zitiert nach Liebermann 1960, S. 140). Ähnlich stellt Bauer einige Jahre später in einem Vortrag über das Thema „Der Betrieb als Bildungsfaktor“ fest, daß „der moderne Mensch nicht mehr mit dem Abschluß seiner Berufsausbildung perfekt für seinen Beruf ist, sondern daß in allen Berufsausrichtungen und auf allen Berufsebenen das moderne, das durch die rasante Entwicklung der Technik bestimmte Leben von uns eine Weiterbildung verlangt“ und dafür „institutionelle Ansatzpunkte notwendig sind“ (Bauer 1958, zitiert nach Liebermann 1960, S. 143). Und Richter resümiert 1959 aus unmittelbaren Betriebserfahrungen heraus, Fortbildung sei „eine ständige unabdingbare Anforderung an jeden Mitarbeiter, gleich welche Aufgabe er im hierarchischen Aufbau des Betriebes erfüllt“, damit sind es „also sehr reale Notwendigkeiten, die die Entwicklung umfangreicher Bildungsmaßnahmen verlangen und ihre Richtung bestimmen“ (Richter 1959, zitiert nach Liebermann 1960, S. 143).

Diese Tendenzen werden später auch durch empirische Untersuchungen belegt. So kommen 1974 Sass u. a. in einer der ersten komplexeren Studien über betriebliche

²⁷ Diese Feststellung liegt bei Urwick in einer Studie der amerikanischen Betriebspädagogik verankert, die er von 1952 bis 1953 zu dem Thema „Die Ausbildung der Führungskräfte in der amerikanischen Wirtschaft“ (Urwick 1952) durchführte. Wie bereits erwähnt wurde, ist davon auszugehen, daß die betriebliche Weiterbildung in Amerika zu diesem Zeitpunkt gesellschaftspolitisch und unternehmerisch bereits deutlich etablierter war und dadurch eine Art Vorbildcharakter für die deutsche Weiterbildungsszene besaß.

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Weiterbildung zu dem Ergebnis, daß 79 von 99 Personalleitern aus Unternehmen der Meinung sind, Unternehmen seien gezwungen ihre Mitarbeiter weiterzubilden, wollen sie auf dem Markt konkurrenzfähig bleiben (vgl. Sass u. a. 1974, S. 43). Zu dieser Zeit folgert Abraham nach einer Analyse der gegenwärtigen betriebspädagogischen Wirklichkeit in mehreren Großunternehmen, daß es keine Gewissensfrage der Betriebe sein kann, ob sie Bildungsarbeit betreiben oder nicht, sondern daß sie ökonomisch notwendig ist. „Es steht nicht in dem Belieben der Wirtschaft, ob sie auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung tätig sein will oder nicht. Es ist vielmehr so, daß sie dies tun muß, wenn der Bestand der Betriebe langfristig gesichert bleiben soll“ (Abraham 1978, S. 225).

Konkrete Anstrengungen der betrieblichen Weiterbildung dieser Zeit richten sich jedoch nicht so sehr auf die Stärkung der emanzipatorischen Funktionen von Bildung in Betrieben. Ihre Aufgaben werden jetzt mehr und mehr in Richtung einer qualifikatorischen und sozialpolitischen Orientierung verankert²⁸. Für diese beiden Aufgabenbereiche übernimmt die betriebliche Weiterbildung vorrangig Funktionen zur Anpassung von Qualifikationen, zur Kompetenzsteigerung des Mitarbeiters oder zur Ermöglichung eines Aufstiegs. Für die Weiterbildungspolitik in Unternehmen erkennt man die Nützlichkeit einer Weiterbildung der Mitarbeiter als wichtige Stütze unternehmerischer und wirtschaftlicher Interessen.

Trotz dieser Entwicklungen im Verständnis über betriebliche Weiterbildung und dem daraus resultierenden mengenmäßigen Wachstum betrieblicher Weiterbildungsprozesse²⁹ behält die berufliche Ausbildung bis in die achtziger Jahre hinein die vorrangige Stellung gegenüber der beruflichen Weiterbildung. Weiterbildung gilt als Maßnahme, um die erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen zu aktualisieren, oder als soziale Leistung am Mitarbeiter. Nur langsam erhält sie eine eigenständige, bedeutsamere Position innerhalb der betrieblichen Personalpolitik und festigt ihre Positionierung im Verhältnis zur betrieblichen Ausbildung (vgl. dazu auch Arnold 1982, S. 166; Jagenlauf 1995).

2.3.3.2 Unterrichtsformen und Zielrichtungen betrieblicher Weiterbildung

Empirische Forschungen zur Bildung erhöhen sich in dieser Zeit deutlich, ausgelöst durch Forderungen der Entwicklung institutioneller Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung, und weil man sich der Möglichkeiten bewußt wird, die eine stärkere Systematisierung von Methoden, Inhalten und ihre didaktische Aufbereitung enthält. Erste Ansätze zur Bedarfsermittlung und Evaluierung tauchen auf, „um Aufwand und Erfolg der Weiterbildung für den Betrieb ebenso wie für die

²⁸ Vgl. dazu auch das Kapitel 1.

²⁹ Vgl. dazu die Entwicklung der Zahlen zu Kosten, Umfang und Erscheinungsformen betrieblicher Weiterbildung in Kapitel 3.1 und 3.2.

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Teilnehmer in ein günstiges Verhältnis zu bringen" (Liebermann 1960, S. 145). Die Werkzeuge dazu befinden sich jedoch noch in den Kinderschuhen (vgl. Götz 1993, S. 30ff.) und Liebermann spricht denn auch von einem „Suchen“ nach geeigneten Methoden und der Schwierigkeit, die wirklichen Bedürfnisse richtig abschätzen zu können. Es kann aber noch nicht viel ausgesagt werden „über die Zweckmäßigkeit und den Erfolg der angewandten Methoden, weil die hierzu erforderlichen Vergleiche (...) noch weitgehend“ fehlen (Liebermann 1960, S. 145).

Auch 14 Jahre später zeigt sich in der Erhebung von Sass u. a., daß sich an der Systematisierung betrieblicher Bildungsarbeit in Unternehmen grundlegend eigentlich nicht viel geändert hat. Nur 21 von 99 Betrieben führen eine Bedarfsermittlung durch, ähnlich sieht es mit der Evaluierung - Sass u. a. sprechen von „Bewährungskontrolle“ (Sass u. a. 1974, S. 72) - aus, die noch seltener durchgeführt wird (nur 19 von 99 Betrieben). Dabei ist interessant, daß beide Aktivitäten, Bedarfsermittlung und Bewährungskontrolle, bei zwei Drittel der Fälle in Kombination miteinander auftreten. Unternehmen scheinen entweder die Relevanz dieser Instrumente für ihre Bildungsarbeit anzuerkennen und auch die gegenseitige Bedingtheit von Bedarfsanalyse und späterem Transfer zu akzeptieren oder überhaupt keine Möglichkeit zur Verwendung bzw. zum Einsatz der Instrumente zu sehen³⁰ (vgl. ebd. 1974, S. 70ff., S.72ff. und S. 123).

Der Form des schulischen Unterrichts noch eng verbunden, sieht man sich in den Anfängen betrieblicher Weiterbildung der Unmöglichkeit gegenüber, einheitliche Lehrmethoden zu entwickeln. Bis in die achtziger Jahre hinein hält sich denn auch die seminaristisch orientierte Unterrichtsweise. Im Beispiel eines „systematischen Aufbaus betrieblicher Weiterbildung in der Form von schulmäßigen Unterrichts mit ständigen Kursen“ aus dem Bericht der Pfaff AG von Richter, schreibt er von entsprechenden Lehrgängen für alle möglichen Laufbahnen, die die Angestellten nicht mehr bloß als „Fachkräfte, sondern wirklich Mit-Arbeiter“ (Richter 1959, zitiert nach Liebermann 1960, S.145) verstehen. Mit diesem emanzipativen Mitarbeiterbild gerät das Unternehmen aber gleichzeitig unter Druck, über einen adäquaten Zugang zu den betrieblichen Bildungsmaßnahmen nachzudenken. Es wird zwar das „Prinzip der Freiwilligkeit“ (ebd. 1959, zitiert nach Liebermann 1960, S.145) als Grundsatz des Fortbildungswerkes festgelegt, letztlich liegt aber die Entscheidung zur Förderung der Mitarbeiter doch in den Händen der Führungskräfte. Die Rolle des Fortbildungswerkes beschränkt sich auf die Organisation und Bereitstellung der Angebote, sie übernimmt noch keine beratende Funktion. „Die Förderung der Fortbildung unserer Mitarbeiter ist nicht in erster Linie eine organisa-

³⁰ Diese Tendenz bei der Nutzung qualitätsorientierter Bedarfs- und Evaluationsinstrumente zeigt sich nicht nur in den siebziger Jahren, sondern konnte durch die vorliegende Untersuchung auch für die heutige Bildungsarbeit in Großunternehmen festgestellt werden (siehe dazu die jeweiligen Auswertungen zu Tabelle 5.3 und Tabelle 11.3).

torische Aufgabe, sondern eine Sache der Menschenführung“, wobei „die Auslese durch die Vorgesetzten ergänzt wird durch die sich so vollziehende Selbstauslese unserer Mitarbeiter“ (ebd. 1959, zitiert nach Liebermann 1960, S. 145). Dieses Ausleseprinzip für den Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen besitzt seine Gültigkeit für viele Unternehmen dieser Zeit, und es kann durchaus die Feststellung gewagt werden: auch noch heute.

In den meisten Betrieben mit Weiterbildungsmaßnahmen werden denn auch die Ergebnisse aus der Weiterbildung als Möglichkeit zur Auswahl von Führungskräften genutzt. Die Gefahr, „daß schließlich nur die Teilnahme an Kursen den beruflichen Aufstieg im Betrieb gewährleistet, die Teilnehmerkartei an irgendwelchen Kursen maßgebliche Prüfstelle für die Förderungswürdigkeit einer Person wird und deren Leistung in einer vielleicht noch viel wesentlicheren autodidaktischen Erziehung unberücksichtigt bleibt“ (Liebermann 1960, S. 145), wird zwar erkannt, aber nur wenige Unternehmen finden Möglichkeiten, sie zu verringern. Auf dieselbe Problematik weist fast 20 Jahre später auch Abraham wieder hin. Den Mitarbeitern soll deutlich gemacht werden, daß „ein direkter Zusammenhang besteht zwischen ihrem Wunsch nach Aufstieg“ und bestimmten Bildungsangeboten, wobei jedoch möglichst verhindert werden muß, daß jemand eine Belastung dadurch erlebt, „daß er an bestimmten Seminaren teilnehmen muß, bevor er befördert wird“ (Abraham 1978, S. 233).

Die Zielrichtung zu Beginn einer verstärkten Institutionalisierung der Weiterbildung in Betrieben liegt also zumeist auf der Nachwuchskräfteförderung bei Führungskräften. So hält Liebermann 1960 fest: „In den meisten bekannten Darstellungen über die Weiterbildung im Betrieb nimmt die Unterweisung über Menschenführung u. dgl. den breitesten Raum ein“ (Liebermann 1960, S. 146). An der Betonung der Führungskräfteförderung durch betriebliche Bildungsarbeit hat sich bis heute nicht viel verändert, Grünewald und Moraal ermitteln für das Jahr 1994, daß nur etwa 7 % der un- oder angelernten Kräfte an Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Während es bei den Fachkräften 26 % und bei den Führungskräften sogar 42 % waren (Grünewald/Moraal 1996, S. 32). Damit werden Führungskräfte sechs mal häufiger geschult als der durchschnittliche Arbeiter.

2.3.3.3 Organisationsformen von Weiterbildung in den Betrieben

In der Aufbauphase institutionalisierter Weiterbildung wird in den Betrieben häufig eine zentrale Steuerung des Weiterbildungsgeschehen angestrebt, von der Bedarfsanalyse bis zur Durchführung und Evaluation der Maßnahmen soll alles „in einer Hand liegen“. Besonders in Großunternehmen werden die Weiterbildungsaktivitäten übergreifend für alle Abteilungen und Bereiche geplant, weil man sich davon eine professionellere Aufgabenbewältigung erhofft. Je größer das Volumen, je differenzierter die Themen aber wurden, desto deutlicher zeigten sich die Grenzen dieses

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

Systems - spezifischen Bedürfnissen, kurzfristigen Lösungen einzelner Bereiche oder Mitarbeiter konnte nicht mehr entsprochen werden. Zentrale Strukturen haben nämlich den Nachteil, daß eine zentrale Stelle alle notwendigen Informationen tatsächlich erhalten muß, die sie braucht um eine Aufgabe daraufhin zu lösen. Als zweites Problem setzt dies „jedoch voraus, daß die Aufgabe eine eindeutige Lösung besitzt“ (Windel/Zimolong 1997, S. 342), die außerdem von der zentralen Stelle als adäquat erkannt und entwickelt werden muß. Im Falle einer bedarfsangemessenen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme muß die zentral organisierte Weiterbildungsabteilung „die Fähigkeit zur Aufgabenlösung besitzen“ (ebd. 1997, S. 342). Ist diese Qualifikation nicht vorhanden oder sind die Informationen ungenügend, gibt es entweder eine mangelhafte Lösung oder einen deutlichen Zeitverlust durch Rückkoppelungen zur betroffenen Unternehmensebene, die die Bildungsmaßnahme angefordert hat, oder man versucht, das Dilemma durch Hinzuziehen anderer Experten zu lösen.

Deshalb entwickeln sich nach und nach dezentrale Varianten für die Organisationsform betrieblicher Weiterbildung. Sie ermöglichen die dezentrale Steuerung von Bildungsprozessen im Unternehmen, zum Beispiel durch ausgelagerte Weiterbildungsabteilungen oder die jeweiligen Führungskräfte in den betroffenen Abteilungen und Fachbereichen. „Mit der wachsenden Bedeutung der Personalentwicklung“ (Faustich 1998(a), S.51) gewinnt eine Dezentralisierung an Bedeutung, „bei der die Fachabteilungen und die einzelnen Vorgesetzten Entwicklungsfunktionen zugewiesen bekommen“ (ebd. 1998(a), S. 51). Häufig werden auch zusätzlich Fortbildungsbeauftragte bestimmt und gleichzeitig die Mitarbeiter, als Betroffene, selbst stärker in die Planungsprozesse integriert. Ziel dieser Maßnahmen ist die „Steigerung des Problemlösungspotentials in den organisatorischen Einheiten“ (Weiß 1994, S. 15). Dezentrale Steuerungssysteme sind um so effektiver, je komplexer die Aufgaben sind, die es zu bearbeiten gilt. Oft erhält die betriebliche Weiterbildung Aufgaben im Rahmen einer strategischen Personalentwicklung, was bedeutet, daß sie auf ökonomische, technologische und organisatorische Veränderungen nicht nur reagieren, sondern Veränderungen des Unternehmens „initierend, gestaltend und steuernd“ (vgl. Münch 1991, S. 117; Gebert/Rosenstiel 1992) vorbereiten sollte.

In solch dezentralen Systemen übernehmen die Bildungsbereiche in den Betrieben vermehrt beratende Funktion. Anforderungen an die Mitarbeiter von Weiterbildungs- oder Personalabteilungen, die sich als Personalentwickler verstehen, gehen weniger in die organisatorische Richtung, als vielmehr in die von Prozeßberatern oder „change agents“. Lernvermittler sind dabei „nicht Lehrende im traditionellen Sinne einer Weitergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Faustich 1998(a), S. 225), sondern müssen eine jeweils „angemessene Interventionsstrategie“ (ebd. 1998(a)) finden, die von der Wissensvermittlung über die Vorbildfunktion bis zur beratenden Unterstützung alles beinhalten kann. „Eine angemessene Interven-

Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Weiterbildungsträgern

tionsstrategie muß den jeweils angemessenen Grad der Steuerung finden. Genau dies ist die zentrale Kompetenz der Lernvermittler“ (ebd. 1998(a), S. 225). Anspruch wird sein, daß sie Lehrende, Begleiter, Berater und Unterstützer in Veränderungsprozessen sind. Die Kompetenzen des betrieblichen Weiterbildners wechseln schwerpunktmäßig von didaktisch-methodischen und organisatorischen Fähigkeiten in Richtung kommunikativer, beratender, vermittelnder Fähigkeiten. Sie sollen sowohl die Vorgesetzten bei ihrer Bedarfsplanung unterstützen als auch bei der Auswahl des geeigneten Weiterbildungsanbieters helfen oder als Moderatoren bei internen Abstimmungen fungieren können (vgl. Lau-Villinger 1994, zitiert nach Weiß 1994, S. 16; Faulstich 1998(a), S. 225ff.).

Eine weitere Entwicklung, die sich verstärkt seit den achtziger Jahren bemerkbar macht, ist das Konzept des „Outsourcing“ der betrieblichen Weiterbildungsabteilungen, das heißt der Auslagerung aus dem Kernprozeß eines Unternehmens, um die Weiterbildung eigen- und kostenverantwortlich zu organisieren. Outsourcing betrieblicher Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang „Teil einer Strategie der Effizienz- und Effektivitätssteigerung. Die Weiterbildungsaktivitäten werden dem Konkurrenzdruck ausgesetzt“ (Faulstich 1998(a), S. 186). Vorteile dieser Weiterbildungsorganisation in mehr oder weniger eigenständigen Unternehmungen sind nach der Studie „Outsourcing der Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Innovation“ von Staudt u. a. (1995, S. 57) und nach Faulstich (1998(a), S. 187):

- die Erhöhung der Kosten-, Preis- und Leistungstransparenz;
- die Entwicklung und Durchsetzung von langfristig, strategisch angelegten Maßnahmen;
- Hilfe, um auf der betrieblichen Ebene den „Blick für das Ganze zu öffnen“ (Staudt u. a. 1995, S.57);
- Ermöglichung bedarfs- und nachfrageorientierter, zielgruppenspezifischer Angebote für alle betrieblichen Gruppen;
- Förderung der Ausrichtung auf extrafunktionale Qualifikationen, die u. a. die Steuerung und Regelung von Innovationsproblemen unterstützen;
- die Förderung dezentral durchgeführter Bedarfsanalysen, genauso wie die Evaluation der Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zur Entwicklung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse der Weiterbildungsaktivitäten im Hinblick auf Qualität, Effizienz und Effektivität.

Ziel dieser Auslagerung ist es letztlich, den wenig kalkulierbaren Bereich der betrieblichen Bildung zu mehr Markt- und Kostenbewußtsein anzuregen und ein Controlling der betrieblichen Bildungsarbeit zu erleichtern. Ob sich dieser Trend tatsächlich weiter fortsetzen wird, ist hier nicht zu beantworten und die weiteren Entwicklungen der nächsten Jahre sind abzuwarten³¹.

³¹ Vgl. dazu auch Kapitel 3.5.

3. Daten und Fakten zur aktuellen betrieblichen Weiterbildungsszene

Alle folgenden Angaben zu Zahlen und Daten über Umfang, Erscheinungsformen, Teilnahme, Träger etc. müssen mit Vorsicht genossen werden. Da wissenschaftliche Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung erst Anfang der siebziger Jahre einsetzen, sind die Daten relativ jung und zu dieser Zeit auch noch dünn gesät, so daß kaum miteinander vergleichbare Erhebungen gefunden werden können. Problematisch ist außerdem - und das hat sich bis heute in den Untersuchungen fortgesetzt - daß den Erhebungen unterschiedlichste Methoden, Konzepte und Zielrichtungen zugrunde liegen, was den Vergleich der Ergebnisse nur bedingt zuläßt. Hinzu kommt, daß begriffliche Festlegungen, was zum Beispiel den Bereich der „externen Weiterbildung“ betrifft, häufig nicht klar getroffen oder unscharf formuliert sind, was eine Zusammenführung der Ergebnisse zusätzlich erschwert. Auch Faulstich stellt fest, daß Erhebungen oft ein solch „weites“ Verständnis von Weiterbildung unterlegt wird, „was zu erheblichen Abgrenzungsfragen führt“ (Faulstich 1998(a), S. 47).

Die quantitative Lage zum Datenmaterial hat sich auch bis heute keinesfalls auf allen Sektoren verbessert: „Nur ein Teil der Betriebe verfügt über die erforderlichen Statistiken oder Daten aus dem Rechnungswesen, um Fragen nach dem Umfang und den Kosten betrieblicher Weiterbildung beantworten zu können“ (Weiß 1994, S. 170f.). Fehlen aber bereits Daten zum Umfang von Weiterbildung in den Betrieben selbst, wird es nicht leichter, wenn es um die Beantwortung von Fragen nach der Organisationsform, den Trägern, Funktionen oder Zielen betrieblicher Weiterbildung geht. Das heißt nichts anderes, als daß sich trotz bildungspolitischer Bestrebungen und der mittlerweile gängigen Institutionalisierung von Weiterbildung in Betrieben an der schlechten Erfassung der betrieblichen Weiterbildungsszene auch nach über 25 Jahren fast nichts verändert hat. Die defizitäre Datenlage ist also meist bereits durch die Betriebe selbst gegeben.

Versucht man trotz der schwierigen Ausgangsbedingungen zu Aussagen über die aktuelle betriebliche Weiterbildungsszene zu kommen, stellt sich zuerst einmal die Frage, was für Entwicklungen hinter der Erscheinungsform derzeitiger Weiterbildung stecken. Was für konkrete Auswirkungen haben ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen in Deutschland auf die organisatorische Struktur der betrieblichen Weiterbildung gehabt? Hier haben sich dementsprechend Funktionen und Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit gewandelt. Wie reagieren die Bildungsanbieter von (Groß-)Unternehmen darauf, und welche Rolle spielen sie im Gesamtzusammenhang der Weiterbildungsszene? Da sich die Zusammenarbeit der Unternehmen mit externen Bildungsanbietern seit den siebziger Jahren ständig ausgeweitet hat, ist zu betrachten, wie sich die Arbeit der Externen innerhalb der Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt hat.

3.1 Umfang, Kosten und Teilnehmerzahlen betrieblicher Weiterbildung

Nach der Studie von Sass u. a. ist der **Gesamtumfang** der betrieblich unterstützten Weiterbildung seit 1945 stetig gestiegen, wobei die sechziger Jahre einen deutlich stärkeren Zuwachs erkennen lassen, als es noch in den fünfziger Jahren der Fall war (vgl. Sass u. a. 1974, S. 63). Insgesamt ermitteln Sass u. a. für das Jahr 1971, daß 82% der Betriebe ihre Mitarbeiter in irgendeiner Form schulen (ebd. 1974, S. 55).

Gleichzeitig stiegen die Ausgaben für betriebliche Weiterbildung von 2,1 Mrd. DM im Jahre 1971 (Sachverständigenkommission 1974, S. 119) auf 14,7 Mrd. DM Mitte der achtziger Jahre (Malcher 1987, zitiert nach Faulstich 1998(a), S. 45) bis auf 36,5 Mrd. DM für das Jahr 1992 (Block 1995, S. 134). Damit tätigen die Betriebe 1992 rund 53 % des Gesamtvolumens aller Weiterbildungsausgaben in Deutschland. Obwohl die **Kosten** für 1995 ein Sinken um 2,6 Mrd. DM (auf 33,9 Mrd. DM) verzeichnen, nehmen die Kosten für externe Weiterbildungen je Mitarbeiter noch geringfügig zu. Einsparungen sind bei den internen Lehrveranstaltungen zu erkennen, was sich laut Weiß vor allem in den Ausgaben für haupt- und nebenamtlich beschäftigtes Personal niederschlägt (Weiß 1997, S. 16f.).

Obwohl für das Jahr 1995 die Höhe der Aufwendungen insgesamt auf 33,9 Mrd. DM zurückgegangen ist (Weiß 1997, S. 17), läßt sich doch im Gegensatz zu anderen Bildungs- und Wirtschaftsbereichen trotz der allgemeinen Rezession „kein Weiterbildungseinbruch, sondern eher eine Bereinigung der Weiterbildungsinhalte und eine Konzentration auf effiziente Weiterbildungsformen“ wahrnehmen (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 56). Auch Weiß bestätigt: „Von einem Einbruch betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen kann somit keine Rede sein. Ungeachtet der für viele Betriebe schwierigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen haben die Unternehmen auch 1995 in hohem Umfang in das Humankapital ihrer Mitarbeiter investiert“ (Weiß 1997, S. 18).

Erkennbar wird dies auch in den **Teilnehmerzahlen**, so entfallen auf 100 Beschäftigte heute 75,4 Teilnahmefälle, das sind 10 % mehr als 1992 (ebd. 1997, S. 11). 1987 wurden nur 45,7 Teilnahmefälle je 100 Beschäftigte ermittelt. Die gestiegene Teilnehmerquote trotz niedrigerer Ausgaben hat mehrere Gründe, so werden viele Weiterbildungsmaßnahmen zeitlich gerafft oder verstärkt außerhalb der Arbeitszeiten durchgeführt. Das verringert die Lohnfortzahlungen, die nach Grünewald/Moraal (1996, S. 55) den größten Teil der Weiterbildungskosten ausmachen (48 %). Zusätzlich wird die betriebliche Weiterbildung vermehrt ins Arbeitsfeld selbst verlagert, wodurch Reise-, Übernachtungs- und Raumkosten wegfallen.

Im Prinzip kann für die nähere Zukunft davon ausgegangen werden, daß die betriebliche Weiterbildung mit einem mengenmäßigen Zuwachs an Interesse und Teilnehmern rechnen kann. Gleichzeitig muß sie sich jedoch auf eine Umstrukturierung ihrer Durchführungs-, Verrechnungs- und Angebotsformen konzentrieren. „Die wirt-

schaftliche Abschwächung kommt zwar nicht in einer Reduktion der Weiterbildungsaktivitäten, wohl aber in einer deutlichen Strukturverschiebung zugunsten einer kostengünstigen und effizienten Weiterbildungsorganisation zum Ausdruck" (Weiß 1994, S. 173).

3.2 Erscheinungsformen betrieblicher Weiterbildung

Ist der Umfang betrieblicher Weiterbildung seit 1945 zwar allgemein stark angestiegen, so lassen sich jedoch bis heute keine einheitlichen **Erscheinungsformen** in den Betrieben ausmachen. Sprich, die Spannweite kann vom totalen Fehlen betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten in jeglicher Hinsicht bis zum ausgebauten internen Bildungswerk gehen.

Maase u. a. stellen schon 1975 in einer Untersuchung von etwa 100 Betrieben der bayrischen Metallindustrie fest, daß nicht „generell von einer einheitlichen Bildungssituation ausgegangen werden kann. Vielmehr bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Betrieben, was die Intensität und die Form der Förderung anbetrifft" (Maase u. a. 1975, zitiert nach Faulstich 1998, S. 45). Die unterschiedliche Intensität zur Förderung betrieblicher Weiterbildung bestätigt auch das Ergebnis von Sass u. a.. 94 % der Großunternehmen³² schulen ihre Mitarbeiter, 75 % dieser Unternehmen denken zusätzlich noch „an eine Ausweitung der eigenen betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen" (Sass u. a. 1974, S. 55). Bei mittleren Betrieben, mit 300 bis 1 000 Beschäftigten, sind es hingegen nur 71 %, die eigene oder betrieblich geförderte Maßnahmen anbieten (ebd. 1974, S.55).

Für die Klein- und Mittelbetriebe haben sich diese Anteile bis ins Jahr 1992 deutlich erhöht. So bieten Betriebe der untersuchten Unternehmensgröße von Sass u. a. (300 bis 1 000 Beschäftigte) mittlerweile zu 99,2 % Weiterbildungsaktivitäten an; Großunternehmen zu 100 % (Weiß 1994, S. 51).

Die Höhe der heutigen Zahlen über Erscheinungsformen von Weiterbildung in den unterschiedlichen Unternehmensgrößen resultiert nicht nur aus der Tatsache, daß die Unternehmen heute allgemein mehr schulen, sondern auch daraus, daß mittlerweile nicht mehr nur die eigenen oder betriebsunterstützten Weiterbildungsmaßnahmen gezählt werden, wie das bei Maase oder Sass u. a. der Fall war. Seit Anfang der neunziger Jahre werden auch „weitere"³³ Formen der Weiterbildung, wie „Lernen am Arbeitsplatz" oder Formen der arbeitsplatznahen Weiterbildung und „selbstgesteuertes Lernen" in die Untersuchungen mit aufgenommen (vgl. Weiß 1994; BSW

³² Zu Großunternehmen werden in der Studie von Sass u. a. Unternehmen mit mehr als 1 000 Mitarbeitern gerechnet (Sass u. a. 1974, S. 55).

³³ Die Begriffe Weiterbildung in „weiterem Sinne" oder als Gegensatz dazu Weiterbildung in „engerem" Sinne, gehen auf Grünewald/Moraal zurück. Sie sprechen dann von Weiterbildung in "engerem Sinne", wenn diese nur organisierte Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt (Grünewald/Moraal 1996, S. 28).

1996; Reuther u. a. 1996; Grünewald/Moraal 1996). Nimmt man dann konkrete Zahlen zur Weiterbildung in „engerem Sinne“ her, die nur organisierte Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt, so wird diese Form der Weiterbildung nämlich nur noch von 59 % der Unternehmen durchgeführt (Grünewald/Moraal 1996, S. 28).

3.3 Exkurs über Formen des „informellen Lernens“

Wie oben dargestellt machen die Formen von Weiterbildung im „weiteren Sinne“ einen großen Anteil am Umfang betrieblicher Weiterbildung aus. Dies wird, kann man den Veränderungen bis 1995 und Prognosen über zukünftige Zahlen glauben (Weiß 1994; Reuther u. a. 1996; Grünewald/Moraal 1996; Weiß 1997), in nächster Zeit noch zunehmen. Bedeutsam wird diese Entwicklung auch für die externen Weiterbildungsanbieter sein, die aus solchen Veränderungen eigene Konsequenzen ziehen müssen, wollen sie nicht einen gewichtigen und noch wachsenden Marktanteil an innerbetrieblichen Weiterbildungsformen verlieren (siehe dazu auch Kapitel 4.3). Deshalb soll im folgenden ein kurzer Abriss über die Erscheinungsformen des „informellen Lernens“ bzw. über betriebliche Weiterbildung im „weiteren“ Sinne gegeben werden.

Die Idee selbsttätiger Lernformen im Betrieb oder am Arbeitsplatz ist nichts ausgesprochen Neues, auch wenn Formen der „informellen Weiterbildung“ erst seit 1994 offiziell ins Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 1996, S. 46ff.) aufgenommen worden sind.

Zum selbsttätigen Lernansatz kann als ein Vordenker Georg Kerschensteiner genannt werden. Kerschensteiner schreibt 1917 zu seinem selbsttätigen Bildungsansatz: „Nun wird freilich gewöhnlich nicht zugegeben, daß Bildung immer ein Erzeugnis der eigenen Spontaneität ist, das heißt des freiwilligen Ergreifens der Bildungsgüter. (...) Bildung ist immer ein Vorgang innerer Aktivität. Ich muß das Bildungsgut selbst ergreifen, damit meine Kräfte an ihm wachsen“ (Kerschensteiner 1917, S. 55). Anfang dieses Jahrhunderts hat er die Fortbildungsschulen zu Berufsschulen weiterentwickelt, wobei sein Anliegen die Förderung ethischer Tugenden war, die durch freiwillige Arbeitsgemeinschaften herausgebildet werden sollten. Dies impliziert nach Arlt (1957, S. 227) bereits ein lernendes Subjekt (nicht Objekt des Bildungsprozesses!), das sich konstitutiv und aktiv an seiner eigenen (Meinungs-)Bildung beteiligt.

Das heutige Verständnis von „Lernen in der Arbeitssituation“ oder „selbstgesteuertem Lernen“ geht jedoch über Kerschensteiners selbsttätiges Lernen hinaus, weil es das Subjekt des Lernprozesses bereits als eigenverantwortlich für die Gestaltung der Lernsituation fordert. Damit wird dem Lernenden nicht mehr wie bei Kerschensteiner eine Arbeitsgemeinschaft vorgegeben, in der er sich selbsttätig entwickeln und bilden kann, sondern der Lernende hat sich seine Lernsituation „selbstgesteuert“ zu schaffen.

Im **selbstgesteuerten Lernen** tritt an die Stelle der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden die Beziehung zwischen Lernenden und Lernumwelt. „Zentrale didaktische Aufgabe wird somit die Gestaltung dieser Lernumwelt“ (Weiß 1994, S. 30). Gerade in Zeiten, in denen das Schlagwort einer „lernenden Organisation“³⁴ ständig an Bedeutung gewinnt, rücken selbstgesteuerte Lernprozesse vermehrt in den Blick. Der Lernende ist nicht mehr abhängig von vorgegebenen Zeiten oder Informanten/Lehrenden, sondern kann sich seinen Mehrbedarf an Bildung zum Beispiel durch ein Selbststudium organisieren (Beitinger/Mandl 1993, S. 218).

Das **Lernen in der Arbeitssituation** abzugrenzen gegenüber dem unmittelbaren Prozeß in der Arbeit oder dem Lernen in der Nähe des Arbeitsplatzes ist so gut wie unmöglich (vgl. Heeg/Münch 1993, zitiert nach Weiß 1994, S. 29). Dennoch wird gerade in den letzten Jahren ein regelrechter Boom zum Lernen in der Arbeitssituation erlebt bzw. initiiert. Formen dieses Lernens sind zum Beispiel Unterweisungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Trainer, Jobrotation, Auslandsaufenthalte, Qualitätszirkel, etc. Weiß (1994, S. 30) weist zurecht darauf hin, daß neben intentionalen Maßnahmen auch Maßnahmen dazugezählt werden müssen, die auf die Gestaltung von Arbeitsstrukturen zielen oder daraus resultieren und so Teil einer Organisationsentwicklung werden.

In seinem Vortrag zur „Entgrenzung betrieblichen Lernens“ auf dem DGfE Kongreß 1998 hat Geißler das selbstreferentielle Lernen in seiner Bedeutung für die Entgrenzung von Lernen und Arbeiten hervorgehoben. Dabei tritt das Subjekt zur Reflexionen über das Getane - möglichst kurz - zwar aus dem Arbeitsprozeß heraus, aber nur, um dann daraus das zu Planende für die weitere Tätigkeit ableiten zu können. Die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten werden fließend. Faulstich weist darauf hin, daß alternative Organisationsstrategien unterschiedliche „Nähe-Verhältnisse“ von Lernen und Arbeiten hervorrufen. Sichtbar wird dies zum Beispiel in der „Dezentralisierung von Unternehmensentscheidungen auch bezogen auf die betriebliche Weiterbildung“, die „Lernen wieder in die Nähe der Arbeitsplätze“ bringt (vgl. Faulstich 1997(c); Faulstich 1998(a), S. 147ff.). Führungskräfte und Mitarbeiter werden stärker in die Verantwortung genommen, für die eigene bzw. die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu sorgen.

Formen des „selbstgesteuerten Lernens“ gewinnen dabei ständig an Umfang, so beträgt der Anteil der Betriebe, die diese Maßnahmen 1995 „ständig“ oder „häufig“ einsetzen, 87 %. Das „Lernen in der Arbeitssituation“ wird sogar von 91,4 % der befragten Unternehmen angegeben (Weiß 1997, S. 7). Gründe dazu liegen vor allem in den Lernformen, die den Ansprüchen zur betrieblichen Weiterbildung derzeit besonders entgegenkommen. Sie sparen nicht nur Geld, sondern entsprechen auch dem Trend zum „Wissensmanagement“. So fordert zum Beispiel Heitger eine

³⁴ Hintergründe zum Begriff der „Lernenden Organisation“ werden in Kapitel 4.1 eingeführt. Vorab sei auf Bullinger 1996 verwiesen.

notwendige Wandlung der Weiterbildung zum Wissensmanagement, um Investitionen in die Human-Resources besser einschätzen und entwickeln zu können. Solche Forderungen kommen dort auf, wo Unternehmen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten sparen wollen und Weiterbildung als reaktiv, ineffektiv, unflexibel oder als unnötige Sozialleistung aufgefaßt wird. Ziel des „Wissensmanagement“ ist es, den Brückenschlag zu schaffen „zwischen individuellem und kollektiven Lernen bzw. zwischen Selbst- und Organisationsentwicklung“ (Heitger 1994, S. 5). Es soll nicht mehr darum gehen, das Individuum in einzelnen Qualifikationen und Kompetenzen zu schulen, sondern die Effizienz des gesamten Systems zu steigern (vgl. Stiefel 1980, S. 21). Egal, unter welchem Titel solche Formen des „informellen“, des „weiteren“ oder des „selbstgesteuerten“ Lernens stehen, sie folgen zumeist nicht einem emanzipatorischen Bildungsverständnis, sondern eher dem zunehmenden Kostendruck, dem die Unternehmen sich ausgesetzt sehen (vgl. Grünewald/Moraal 1996, S. 146).

Es gibt aber auch Schwierigkeiten bei der Handhabung dieser Formen betrieblicher Weiterbildung. Sie sind durch ihre „informelle“ Erscheinung per se gegeben und liegen in der schwer erfassbaren und differenzierbaren Art und Weise, in der diese Lernformen auftreten. Die einzelnen Ausprägungen des selbstgesteuerten Lernens oder des Lernens am Arbeitsplatz sind außerdem untereinander schwer trennbar. Ihre Erhebung ist insgesamt problematischer, weil sie den interpretativen Einschätzungen der Befragten entspricht und somit stark subjektiven Betrachtungen unterliegt. Die Retrospektion über das eigene „informelle“ Lernen ist noch schwieriger als bei Kursen oder Seminaren.

Trotz dieser kritischen Aspekte gehen die Prognosen für die nächsten Jahre davon aus, daß die „weichen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung noch mehr an Bedeutung gewinnen werden. Weiß ermittelt bei über der Hälfte der befragten 1 369 Unternehmen, daß sie davon ausgehen, daß Lernen in der Arbeitssituation und selbstgesteuertes Lernen zunehmen bzw. sogar deutlich zunehmen wird (Weiß 1997, S. 21; vgl. auch Grünewald/Moraal 1996). Diese Art der Weiterbildung bietet eine erweiterte Form und einen neuen Umgang mit Lernen und Bildung im herkömmlichen Sinne, die deshalb für Unternehmen sowie für Bildungsanbieter interessant ist. Die Unternehmen erhoffen sich finanzielle Einsparungen durch selbstgesteuerte Lernformen, die Weiterbildungsanbieter können dadurch möglicherweise ein potentiell neues und vielversprechendes Marktsegment für ihre Angebote an Weiterbildung in den Betrieben gewinnen.

Gleichzeitig weist Döring aber zurecht darauf hin, daß in dem Verhältnis von Betrieben und Weiterbildungsanbietern dennoch auch für die nähere Zukunft anzunehmen ist, daß die Betriebe in bestimmten Themen- oder Wissensbereichen grundsätzlich auf externe Angebote angewiesen sein werden. Externe Angebote sind hier als Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb des betrieblichen Rahmens zu

verstehen, die gerade bei der Vermittlung von theoretischem Wissen, verhaltensorientierten Inhalten oder „Basiswissen“ (Döring 1995, S. 161) ihre Berechtigung haben. Sie schaffen die notwendigen Voraussetzungen für „Lernsituationen, die von Handlungsdruck und betrieblichen Wirtschaftlichkeitsüberlegungen entlastet“ sind (ebd. 1996, S. 161). Das Unternehmen kann seine Mitarbeiter gezielt an spezifischen Veranstaltungen teilnehmen lassen, die unternehmensübergreifenden Charakter haben und durch „neutrale“ Referenten gestaltet werden. Unter den Teilnehmern einer solchen Veranstaltung kann ein Austausch mit Fachkollegen über gleichgelagerte Problemstellungen stattfinden, „so daß ein fachlich neutrales, von allen Betriebsbelangen befreites Lernen möglich ist“ (von Lühe 1987, zitiert nach Döring 1996, S. 161).

Nicht zu vergessen ist auch der unternehmensferne Rahmen, wenn es darum geht, sich aus dem aktuellen Tagesgeschäft zu lösen und nicht der Versuchung zu erliegen, „mal kurz in der Pause“ noch die Telefonate am regulären Arbeitsplatz anzunehmen. Hier ist es gerade bei verhaltens- und kommunikationsorientierten Inhalten wichtig, den Rahmen und die Zeit dafür durch externe Seminare auch vom Unternehmen wirklich „gestellt zu bekommen“.

3.4 Träger betrieblicher Weiterbildung

Interessant ist, daß bereits von Beginn der institutionalisierten betrieblichen Weiterbildung an die Möglichkeit wahrgenommen wurde, betriebliche Bildung in außerbetrieblichen Einrichtungen stattfinden zu lassen. Zumeist entsprang das damals der Notlage, eine genügend große Anzahl von Teilnehmern für Seminare finden zu müssen, was im internen Rahmen eigentlich nur Großbetrieben möglich war. Es hat sich bis heute nichts an der Tatsache geändert, daß, je kleiner die Betriebe sind und je spezifischer das aktuelle Interesse an Weiterbildung auf (höhere) Hierarchieebenen abzielt, desto schwieriger durch die eigenen Personalreihen abgedeckt werden kann³⁵. Deshalb wurde und wird auf die Möglichkeit zurückgegriffen, durch überbetriebliche Angebote einen ausreichend großen Personenkreis aus mehreren Unternehmen zum gleichen Zweck zusammenzuziehen (vgl. Liebermann 1960, S. 147; Arlt 1957, S. 227).

Die Schwierigkeit solcher außerbetrieblichen **Bildungsstätten** lag in den ersten Jahren in akuten Mängeln der Qualifikation des dortigen Lehrpersonals, welches entweder aus extra hinzugezogenen Hochschullehrern bestand, bei denen die praktische Betriebserfahrung fehlte, oder herangezogenen Fachkräften der Wirtschaft, denen es an übergreifendem Wissen mangelte, weil sie eher Spezialisten einer bestimmten Thematik waren. Es fehlte noch der entsprechende Austausch über

³⁵ Vgl. zur Abhängigkeit von Betriebsgröße und interner bzw. externer Weiterbildung das Kapitel 3.5.

wirtschaftliche Entwicklungen und Anforderungen zwischen den Unternehmen und den Bildungsstätten, um „dem wirklichen Bedürfnis für bestimmte Funktionen“ (Liebermann 1960, S. 147) entsprechen zu können. Im Laufe der Zeit hat sich diese defizitäre Situation der Weiterbildungsstätten und des -personals verändert, weil einerseits viele Unternehmen ihr Qualitätsverständnis und ihre Rekrutierungsstrategien verändert haben. Und andererseits die Anbieter von Weiterbildung auf der Suche nach neuen Märkten auch Identitätswandlungen durchmachen, die sich in ihrem Selbstverständnis, den Qualifikationen und der Professionalität niederschlagen³⁶.

In den sechziger Jahren sahen sich die **Weiterbildungsanbieter** vor allem als „Lehrveranstalter“ von Weiterbildung. Dieses enggefaßte Verständnis liegt ja auch Liebermanns Kritik zugrunde. Im Laufe der siebziger Jahre kam dann die Wende zum „Lernveranstalter“, der nicht nur fachliches Wissen vermittelt, sondern Lernprozesse inszeniert, in denen auch Aspekte zu Verhalten, Kommunikation und Persönlichkeit im Blickpunkt stehen. Die achtziger Jahre schließlich fordern die externen Weiterbildungsträger als „Problemlösungsveranstalter“, deren Lösungen über eindimensionale Angebote hinausgehen, und die Weiterbildung vermehrt als übergreifendes, mehrere Unternehmensebenen betreffendes Funktionssystem begreifen (vgl. Stiefel 1980, S. 71ff.).

Zur Zeit verstehen sich Anbieter betrieblicher Weiterbildung als „Innovatoren“, die losgelöst von seminaristischen Angeboten langfristige Entwicklungen in Unternehmen mit ihren Weiterbildungsangeboten unterstützen.

Jahr	60-er Jahre	70-er Jahre	80-er Jahre	90-er Jahre
Aufgaben- und Rollenverständnis	Lehrveranstalter	Lernveranstalter	Problemlösungsveranstalter	Innovator

Abbildung 1: Aufgaben- und Rollenverständnis von (externen) Weiterbildungsträgern im Wandel der Zeit

Die bunte Weiterbildungslandschaft spiegelt sich auch in den **Trägerstrukturen** wider. Bei dem Versuch einer Kategorisierung von Trägern und Einrichtungen der betrieblichen Weiterbildung stößt man auf vielfältigste Strukturen, die in je unterschiedlichen Kontexten verschiedene Ordnungen erfahren. Es gibt mehrere mögliche Kriterien zur Ordnung dieser Vielfalt. Nach Voigt sind folgende Klassifikationsmöglichkeiten anzutreffen (vgl. Voigt 1989):

- Klassifikation über den *Rechtsstatus* der Träger (staatlich, kommunal, öffentlich-rechtlich oder privat);

³⁶ Siehe dazu Kapitel 9.6 und Kapitel 9.9 der vorliegenden Untersuchungen in dieser Arbeit.

- Klassifikation über die *Zugangsbedingungen* zu den Veranstaltungen, nach „offenen“ (für jedermann zugänglich) und „geschlossenen“ (nur für Bedienstete, Betriebsangehörige, Verbandsmitglieder etc.) Angebotsformen;
- Klassifikation nach der Zugehörigkeit zu großen gesellschaftlichen *Interessensgruppen* (Gewerkschaften, Arbeitgeber, Kirchen, politische Parteien), die auch als „gebundene“ Weiterbildung bezeichnet wird;
- *Mischklassifikationen*, „die neben den interessengruppenbezogenen Trägertypen die Volkshochschulen, die staatlichen und privaten Schulen, die Fachverbände und die kommerziellen Weiterbildungsunternehmen aufführen“ (ebd. 1989, S. 23).

Die kommerziellen Weiterbildungsanbieter, die in der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt stehen, erscheinen erst in letzter Zeit innerhalb theoretischer oder empirischer Bearbeitungen nicht mehr nur als „Anhängsel“ unter „sonstige Anbieter“. Das würde ihrem Status meines Erachtens auch nicht mehr gerecht werden. So führt allein die Datenbank „KURS DIREKT“ (unterstützt vom Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln) über 35 000 Anbieter mit nahezu 300 000 Bildungsangeboten auf, die zum großen Teil private, ungebundene oder eigenständige Weiterbildungsanbieter sind. Zusätzlich zu dieser Datenbank gibt es weitere überregionale (zum Beispiel: WIS der Deutschen Industrie und Handelskammer) und regionale Datenbanken (eingerichtet zum Beispiel vom „Amt für Berufs- und Weiterbildung der Hansestadt Hamburg“, „Institut Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover“).

Nuissl stellt 1996 den Trend fest, daß firmeneigene Weiterbildungseinrichtungen „günstigstenfalls“ stagnieren, und in den letzten Jahren allein die kommerziellen Anbieter an quantitativem Umfang gewonnen haben (vgl. Nuissl 1996, S. 25). Das läßt sich auch durch das Ergebnis Seipels zur Auftragslage bei kommerziellen Weiterbildungsinstituten bestätigen. In seiner Studie „Weiterbildungsszene Deutschland“ (Seipel 1994) ergab die Befragung von 2 700 Weiterbildungsinstituten, die auf dem freien Markt offene Seminare anbieten, daß sich die Auftragslage bei über 60 % der kleinen Anbieter erhöht habe oder, vor allem bei den mittleren und großen Anbietern³⁷, zumindest gleich geblieben sei (ebd. 1994, S. 23).

Die wichtigsten Institutionalisierungsformen heutiger beruflich-betrieblicher Weiterbildung sind Organe der Wirtschaft, das heißt Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern, die mit 33 % den größten Anteil als Anbieter von externen Lehrgängen ausmachen. Der zweitgrößte Anteil entfällt auf private Träger (26 %)

³⁷ Zu den kleinen Anbietern gehören bei Seipel Weiterbildungsunternehmen mit bis zu fünf Mitarbeitern. Anbieter der mittleren Größe haben zwischen 11 und 25 feste Mitarbeiter. Große Weiterbildungsanbieter beschäftigen über 50 feste Mitarbeiter (Seipel 1994, S. 23).

und an dritter Stelle stehen Angebote der Hersteller und Lieferanten mit 19 % (Grünewald/Moraal 1996, S. 41f.).

3.5 Deckung der betrieblichen Weiterbildung durch externe und/oder interne Bildungsmaßnahmen

Das Hinzuziehen externer Angebote besitzt vielfältigste Varianten und Möglichkeiten und hängt deutlich von der Unternehmensgröße, und damit einhergehend von den internen, also betriebseigenen, Weiterbildungskapazitäten ab. Gleichzeitig wird es durch die vielfältigen Varianten „**externer Weiterbildung**“ äußerst schwierig, vorhandenes Datenmaterial miteinander zu vergleichen. Das Verständnis von „externer Weiterbildung“ geht von ausgelagerten Weiterbildungsabteilungen bis zu eigenständigen Weiterbildungsanbietern (die wiederum selbst verschiedenste Zugehörigkeiten aufweisen können). Interne Veranstaltungen, die von externem Personal durchgeführt, möglicherweise sogar geplant und konzipiert werden, fallen aber aus dem Sammelbegriff der „externen Weiterbildung“ teilweise wieder heraus.

Anfang der siebziger Jahre schulten von 289 Betrieben (mit 300 bis 1 000 Beschäftigten) 233 ihre Mitarbeiter durch externe Maßnahmen, aber nur 56 durch interne Maßnahmen. Die Nutzung externer Bildungsangebote lag bei den Unternehmen der mittleren Größe ein Drittel höher als bei Großunternehmen, von denen 390 (von 644) ihre Mitarbeiter durch externe Maßnahmen schulten. Damit wurden etwa vier Fünftel der Weiterbildungsveranstaltungen bei Klein- und Mittelbetrieben durch externe Maßnahmen abgedeckt, aber nur zwei Fünftel bei den Großbetrieben (Sass u. a. 1974, S. 56). Leider haben Sass u. a. nicht erläutert, was konkret zu den „externen“ bzw. „außerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen“ gerechnet wurde. Hier wäre vor allem mit Blick auf die vorliegenden Untersuchungen interessant, inwieweit es sich um eigenständige, kommerzielle externe Anbieter handelte und welche Aufgaben diese im betrieblichen Bildungsbereich übernommen haben. Auch die Frage nach den Institutionalisierungsform der Externen (gewerkschaftlich, privat, staatlich) ist aus der Untersuchung nicht zu entnehmen.

Für 1995 ermittelt Weiß (1997, S. 7f.), daß 58,8 % der gesamten befragten Unternehmen externe Lehrveranstaltungen „ständig“ oder „häufig“ einsetzen - **interne Veranstaltungen** werden geringfügig weniger häufig (zu 57,6 %) angeboten. Wobei Weiß hinzufügt, daß externe Honorarkräfte, die bei internen Veranstaltungen eingesetzt werden, nicht gesondert gezählt werden, was dieses Ergebnis wieder nicht ganz trennscharf erscheinen läßt.

Geht es um die Art der Weiterbildungsmaßnahmen an sich, so läßt sich in den letzten Jahren der Trend erkennen, Mehr-Tages-Seminare nur noch seltener durch Externe durchführen zu lassen. Der Schwund beträgt 6 %. Dagegen überwiegt bei Ein-Tages-Seminaren die externe Durchführung (51,5 %) immer noch gegenüber den internen Ein-Tages-Seminaren (47,6 %). Im Vergleich zu den Ergebnissen von 1992 haben

jedoch die internen Ein-Tages-Seminare an Gewicht zugelegt, im Gegensatz zu den externen, deren Anteil stabil geblieben ist.

Die Schlußfolgerung daraus ist, daß der Trend eher zu kürzeren, intern durchgeführten Veranstaltungen geht, „alles läuft darauf hinaus, Weiterbildung zeitökonomisch und ‚just in time‘ zu organisieren“ (ebd. 1997, S. 9). Das spiegelt sich auch in der Frage nach zukünftigen Tendenzen wider. Da sehen die befragten Unternehmen die größten Zuwächse beim Lernen in der Arbeitssituation (vgl. ebd. 1997, S. 19). Daraus läßt sich leider nicht erkennen, inwieweit die Möglichkeit erwogen wird, externe Anbieter zukünftig überhaupt noch an internen „just in time“-Maßnahmen zu beteiligen.

Betrachtet man die intern-extern Verteilung in Abhängigkeit zu den Themen, so ergibt sich für außerfachliche Verhaltenstrainings, (in der Regel sind das Trainings für Führungskräfte), ein geschätzter Anteil von nahezu 100 % externen Traineranteils. Bei fachlichen Trainings machen Externe hingegen nur einen 10 %igen Anteil der durchführenden Dozenten und Referenten aus (vgl. Arnold/Huge 1991, S. 216).

Damit hat sich die frühe Prognose Liebermanns bestätigt, daß „wohl gerade die außerbetrieblichen Einrichtungen zur Weiterbildung von größter Bedeutung für die zukünftige Entwicklung“ (Liebermann 1960, S. 147) innerhalb der Bildungsbestrebungen der Unternehmen sind. Schönfeld und Stöbe stellen 1995 für die kleinen und mittleren Betriebe fest, daß ihnen „vielfach die notwendige Infrastruktur für die Erarbeitung und Umsetzung betrieblicher Weiterbildungskonzepte“ fehlt (Schönfeld/Stöbe 1995, S. 7). Die vermehrte Zusammenarbeit zwischen kleinen und mittleren Unternehmen mit Weiterbildungsträgern wird auch durch neuere Erhebungen belegt. So decken Betriebe mit weniger als 20 Beschäftigten ihre Weiterbildung zu 81 % durch betriebsexterne Veranstaltungen, bei mittlerer Betriebsgröße (20 bis 199 Beschäftigte) sind es nur noch 50 % und in Großbetrieben mit über 1 000 Beschäftigten nur noch 8 % (Bardeleben 1989, S. 7).

Bereits Liebermann hat Chancen gesehen, die eine Ergänzung innerbetrieblicher Weiterbildung durch außerbetriebliche Maßnahmen mit sich bringt. Staudt u. a. haben diese später beim Outsourcing von Bildungsabteilungen beobachtet und näher untersucht (vgl. Staudt u. a. 1995, S. 37f.). Als Chancen und positive Effekte sind dabei auf die betriebliche Weiterbildung übertragbar:

- Erhöhung der Flexibilität, schnellere Realisierung von Aufgaben und Projekten zur betrieblichen Weiterbildung;
- innovative Leistungsangebote;
- größere Transparenz hinsichtlich der Kosten, Preise, Leistungen;
- verstärkte Zielgruppenorientierung, verbreiterte, bessere Angebote;
- Zwang zur Entwicklung und Einhaltung von Qualitätsstandards.

Es ist jedoch auch auf die problematischen Punkte bei der Externalisierung von Weiterbildung hinzuweisen, die sich vor allem aus der Distanz der externen Anbieter zu internen Unternehmensprozessen und der spezifischen Unternehmenskultur ergeben können (vgl. Staudt u. a. 1995, S. 57f.). Problempunkte können dabei entstehen durch:

- die Sicherstellung eines ausreichenden formalen Informationsflusses, Reibungsverluste bei der Kommunikation des Bildungsbedarfes;
- den Umgang mit intimen Informationen (Know-how-Abfluß, Unternehmensdaten etc.);
- Schwierigkeiten bei der Verzahnung von Personalentwicklung, Unternehmensstrategie und Weiterbildung;
- die mangelnde zeitliche, personale und inhaltliche Flexibilität.

Diese zwei Auflistungen zeigen sowohl positive als auch negative Effekte bei der Externalisierung betrieblicher Weiterbildung auf. Wie in dieser Arbeit noch gezeigt werden wird, haben sich die Vorteile, aber auch die Bedenken bei einer Zusammenarbeit mit externen Bildungsanbietern teilweise bestätigt. Die Entscheidung zu einer Kooperation ist eine komplexe, die von vielen strukturellen, unternehmenspolitischen und ökonomischen Faktoren abhängt. Letztlich trifft sie jedes Unternehmen in jeder spezifischen Situation wieder neu.

3.6 Unterschiedliche Funktionen und Ziele betrieblicher Weiterbildung

Funktionen sind Wirkungen, die von einem System oder Untersystem ausgehen, diese Wirkungen müssen nicht zwangsweise als Ziel formuliert sein. So sind betriebswirtschaftliche Funktionen all jene Vorgänge, „die für das Bestehen von Betrieben notwendig sind“ (Weber 1985, S. 46).

Organisations- oder Unternehmensziele sind danach „ein von der Unternehmung als Kollektiv angestrebter konkreter zukünftiger Zustand“ (ebd. 1985, S. 47). **Weiterbildungsziele** werden in diesem System als jeweils zu erreichende Zustände beschrieben (zum Beispiel CAD-Kenntnisse, Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz etc.), eine Konkretion, vor allem bei verhaltensorientierten Zielen, ist meist schwierig. Da diese zu erreichenden Zustände nicht direkt meßbar sind, sondern meist erst nach einer gewissen Zeit und an anderer Stelle sichtbar werden, tun sich Unternehmen schwer mit der Übertragung von wirtschaftlichen Zielen auf pädagogische Instrumente.

Das spiegelt sich auch wider in der Tatsache, wie wenig Funktionen und Zielsetzungen der betrieblichen Weiterbildung bei Unternehmen zueinander in Bezug gesetzt sind. So haben Sass u. a. bereits Mitte der siebziger Jahre kritisiert, daß das häufig am unklaren Verhältnis von Weiterbildung zu personalpolitischen Entscheidungen oder Vorhaben liegt. Da wird Weiterbildung initiiert ohne konkrete

Bedarfsermittlung und Zielsetzung. So ist zum Beispiel die „Mehrzahl der Angehörigen des Ausbildungs- und Personalmanagements der Ansicht, daß die Interessen von Betrieb und Arbeitskräften bezüglich Weiterbildung weitgehend identisch sind“ (Sass u. a. 1974, S. 107). Auch die Wirkungen, die mit Weiterbildungsmaßnahmen angestrebt werden, erhalten nicht immer die unternehmenspolitische Gewichtung, wie vielleicht zu vermuten wäre: „Die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme hat oftmals den Charakter einer Belohnung oder Auszeichnung“ (Staudt/Meier 1996, S. 265) und hängt häufig mit der Höhe der beruflichen Position zusammen (siehe Kapitel 2.3.3.2). Trotz der ökonomischen Dimension, der die Weiterbildung in Unternehmen verpflichtet ist, und ihrem Eingebundensein in die Kosten-Ertragsrechnung mangelt es scheinbar in manchen Unternehmen bis heute an einem bewußten Umgehen mit Weiterbildungsfunktionen und -zielen, um die betriebliche Weiterbildung wirklich zu einem strategischen Faktor des Unternehmens werden zu lassen.

Neben den weiterqualifizierenden Funktionen haben Maßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung auch oftmals den Charakter einer engpaßorientierten „Notqualifikation“, indem sie kurzfristige Anpassungen an Anforderungen des Arbeitssystems übernehmen. Zusätzlich zu diesen fachlich dominierten Qualifizierungsfunktionen der betrieblichen Weiterbildung nennt Hartmann noch eine weitere Funktionen. Sie gewinnt ihren unternehmerischen und organisatorischen Stellenwert aus den „Sozialisierungserfolgen“ in der „Steigerung der institutionellen Problemlösungskapazität, insbesondere durch die Vermittlung von problembezogenem Sachwissen und der Stabilisierung der bestehenden Sozialverhältnisse innerhalb der Organisation“ (Hartmann 1979, zitiert nach Faulstich 1998(a), S. 48). Für ein Unternehmen ist es wichtig, den Mitarbeitern zur Steigerung der Marktfähigkeit nicht nur fachbezogenes Wissen zu vermitteln, sondern sie auch im bestehenden System bzw. in Veränderungen des Unternehmens zu integrieren. „Insofern hat betriebliche Weiterbildung neben der Qualifikations- immer schon auch eine Integrationsfunktion (...) zur Verfolgung übergeordneter personalpolitischer Interessen“ (Faulstich 1998(a), S. 48).

Weiterbildung in Unternehmen besitzt hauptträngig folgende Wirkungsrichtungen und Funktionen³⁸:

- sie dient der Aufrechterhaltung der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Beschäftigten;
- sie hat wichtige Auswirkungen auf das Verhalten im Betrieb, kann integrativ oder desintegrativ wirken und positive bzw. negative Einstellungen gegenüber der Organisation sowie den erwarteten Verhaltensweisen fördern;
- sie kann wesentliche Beiträge zur Sicherung innovativer Anpassungsprozesse an

³⁸ Vgl. Weber 1985, S. 51.

die Umwelt leisten.

Aus diesen Funktionen lassen sich Grobziele betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen formulieren, aus denen wiederum weitergehende, konkrete Ziele³⁹ zu folgern sind, die jeweils in den entsprechenden Unternehmensformen, Abteilungen, Aufgabenveränderungen etc. zu bestimmen sind. Weiterbildungsziele werden, wie alle Ziele eines Unternehmens, heruntergebrochen bis sie dem Kriterium der Operationalität entsprechen, das heißt daß sie nach „Inhalt, Ausmaß, Zeit- und Segmentbezug zu präzisieren“ sind (Meffert/Bruhn 1997, S. 141).

Die Festlegung der Funktionen und Zielrichtungen entspricht immer den jeweiligen Zeitgegebenheiten und muß ständig neu ausgehandelt werden⁴⁰. Grobziele betrieblicher Weiterbildung setzen die drei Ebenen Unternehmen, Weiterbildung und Teilnehmer in Beziehung zueinander. Derzeit handelt es sich häufig um folgende Grobziele:

- Die Entwicklung und Durchsetzung von langfristigen, strategischen Maßnahmen, in denen Weiterbildung die Rolle eines personalentwickelnden Elements übernimmt;
- Die systematische Bedarfserhebung und deren Verfolgung unter Berücksichtigung zukünftiger wirtschaftlicher, technischer und organisatorischer Anforderungen und der Bedürfnisse verschiedener betrieblicher Gruppen;
- Die Berücksichtigung personaler Aspekte wie Motivation, Vorwissen, berufliche Verhaltensweisen und Erfahrungen der Mitarbeiter;
- Daraus folgend: bedarfs- und nachfrageorientierte, zielgruppenspezifische Angebote für alle betrieblichen Gruppen;
- Die Unterstützung der Mitarbeiter im selbstgesteuerten Lernen und Lernen am Arbeitsplatz, das Entwickeln entsprechender, angemessener Trainingsformen, Beratungsformen, Coaching etc.;
- Zukünftig stärkere Förderung extrafunktionaler Qualifikationen, die u. a. die Steuerung und Regelung von Innovationen unterstützt;
- Die kontinuierliche Verbesserung der Weiterbildung durch ihre Evaluation, das Sammeln von Kriterien zur Vorbereitung, Auswahl und Steuerung von Weiterbildungsmaßnahmen.
- Die zeitliche Flexibilisierung der Weiterbildung;
- Die Einbindung der Weiterbildung in personalpolitische Entscheidungen.

³⁹ Faulstich spricht von „Durchführungszielen“ (Faulstich 1998(a), S. 48) innerhalb oder resultierend aus den Weiterbildungsaktivitäten. Sie sind von den Weiterbildungsfunktionen, die auf die Unternehmensorganisation bezogen sind, zu unterscheiden (vgl. ebd. 1998(a), S. 48f.).

⁴⁰ Siehe dazu die Beschreibung „konzeptioneller Forderungen“ an betriebliche Weiterbildung von Staudt/Meier 1996, S. 266.

3.6.1 Weiterbildungsfunktionen und -ziele aus unternehmenspolitischer Sicht

Ziele erfüllen aus unternehmenspolitischer Sicht Steuerungs-, Koordinations- und Kontrollfunktionen (vgl. Weber 1985, S. 47; Meffert/Bruhn 1997). Indem sie sinnvolle, das heißt zu erreichende Vorgaben über einen anzustrebenden Zustand enthalten, wirken sie sich auch motivational und (verhaltens-)steuernd aus. Gleichzeitig versuchen sie die wechselseitige Abstimmung über Vorgehen und Verhalten zu koordinieren. Außerdem stellen sie Kriterien bereit, anhand derer diese Vorgänge überprüft werden können. Geplante und real erreichte Zustände können mit gesetzten Zielen abgeglichen werden.

Weiterbildungsfunktionen werden aus unternehmenspolitischer Sicht verstärkt in die Richtung einer strategischen Personalentwicklung gebracht. Dabei unterstützen integrative, qualifizierende und soziale Funktionen der Weiterbildung angestrebte ökonomische Ziele. Sie werden als nicht unerhebliche Voraussetzungen für den Bestand und die Weiterentwicklung des Unternehmens gesehen (vgl. Meffert/Bruhn 1997).

Diese Darstellung deckt sich mit der Ansicht von Wittwer, daß in betrieblichen Bildungsprozessen immer drei Interessensrichtungen verfolgt werden können: eine subjektiv-personelle, eine marktorientiert-institutionelle und eine politisch-gesellschaftliche. Überträgt man diesen Sachverhalt auf die betriebliche Weiterbildung, so zeigt sich, „daß sich in den betrieblichen Weiterbildungszielen ausdrückt, wie die einzelnen Betriebe (...) ihre gegenwärtige Situation, die künftige betriebliche und gesellschaftliche Entwicklung und das gewünschte Verhalten der Mitarbeiter einschätzen“ (Wittwer 1982, S. 26).

Aus diesen Vorabüberlegungen ergeben sich drei **unternehmenspolitische Zielrichtungen** innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. Sie befinden sich sowohl im partikularen, universellen als auch individuellen Interesse des Unternehmens (vgl. Wittwer 1982, S. 30). Die Ziele im *partikularen* Interessenrahmen beschreiben Weiterbildungsziele, die sich vorrangig am spezifischen Bildungsbedarf des jeweiligen Unternehmens bzw. der Branche orientieren. Bildungsmaßnahmen, die Ziele im *universellen* Interessenrahmen abdecken, stehen in einem allgemeinen gesamtgesellschaftlichen Bezug, wohingegen Ziele im *individuellen* Interessenrahmen sich primär an persönlichen Bildungsbedürfnissen des einzelnen orientieren.

Diese drei Zielrichtungen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern besitzen eine Gleichzeitigkeit, nach der zum Beispiel eine fachliche Schulung sowohl im Interesse des Unternehmens liegen kann, als Beitrag zur Aufrechterhaltung betrieblicher Leistungsfähigkeit, als auch eine Schulung im Interesse des einzelnen liegen kann, um den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen, einen Abstieg zu verhindern oder überhaupt den Arbeitsplatz zu sichern. Es läßt sich sogar ein gesellschaftliches Interesse zur Bildungsmaßnahme im Unternehmen erkennen, weil ein Beitrag geleistet wird

zur Weiterbeschäftigung qualifizierten Personals und daraus folgend zur Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung.

Bei der Planung oder Übersetzung von Durchführungszielen in unternehmenspolitischem Interesse hapert es jedoch häufig noch an der gegenseitigen Akzeptanz. So kritisiert Weber schon 1985, daß die Zielplanungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung noch wenig entwickelt seien, weil sie mit ihren erziehungswissenschaftlichen Beiträgen keinen eindeutigen Stand in dem betriebswirtschaftlich-organisatorischen Bereich der Unternehmen gefunden haben (vgl. Weber 1985, S. 47). Mit dieser Problematik hat die betriebliche Weiterbildung bis heute zu kämpfen: „Ein bislang wenig beachteter Aspekt ist die organisatorische Einbindung der Weiterbildung in die Unternehmensstruktur“ (Staudt/Meier 1996, S. 265). Daraus ergeben sich immer dann Probleme, wenn zum Beispiel finanzielle Ressourcen eng werden und die betriebliche Weiterbildung ihren Stand als notwendiges, strategisches und unternehmenserhaltendes Element in ökonomischem Sinne immer wieder aufs Neue beweisen muß. Zumeist bestimmt gerade in solchen Situationen die „kurzfristig-operative“ Weiterbildungsrealität im Unternehmen den unternehmenspolitischen Umgang mit Weiterbildungsfunktionen (vgl. Decker 1984, S. 199). In wirtschaftlich schwierigen Zeiten erhalten augenscheinlich schnellen Erfolg versprechende Weiterbildungsmaßnahmen Vorrang, was sich bezogen auf Zielrichtungen betrieblicher Weiterbildung dann in oft partikularen Bildungsinteressen widerspiegelt.

3.6.2 Weiterbildungsfunktionen und -ziele aus personalpolitischer Sicht

Der Mitarbeiter, das „Organisationsmitglied“, ist aus personalpolitischer Sicht „unter verschiedenen Blickwinkeln“ zu sehen. In einer „instrumentellen, motivationalen und rationalen“ Richtung (March/Simons 1958, zitiert nach Weber 1985, S. 51). Für die Weiterbildung bedeutet das, die verschiedenen Blickwinkel zu beachten, unter denen die Mitarbeiter zu schulen sind, respektive die unterschiedlichen **personalpolitischen Zielrichtungen und Funktionen** zu erkennen, die sie durch ihre Bildungsmaßnahmen erfüllt und mitträgt. So rückt der *instrumentelle* Aspekt den Beschäftigten in seiner Rolle eines möglichst effizienten Aufgabenerfüllers in den Vordergrund. Der *motivationale* Aspekt weist darauf hin, daß jedes Organisationsmitglied eigene Ziele, Wertvorstellungen und Einstellungen besitzt, die nicht zwangsläufig mit denen der Organisation harmonieren müssen. Im Sinne einer funktionierenden Unternehmenskultur besteht die Notwendigkeit, die Mitglieder zu einem unternehmenskonformen bzw. -akzeptierten oder -fördernden Verhalten zu motivieren. Außerdem sind die Beschäftigten eines Unternehmens Problemlöser, die nach *rationaler* Verarbeitung dessen streben, was sie in ihrem Arbeitsalltag beschäftigt, und dazu geeignete Instrumente, Methoden und Wege suchen.

Seit Mitte der achtziger Jahre geht der Trend deutlich weg von der reinen fachlichen Qualifizierung, hin zur „ganzmenschlichen Weiterbildungsarbeit“ (Decker 1984, S. 199). Sie entfernt sich dabei von der spezialisierten, arbeitsteiligen Qualifizierung hin zu einer entspezialisierten, allgemeineren Weiterbildung. Den letzten Punkt sehen auch andere Autoren als derzeit wichtigste Entwicklung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. So kann an dieser Stelle zum Beispiel der viel diskutierte Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ angeführt werden⁴¹. Faulstich spricht davon, daß nach einer Phase der Weiterbildungsaktivitäten, in der vorrangig fachliche Anstöße im Vordergrund standen, derzeit eine Verschiebung in Richtung „extrafunktionaler“ Qualifizierung folgt (Faulstich 1998(a), S. 49). Die zukünftigen Anforderungen an Mitarbeiter eines Unternehmens zeigen eine komplexe, fachübergreifende Ausrichtung. Die Anpassungen an Veränderungen müssen immer schneller erfolgen, sodaß die Flexibilität der Beschäftigten in jeglicher Hinsicht, technisch, organisatorisch und sozial, deutlich erhöht sein wird. Ein schärferer Wettbewerb auf dem Markt um Produkte und Dienstleistungen fordert eine höhere Qualität, ständige Kontrolle und Weiterentwicklung dieser durch festgelegte Instrumente des Qualitätsmanagements. Dazu bedarf es entsprechender Qualifikationen und Kompetenzen, die sich in veränderten Zielrichtungen der betrieblichen Weiterbildung niederschlagen (vgl. dazu auch Grünewald/Moraal 1996, S. 139; Faulstich 1998(a), S. 49).

3.6.3 Wirkungszusammenhänge betrieblicher Weiterbildung

Diskutiert man Wirkungsweisen betrieblicher Weiterbildung, muß man sich darüber im klaren sein, daß eine solche praxisbezogene Diskussion im Rahmen betriebswirtschaftlicher Perspektiven „einen weit über die unmittelbare Qualifizierung hinausgehenden Wirkungszusammenhang der Weiterbildung“ besitzt (Weber 1985, S. 49). Dieser **Wirkungszusammenhang** erschließt sich aus der Tatsache, daß Unternehmen „produktive soziale Systeme“ sind, die sowohl wirtschaftliche als auch soziale Merkmale umfassen. Da die betriebliche Weiterbildung nach einem solchen Systemverständnis in einem ökonomisch-sozialen Wechselverhältnis steht, sind auch ihre Funktionen und Ziele durch wirtschaftliche und soziale Wirkungsweisen oder -richtungen geprägt.

Die derzeitige Überbetonung der betrieblichen Weiterbildung im Sinne partikularer, sprich: unternehmensspezifischer Interessen hat verschiedene Ursachen. Sie kann begründet werden durch eine neotayloristische Wende in Unternehmenskulturen, „das tayloristische Modell der Arbeitsgestaltung ist keineswegs aus den Betrieben verschwunden. Vielmehr greifen Rationalisierungsstrategien sogar wieder vermehrt auf alte Instrumente der Leistungssteigerung zurück, die Monotonie, Streß,

⁴¹ Für den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ und seine Verwendung siehe auch Kapitel 6.3.2.

Hierarchie und Kontrolle erzeugen" (Faulstich 1998(b), S. 1). Von diesen Entwicklungen bleibt auch die betriebliche Weiterbildung nicht verschont bzw. sie wird in die Pflicht genommen, ihrer funktions- und qualifikationsorientierten Aufgabenerfüllung zur Bildung der Mitarbeiter nachzukommen. Die Mitarbeiter erhalten zum Beispiel nur die Weiterbildung, die dem Arbeitsgebiet entspricht, für das sie ausgewählt werden, weil es nicht darum gehen soll, sie selbst über ihre Tätigkeiten oder Qualifizierungen entscheiden zu lassen. Im Sinne des Taylorismus dient Fortbildung dann dazu, die Talente des Arbeitnehmers zu erkennen und aus ihnen „alles herauszuholen“, was sie an Fähigkeiten besitzen und in den Produktionsprozeß einbringen können. Um die Arbeitskraft „ganzheitlich“ auszuschöpfen, kommen im Neotaylorismus subjektorientierte Konzepte hinzu, um produktionsgerichtete Konzepte durch „humanitäre“ Absichten zu bereichern (vgl. Büchter 1997, S. 178 und S. 182).

Individuelle, personale Faktoren treten in diesem Konzept der Außensteuerung in den Hintergrund. In solchen Ansätzen wird vergessen, daß die Arbeitsleistung eines Unternehmens respektive seiner Mitarbeiter immer auch etwas mit Motivation, Forderung und Förderung, das heißt letztlich mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun hat. So wies die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände schon 1974 darauf hin: „Der Selbständigkeits- und Mitverantwortlichkeitsrahmen des einzelnen wird zur wesentlichen Voraussetzung seines Leistungserfolges" (BDA 1974, S. 14).

Aber nicht nur die Managementtheorie eines „modernisierten Taylorismus" (Faulstich 1998(a), S. 22) entzieht dem einzelnen den Selbständigkeits- und Mitverantwortlichkeitsrahmen. In dieser Situation muß auch die Weiterbildung mit in die Verantwortung genommen werden: Durch die „Verschlankung" der Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen, zum Beispiel durch Outsourcing, fallen Themen, Aufgabenfelder und Lerninhalte weg bzw. werden drastisch verkleinert, wodurch gerade einzelne Felder für die internen Mitarbeiter nicht mehr zugänglich sind (vgl. Bergmann 1996, S. 162f.). Es verringert sich die interne Fähigkeit zur Erkennung von Veränderungen und dem Produzieren von Problemlösungen, die eigenen Mitarbeiter werden möglicherweise weniger in die Prozesse, die nach außen verlagert worden sind, einbezogen. Auch die Führungskräfte werden ihrer Zuständigkeiten auf diesem Gebiet beraubt, die Vernachlässigung antizipativer Qualifikationsstrukturen hat also vielfältige Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit. Letztlich geht zusätzlich ein Großteil interner Kompetenzen verloren. Es muß davon ausgegangen werden, daß sich ein Weniger an Verantwortung für diese Entwicklungsprozesse möglicherweise auch in einem Motivationsrückgang der Mitarbeiter zur eigenen Weiterbildung ausdrücken wird.

Die Problematik, daß durch einen begrenzten Blick auf betriebliche Weiterbildungsprozesse, ein mangelhaftes Verständnis über den Zusammenhang von Unternehmenszielen mit Weiterbildungsfunktionen und Wirkungen betrieblicher Weiterbildungsformen fragwürdige oder kurzfristige Erfolge (als Zustand der Zieler-

reichung) angestrebt werden, wird in den folgenden Untersuchungen dieser Arbeit noch weiter verfolgt. Häufig ist die Verknüpfung betrieblicher Weiterbildungsprozesse mit mittel- oder längerfristigen strategischen Unternehmenszielen schwer zugänglich und deshalb oft ungeklärt. Es herrscht eine „merkwürdige Diskrepanz“ (Faulstich 1998(a), S. 77) zwischen dem „strategischen Impuls und der Umsetzung, die weit hinter den Modellen und Programmen“ (ebd. 1998(a), S. 77) zurückbleibt, so mangelt es auch immer noch an „theoretischer Konsistenz und Begründungsreichweite der Konzepte und Instrumentarien“ (ebd. 1998(a), S. 77). Den Ideen zu Konzepten einer „Human-Ressources-Strategie“, in denen es darum geht, „proaktiv und antizipativ Beschäftigungsveränderungen und Qualifikationsstrukturen im Hinblick auf den gezielten Abbau von Fähigkeitslücken und die Entwicklung von (...) Kompetenzen zu planen und zu realisieren“ (Staffelbach 1988, zitiert nach Meffert/Bruhn 1997, S. 145) fehlen noch die tatsächlichen Umsetzungen in Betrieben. Möglicherweise läßt sich durch solche Konzepte dann auch eine größere Transparenz der Wirkungszusammenhänge und Wirkungsweisen betrieblicher Weiterbildung erreichen.

4. Ausblick auf zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

Die in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargestellten Daten und Fakten sind Indikatoren für Richtungen, aber auch für Veränderungen, wie sie momentan in der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Weiterbildung stattfinden. Die Veränderungen beziehen sich auf die Art ihrer Funktionen, auf ihre Institutionalisierungs-, Durchführungs- und Erscheinungsformen und auf die monetäre Unterstützung. Für die spätere Betrachtung des Weiterbildungsfeldes bei Großunternehmen und ihren externen Bildungsanbietern ist es wichtig, sich Konsequenzen dieser Veränderungen bewußt zu machen, um sie in ihren Bezügen zu Theoriediskussionen über Professionalisierungs-, Qualitätsmanagement- und Qualifikationsaspekten einordnen zu können. Mit was für gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen haben die Unternehmen in Zukunft zu rechnen und wie wirken sich diese auf die interne und externe betriebliche Weiterbildung aus?

Folgende Faktoren werden die Entwicklung von Markt und Gesellschaft, sowie das soziale und ökonomische Umfeld der Unternehmen prägen und damit die Erscheinungsformen der betrieblichen Weiterbildung wesentlich mitbestimmen⁴²:

- Übergang von der Nationalökonomie zur Weltwirtschaft. Der Prozeß der Globalisierung (ebenfalls die EU-Politik) setzt das Aufkommen neuer Produktions-, Preis- und Qualitätskonkurrenten fort.
- Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft. Der Strukturwandel wird zu einem weiteren Bedeutungsverlust produktiver Tätigkeiten führen, im Gegenzug dazu werden alle dienstleistenden Tätigkeiten, vor allem auch kundenspezifische produkt- und absatzbegleitende Dienstleistungen, zusätzlich an Bedeutung gewinnen.
- Übergang von zentralisierter (institutionalisierter) zu dezentralisierter (selbstorganisierter) politischer und ökonomischer Organisation. Auswirkungen des „Lean Managements“, der „Verschlankung“ der Unternehmen, sind noch nicht überall zum Tragen gekommen. Der Abbau kompletter Hierarchieebenen und die Suche nach weiteren Rationalisierungsmöglichkeiten setzen sich fort.
- Demographische Entwicklungen, wie Veränderung der Altersstruktur, Verringerung des Umfangs der Erwerbsbevölkerung etc., werden durch Zuwanderung, über Ausländeranteile oder anderes beeinflusst werden. Das Niveau der Qualifikationen steigt allgemein an.
- Übergang von Hierarchien und einem Entweder-Oder-Denken zu Verbundenheit, Verflechtung und gegenseitiger Abhängigkeit und zu multiplen Optionen. An-

⁴² Siehe Naisbitt und Aberdeen 1983, zitiert nach Erpenbeck/Heyse 1996, S. 18; Keller 1998, S. 15; Faulstich 1998(a), S. 17ff..

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

forderungen an Führungs- und Sozialkompetenzen steigen, Potentiale zur Problemlösung und Innovationen jedes einzelnen müssen stärker freigesetzt und unterstützt werden.

- Veränderte Bezüge zur Arbeitswelt: Abkehr vom abstrakten Leistungsprinzip, höhere Ansprüche an Selbstverwirklichung, Gleichzeitigkeit eines Sicherheitsbedürfnisses, Hinterfragen bestehender Strukturen und Hierarchien, verändertes Selbstverständnis von Frauen, wachsendes Umweltbewußtsein usw. sorgen für eine stärkere Gewichtung „arbeitsinhaltlicher Identifikationschancen“ (Faulstich 1998(a), S.18).
- Schließlich der Übergang von der Massengesellschaft zum „Triumph des Individuums“; die Position des Einzelnen wird stärker als im Industriezeitalter. Mitarbeiter fordern zum Beispiel mehr Möglichkeiten zur Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit am Arbeitsplatz.
- Die Unternehmungen sind aufgrund des anhaltend hohen ökonomischen Drucks noch stärker gefordert, die Ressource des Humankapitals und alle Investitionen, die in die Mitarbeiter getätigt werden, wertschöpfender und erfolgsorientierter einzusetzen. Folge ist, daß sich alle Unternehmensbereiche und -funktionen (auch die Weiterbildung) noch mehr an strategischen und operativen Unternehmenszielen orientieren müssen.

Der Einfluß dieser Faktoren in den Unternehmen läßt sich auf ihre Weiterbildungsbereiche, deren Institutionalisierungsformen und auf ihre externen Bildungspartner beobachten. So resümiert Keller, daß „spätestens seit Anfang der 90-er Jahre ein qualitativer Wandel in der unternehmensbezogenen Weiterbildung festzustellen ist“ (Keller 1998, S. 14).

Weiterbildungsaktivitäten dienen vorrangig flexibilitätserhöhenden Funktionen und richten sich am unternehmerischen Ziel der Innovationsfähigkeit aus. Gleichzeitig fordern und fördern Unternehmen durch derartige Qualifizierungen eine veränderte Teilhabe ihrer Mitarbeiter an unternehmerischen Prozessen.

Außerdem werden kurzfristige Entwicklungen die betriebliche Weiterbildung in einen noch stärkeren Legitimationsdruck bringen, was hauptsächlich durch das Outsourcing und die neuen Organisationsformen als Profit⁴³- oder Cost-Center verursacht wird. Bildungsetats werden effizienzorientierter vergeben werden, das heißt die Frage wird gestellt, inwieweit sich Personalentwicklung und -qualifikation rechnen. Scheinbar „harte“ Instrumente, wie zum Beispiel das Bildungs-Controlling,

⁴³ Profit- oder Cost-Center übernehmen Aufgaben und Projekte für das Mutterunternehmen, aber auch für externe Kunden. Sie haben im Rahmen einer solchen Struktur eine größere Selbständigkeit, als wenn sie eine firmeneigene Abteilung bildeten, eine höhere Flexibilität in Personal- und Gehaltsfragen, Abrechnungssystemen. Tarifen etc. (vgl. Staudt u. a. 1995, S. 22; Faulstich 1998(a), S. 187).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

sollen dazu beitragen, diese Kosten-Nutzenrechnungen beantworten zu können. Auch umfassendere Qualitätssicherungsinstrumente werden entwickelt und auf die Weiterbildung übertragen, was in vielen Bereichen zu Schwierigkeiten führt, weil man immer wieder auf nicht-meßbare Facetten stößt. Weitreichendere Qualitätssicherungssysteme, wie zum Beispiel die DIN ISO 9000ff., sind nötig und ihre Übertragung auf Bildungsprozesse in Unternehmen wird derzeit im Rahmen des allgemeinen Qualitätsmanagements diskutiert⁴⁴.

Es sollen aber nicht nur die Erfolgskontrollen intensiviert werden, sondern auch die Wirtschaftlichkeit und die Struktur von Weiterbildungsmaßnahmen. Immerhin geben 1995 fast 70 % der befragten Unternehmen an, daß sie für die kommenden Jahre von einem steigenden Weiterbildungsvolumen oder von steigenden Aufwendungen für die Weiterbildung ausgehen (vgl. Weiß 1997, S. 21). Zuwächse werden besonders für die „informellen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung erwartet, so daß strukturelle Verschiebungen in Richtung „Lernen in der Arbeitssituation“ und „selbstgesteuertes Lernen“ zu erwarten sind (Weiß 1997, S. 18).

Diese Entwicklungen werden in besonderem Maße auch die externen Weiterbildungsanbieter betreffen, die - wollen sie hier auf Dauer fähige und akzeptierte Partner bleiben - andere Angebote, neue Lernformen und veränderte eigene Kompetenzen entwickeln und zur Verfügung stellen müssen. Standardisierte Angebotsformen verlieren innerhalb dieser Weiterbildungsstrukturen an Bedeutung, dagegen nehmen „bedarforientierte Strategien“ zu (Faulstich 1998(a), S. 51). Firmenspezifische Angebote werden wichtiger, bis hin zu der Kompetenz, ganze Personalentwicklungsprojekte begleiten zu können.

Wie sich dieser Wandel konkret darstellt soll im folgenden besonders für die Weiterbildungsbereiche in Großunternehmen, die externen Weiterbildungsanbieter und theoretische Diskussionsrichtungen innerhalb der Erwachsenenbildung zur betrieblichen Weiterbildung betrachtet werden. Da diese Veränderungen natürlich auch eine Bedeutung für die Erwachsenenbildungstheorien besitzen, darf die Erwachsenenbildung sich aus der Betrachtung dieses Praxisfeldes nicht herausnehmen, sondern muß ihre Kompetenz zur Begleitung solcher Prozesse deutlich machen. Deshalb sollen im Rahmen der nächsten Kapitel nicht nur der Wandel und die Entwicklungen bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern betrachtet werden, sondern auch daraus resultierende Konsequenzen für die Theorien zur betrieblichen Weiterbildung. Wie stellen sich aktuelle Ansätze der Erwachsenenbildungstheorie zu solchen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung dar? Folgen sie den Entwicklungen in der Erwachsenenbildungspraxis?

⁴⁴ Siehe ausführlichere Darlegungen zu Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Bildungscontrolling in Kapitel 6.1.

4.1 Konsequenzen für die Unternehmen

Die Unternehmen sehen sich im allgemeinen durch die Globalisierung der Märkte einem stärkeren Wettbewerbsdruck ausgesetzt, der sich in höheren Qualitätsansprüchen an Produkte und Dienstleistungen darstellt. Daneben erfahren sie ständig beschleunigte Veränderungen im technologischen und gesellschaftspolitischen Umfeld. Dieses hoch-dynamische Feld kann nicht mehr durch statische Systeme gelenkt werden. Deshalb wird zur Zeit auch gerne von der anzustrebenden Unternehmensform einer „**Lernenden Organisationen**“ gesprochen⁴⁵.

Der Begriff wurde schon vor mehr als drei Jahrzehnten von H. Simon geprägt (vgl. Wahren 1996, S. 4). Mittlerweile existieren vielfältigste Definitionen dazu, die Wahren zunächst eher als sprachliche Konstrukte versteht, die sich meist nur durch die Sichtweise der Autoren über das, was eine Organisation ist, unterscheiden lassen (ebd. 1996, S. 4). Zu einer der ersten und auch bekanntesten Definitionen organisationalen Lernens zählt die von Argyris/Schön, die auf drei Aspekten beruht: „Organisationales Lernen findet statt, wenn Mitglieder der Organisation als Lernagenten (learning agents) für die Organisation handeln, bezugnehmend auf Veränderungen in der internen und externen Umwelt des Unternehmens Fehler in der organisationalen Gebrauchstheorie (theorie-in-use) entdecken und korrigieren, und die Ergebnisse ihrer Untersuchung in individuelle Bilder (images) und von ihnen geteilte Karten der Organisation (shared maps of organization) einbetten“ (Argyris/Schön 1978, zitiert nach Wahren 1996, S. 11). Nach dieser Definition findet organisationales Lernen statt, indem

- a.) eine Abweichung oder Veränderung wahrgenommen wird und die Fehlersuche bzw. -korrektur beginnt,
- b.) es kein organisationales Lernen ohne individuelles Lernen geben kann und
- c.) die Lernprozesse durch das Speichern von neuem Wissen im „organisationalen Gedächtnis“ aufgezeichnet ist (vgl. Wahren 1996, S. 54).

Eine besondere Beachtung erfährt der Begriff der „Lernenden Organisation“ seit Senges Buch „Die fünfte Disziplin“. Dort definiert Senge lernende Organisationen „heroisch“ als die Orte: „in denen Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge 1996, S. 11). Der wichtigste Ansatz im Organisationslernen ist nach Senge das Systemdenken, „ein konzeptuelles Rahmenwerk, ein Set von Informationen und Instrumenten“ (ebd. 1996, S. 15).

⁴⁵ Vgl. Argyris/Schön 1978; Bullinger 1996; Senge 1996; Zahn/Greschner 1996, S. 43-74.

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

Faßt man also Unternehmen, Gruppen und Individuen als komplexe, rückbezügliche (selbstreferentielle) und selbsttätige (autopoietische⁴⁶) Systeme auf, so resultiert daraus, daß ihre Zukunft relativ offen und nicht vorhersagbar ist. „Unternehmen, Gruppen, Individuen müssen jedoch trotz der daraus resultierenden fundamentalen Unsicherheit ständig Entscheidungen für zukünftiges Handeln und Arbeiten treffen“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 18). Diese Entscheidungen sind nicht mehr allein aus Informationen, Daten und Fakten zu treffen, sondern erfordern zukunftsorientierte, übergeordnete Kenntnisse mit ihren „Werten und darauf aufbauenden Kompetenzen“ (ebd. 1996, S. 18). Wenn sich die Anpassung an Veränderungen und den daraus resultierenden neuen Erfordernissen in internen Strukturen vollzieht, tut sie das mit und durch die in ihr arbeitenden Personen. Solche Strukturen kann man als „lernende Organisationen“ bezeichnen.

Die zunehmende Dynamik in der Veränderung äußerer Einflüsse führt dazu, daß das vorhandene und ehemals hinreichende Wissen in Unternehmen immer schneller veraltet und durch neues ersetzt werden muß. „Dies hat zur Folge, daß die Lernfähigkeit von Unternehmen - mit anderen Worten die Fähigkeit, Wissen kreativ zu erzeugen und konsequent zur Bewältigung des Wandels einzusetzen - zur wahrscheinlich sichersten Quelle für dauerhafte Wettbewerbsvorteile wird“ (Zahn/Greschner 1996, S. 43). Das Potential zu einer solchen Lernfähigkeit gewinnt das Unternehmen aus der Kreativität der Mitarbeiter, die ein lernendes Unternehmen deshalb auch bewußt fördert. Unter Kreativität versteht Bullinger die wachsende Fähigkeit „in neuen, ungewohnten Beziehungsmustern zu denken, Lernprozesse zu initiieren und zu beschleunigen“ (Bullinger 1996, S. 5).

Im Memorandum zur Kompetenzentwicklung '96 von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM 1996, S. 414) wird „die lernende Organisation als Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft“ durch ihre Art und Weise der Entwicklung individueller Kompetenzen beschworen. Die betriebliche Weiterbildung erhält durch die Ausrichtung auf Wissenserzeugung und -verwendung eine „bestimmte Steuerungsperspektive auf die Betriebsorganisation“ (Harney 1998, S. 37). Das hängt damit zusammen, daß sie „als zentraler Bestandteile eines betrieblichen Wissensmanagements betrachtet werden“ kann, das im Bereichsmanagement „Weiterbildung“ anzusiedeln ist, weil „die Entwicklung, die Nutzung

⁴⁶ Das Modell der Autopoiesis ist eine biologische Theorie, die aus der Klasse lebender Systeme einen spezifischen Typus autonomer Systeme herausnimmt, der sich durch zusätzliche autopoietische Eigenschaften auszeichnet. Die Systemtheorie versucht dies auf „alle Systeme“ zu übertragen, benennt die Besonderheiten autopoietischer Systeme also als Definition von System an sich. Sie geht davon aus, daß jede Organisation ein in sich geschlossenes System ist, das der Selbstorganisation unterliegt, das heißt „sich selbst gestaltet, wechselseitig beeinflusst und koevolutiv entwickelt“ (Zahn/Greschner 1996, S. 43; vgl. auch Stichweh 1994, S. 52 ff.).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

und das Zusammenführen neuen Wissens letztlich nur vom Menschen vorgenommen werden kann“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 188).

Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, daß die Gefahr dieses Modells darin liegt, den subjektiven Prozeß des Lernens auf ein Objekt, das Unternehmen oder die Organisation zu übertragen. Darin sieht Büchter die Gefahr der „Degradierung des Individuums zugunsten der ‚Subjektivität‘ einer übergeordneten der Organisation“ (Büchter 1997, S. 220). Häufig wird dabei vergessen, daß individuelle Entwicklungen ohne Vorhandensein institutionalisierter Rahmenbedingungen gar nicht möglich sind (vgl. Wittwer 1995, S. 74).

Ein entscheidender weiterer Anspruch der „lernenden Organisation“ ist, daß nicht einzelne Teile des Systems getrennt voneinander entwickelt und optimiert werden, sondern die Technologie, das Individuum und das soziale System gemeinsam. Für die praktische Umsetzung dieses Konzeptes bedeutet das, daß einzelne Teams oder Projektgruppen die Kompetenzen und die Mittel besitzen, Veränderungen zu diagnostizieren, Trends zu erkennen und Problemlösungen am Ort direkt zu entwickeln. Führungskräfte werden zu Beratern (und damit auch zu Bildnern) dieser Prozesse der Selbststeuerung. Letztlich muß es zu einer - für die meisten Betriebe - radikal veränderten Funktionsbeschreibung der Arbeitsplätze, ihrer Aufgaben und Verantwortungen kommen. „Eine umfassende Strategie der Qualifikationsentwicklung der Beschäftigten wird demzufolge eine grundlegende Veränderung bestehender Arbeitsgestaltungsprinzipien beinhalten“ (QUEM 1996, S. 414).

4.2 Konsequenzen für die betriebliche Weiterbildung

Das Konstrukt eines lernenden Unternehmens bleibt nicht ohne Wirkung auf die betriebliche Weiterbildung. Deshalb wird häufig eine **strategische Weiterbildungsplanung** gefordert, die ein gleichrangiges Nebeneinanderstehen von Unternehmensplanung bzw. Bereichsplanung und Weiterbildungsplanung garantiert. Das würde bedeuten, daß die betriebliche Weiterbildung neben der direkten Wissensvermittlung mit anderen Unternehmensbereichen gemeinsam eine gleichwertige und akzeptierte Funktion zur Unternehmens- und Organisationsentwicklung übernimmt.

Die Ausdehnung der Zuständigkeiten im Arbeitsfeld „in vertikaler, horizontaler und sozialer Hinsicht mit den entsprechenden Kompetenzanforderungen“ (Stahl 1997, S. 216) würde eine lernende Organisation aber mit sich bringen. Das erfordert jedoch andere, neue und zusätzliche Fähigkeiten der Mitarbeiter, die allein aus der Erstausbildung derzeit nicht gewonnen werden können. Daraus muß die betriebliche Weiterbildung Konsequenzen für ihre Rolle gegenüber der Erstausbildung respektive ihre **Funktion im Bildungssystem** ziehen. Sollen die Mitarbeiter in ernstgemeinter Weise an Problemlöseprozessen in ihrem Arbeitsfeld beteiligt sein, müssen sie Kompetenzen zur Diagnostizierung, Innovation, Initiierung und Durchführung besitzen. Dies umfaßt zumeist solche Fähigkeiten, die auf dem ersten Bildungsweg

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

mit eher fachlich-technischer Ausrichtung nicht erworben werden können. Stahl spricht davon, daß europaweit zur Zeit die Erfahrung gemacht wird, daß dieser neue Mitarbeiterotypus erst entwickelt werden muß (vgl. Stahl 1997).

Zieht man die Form der lernenden Organisation als angemessene Antwort auf zukünftige Veränderungsprozesse in Betracht, muß die betriebliche Weiterbildung konsequenterweise zu einem strategischen Faktor der Unternehmensführung werden. Weil die Veränderungsfähigkeit respektive die Bereitschaft zum Lernen eine wesentliche Voraussetzung für Wettbewerbsfähigkeit wird, „sind die Lernpotentiale von Unternehmenskulturen gefragt“ (Faulstich 1998, S. 163) und werden zur Thematik betrieblicher Weiterbildung. Aus dieser Position heraus ergeben sich jedoch neue **Anforderungen** an sie:

- Betriebliche Weiterbildung muß geplant, finanziert und evaluiert werden, wie andere betriebliche Investitionen auch (was nicht heißen soll: auf dieselbe Art und Weise!).
- Betriebliche Weiterbildung muß in einem Rahmen stattfinden, der organisationell so verankert ist, daß er von allen Ebenen eines Unternehmens als wichtig erkannt und getragen wird.
- Qualifikations- und kompetenzerweiternde Maßnahmen müssen allen Ebenen zukommen, für die sie Relevanz besitzen und dürfen nicht mehr nur konzentriert bleiben auf höhere Hierarchieebenen.
- Die Anbieter von Weiterbildung (ob interne oder externe) müssen spezielle Maßnahmen entwickeln, die für das jeweilige Unternehmen, die Mitarbeiter und spezifische Situationen passend sind. Die Problematik einer - ursprünglich nur betriebswirtschaftlichen - Thematik Kundenorientierung wird internalisiert.
- Die betriebliche Weiterbildung muß bereit sein, eine strategische Verzahnung ihres Bereiches mit der Unternehmensplanung einzugehen, um die Integration von Personal- und Organisationsentwicklung zu optimieren. Dazu muß sie möglicherweise Abstriche bei ihren klassischen, stellenweise idealistischen, bildungstheoretischen Ansprüchen hinnehmen.
- Es müssen neue Formen des Lernens in betrieblicher Weiterbildung gefunden oder bereits vorhandene ausgebaut werden. Das geht in die Richtung des „Lernens am Arbeitsplatz“, „informellen“ Lernens oder „selbstgesteuerten Lernens“, von dem sich die Unternehmen und Betriebspädagogen eine Kostenersparnis, aber auch eine Transfereffizienz erhoffen.
- Die betriebliche Weiterbildung wird andere Funktionen übernehmen müssen als die bisher vorrangig organisatorisch-lehrenden. Die Förderung des innovativen Potentials der Mitarbeiter zur Steigerung der Flexibilität des Unternehmens kommt hinzu. Sie wird in Zukunft vermehrt individuelle und unternehmerische Interessen ermitteln, systematisieren, reflektieren und zwischen ihnen vermitteln

müssen. Dabei sitzt sie dann an einer Schnittstelle teilweise konkurrierender Anforderungen und Bedürfnisse, wo sie nicht nur Vermittlerin sein wird, sondern auch Teil einer „Entscheidungsinstanz“.

4.3 Konsequenzen für externe Weiterbildungsanbieter von Unternehmen

71 % von 1 369 befragten Unternehmen stimmen zu, daß es wichtiger werden wird, „externe Partner sorgfältiger nach qualitativen Kriterien“ auszuwerten (Weiß 1997, S. 21). Die Erfolgskontrolle und der vermehrte Druck auf die **Wirtschaftlichkeit** von Weiterbildung bleiben nicht ohne Auswirkungen für die externen Weiterbildungsanbieter. Sie müssen zum Beispiel eigene Instrumente der Qualitätssicherung entwickeln, herrschende - oft angebotsorientierte - Kooperationsstrategien überdenken, um als Weiterbildungspartner für die Betriebe transparenter und beurteilbarer zu werden. Wo Unternehmen in der Weiterbildung auf Schwierigkeiten bei Evaluation und Transferkontrolle stoßen, sollten die Externen auch Lösungen und Unterstützung anbieten können, die dem Wunsch nach Controlling der Bildung dort entgegenkommen, wo es sinnvoll scheint. Die Weiterbildungsanbieter müssen neben den Möglichkeiten aber auch Grenzen solcher Instrumente aufzeigen können.

Weiterbildung wird stärker anwendungsorientiert durchgeführt und auf den konkreten Bedarf bei den Mitarbeitern konzipiert werden. Fertige Konzepte mit festgelegten Themen werden seltener nachgefragt sein als flexible, bedürfnisorientierte Weiterbildungsformen. „Je deutlicher die betriebliche Weiterbildung eingebunden sein wird in konkrete, gleichzeitig umfassende Umstellungsprozesse, desto wichtiger wird im Gegenzug auch wieder ‚überschießende‘, vorlaufende Qualifizierung, um personelle Innovationspotentiale zu erhalten und zu ermöglichen. In diesem Anforderungsprofil erhalten Weiterbildungsträger mit zielgruppenorientierten und firmenbezogenen Programmen wichtige Funktionen“ (Faulstich 1998(a), S. 180).

Die **Veranstaltungsformen** werden sich den Veränderungen noch weiter anpassen müssen, seminaristische Formen werden immer weiter in den Hintergrund treten oder ganz rausfallen, weil die Unternehmen mehr denn je arbeitsplatz- oder selbstorganisierte Weiterbildungsformen fordern werden. Die Freistellungsproblematik ist dabei ein nicht unwesentlicher Problempunkt, dessen Lösung auch Teil der Anbieter sein muß. Veranstaltungen stärker in die Freizeit zu verlagern, ist ein Weg (vgl. Weiß 1997, S. 22), aber er wird sich nur langsam durchsetzen können und auch nicht immer sinnvoll sein.

In Anbetracht dieser zukünftigen Entwicklungen und Trends müssen sich externe Weiterbildungsanbieter die Frage stellen, wie sie hier Partner der Unternehmen werden bzw. bleiben können, die die kommenden Veränderungssituationen kompetent begleiten und beraten. Durch die Veränderungen ergeben sich aber nicht nur Probleme, sondern auch Chancen und neue Marktpotentiale, die es zu gewinnen gilt.

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

Es verlangt aber auch den Ausbau bisher noch wenig benötigter **Kompetenzen**, quasi die Weiterbildung des eigenen Potentials. Wie können sich die Weiterbildner hier selbst „weiter-bilden“, um innovative Partner zu sein, die diese neuen Richtungen mittragen können? Sie sollten ja nicht nur mit entsprechenden Angeboten reagieren, sondern proaktiv die Situationen mitgestalten. Was nicht bedeutet, aggressiver oder offensiver auf dem Markt vorzugehen. „Echte Proaktivität hat damit zu tun, daß man erkennt, wie man selbst zu seinen Problemen beiträgt“ (Senge 1996, S.32), um daraus zu Schlußfolgerungen für vernünftige Änderungen zukünftiger Handlungsweisen, Zielrichtungen und neuen Formen von Angeboten zu kommen (vgl. ebd. 1996, S. 32).

Ansätze dieser Entwicklungen zeigen sich in einem Nachdenken über existierende Marktbeziehungen und bestehende **Kooperationsstrategien**. Um zu bedarfsge-rechteren Angebotsformen zu gelangen, müssen die Kontakte innerhalb bestehender Kooperationspartnerschaften verbessert und intensiviert werden. Hauptzielsetzung innerhalb solcher Kooperationsstrategien „ist die bessere Nutzung von Ressourcen sowohl in Unternehmen als auch bei den Erwachsenenbildungsträgern“ (Faulstich 1998(a), S. 190). Zwangsläufig führen diese Entwicklungen und Strategien zu einem Überdenken der Erscheinungsformen von Kundenorientierung. In welcher Form zeigt sich Kundenorientierung momentan in den Kooperationsformen zwischen externen Bildungsanbietern und Unternehmen?

Durch ein Überdenken aktueller Kooperationsbeziehungen und dem Hinterfragen bestehender Kooperationsstrategien können sich externe Weiterbildungsanbieter neue Marktpositionen erschließen⁴⁷. Die Kundenorientierung ist dabei ein wichtiger Faktor, der vorhandene Potentiale, existierende Bedarfe und Zielsetzungen miteinander in Beziehung setzt.

4.4 Konsequenzen für die theoretische Diskussion von Erwachsenenbildung

An dieser Stelle ist es auch Aufgabe der Erwachsenenbildungstheorie, sich einzuklinken, um Hilfestellungen zu geben und ihre Kompetenz zu diesem Thema zu beweisen. Daß die Erwachsenenbildungswissenschaft durch ihre theoretische Bearbeitung praktischer Handlungsfelder in solch schwierigen Situationen der Um- und Neugestaltung einen unterstützenden Beitrag leisten kann, ist bereits an anderer Stelle (siehe Kapitel 1) aufgezeigt worden. Wie sie jedoch mit den oben genannten spezifischen Entwicklungen umgeht und was aktuelle Theorierichtungen der Erwachsenenpädagogik leisten können für die Praxis der Erwachsenenbildung, soll im folgenden dargestellt werden. Wenn die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft in Deutschland tatsächlich *immer* in engem Kontakt mit ökonomischen

⁴⁷ Siehe dazu auch die Anregungen zu „kooperativer Kundenorientierung“ in Kapitel 12.

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

mischen, politischen und sozialen Veränderungen gestanden haben - was bereits eine Aussage dieser Arbeit gewesen ist - muß sie sich fragen lassen, wo sie jetzt steht.

Die Beschäftigung mit theoretischen Diskussionsrichtungen in der Erwachsenenpädagogik soll den Zugang für die folgenden Untersuchungen des Praxisbereichs betrieblicher Weiterbildung in Großunternehmen mit externen Bildungspartnern eröffnen. Dazu werden die Richtungen des „**funktionsorientierten Ansatzes**“, des „**identitätsorientierten Ansatzes**“ und des „**integrativen Ansatzes**“ aus dem breiten Feld der Erwachsenenbildungstheorien herangezogen. Sie ermöglichen die Beschreibung derzeitiger Erscheinungsformen betrieblicher Weiterbildung und externer Bildungsanbieter aus verschiedenen Blickwinkeln.

Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bietet in ihren Theorien „sinnstiftende Orientierungsstruktur“ (Nittel 1995, S. 106) und kann dazu nötiges Reflexionswissen schaffen. Es muß jedoch vor einer, wie Schlutz in der Schlußdiskussion der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE-Tagung 1994 anmerkte, strukturellen Überforderung der Theorieentwicklung bzw. auch der theoretischen Bearbeitung praktischer Felder gewarnt werden. Die Erwachsenenbildung vermag in ihrer wissenschaftlichen Rolle eine „empirisch-systematische Darstellung der heutigen Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Schlutz 1995, S. 174ff.) zu leisten, ein übertriebener Ruf nach Praxisrelevanz würde jedoch die notwendige Distanz ihrer Wissenschaftlichkeit verhindern. Und die ist für die Akzeptanz einer kritischen Betrachtung von der Theorieseite auf die Praxis unbedingt notwendig.

Die folgenden Beschreibungen der drei Ansätze innerhalb der Erwachsenenbildungstheorie sollen nicht den Eindruck vermitteln, es handle sich um Richtungen, hinter denen ein (ab-)geschlossenes System steht. Angesichts der Unüberschaubarkeit praktischer Handlungsfelder der Erwachsenenbildung und der jeweiligen Bedingungen kann keine Theorie der Erwachsenenbildung von einem abgeschlossenen System im Sinne eines einheitlich geordneten Ganzen ausgehen. So sprechen denn Faulstich u. a. von einer „mittleren Systematisierung“ als der derzeitigen Entwicklungsstufe der Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich u. a. 1991(a); Döring 1996; Teichler 1997).

Dieser Begriff wurde 1991 geprägt, um den Entwicklungs- bzw. Ordnungszustand zu beschreiben, in dem sich die Erwachsenenbildung befindet. Drei Dimensionen mittlerer Systematisierung sind angesprochen: Bildungsangebote und -prozesse, institutionelle Bedingungen und übergreifende Beratungen und Entscheidungen zur Gestaltung der Weiterbildung in der Hand öffentlicher Verantwortung (vgl. Teichler 1997, S. 71). Da das Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren einen enormen Bedeutungszuwachs zu verzeichnen hat, erlebt sie auch eine stetige Ausweitung ihrer Funktionen und Aufgaben. Einerseits wird die Erwachsenenbildung ausdifferenziert zu einem besonderen Teilbereich des Bildungssystems, andererseits hat die Erweiterung ihres „Systems“ aber zur Folge, daß sie „für aktuelle gesellschaftliche Aufgaben und besonders ökonomische Interessen verstärkt

68

indienstgenommen (...) und so Teil anderer Sinnzusammenhänge“ wird (Faulstich 1991(a) und 1998(a), S. 180). Um der dargestellten Dynamik gerecht zu werden, kann die Erwachsenenbildung unter verschiedenen Aspekten, wie der Institutionalisierung, der Professionalisierung und Curricularisierung als derzeit nur teilweise systematisiert gelten. Gleichzeitig befindet sie sich in einem Zustand des „Hin- und Herschwingens an den Grenzen des Systems“ (ebd. 1998(a), S. 181).

Aus diesem Grund müssen auch die Theorien der Erwachsenenbildung als Suchrichtungen (Arnold 1991) oder Suchbewegungen (vgl. Tietgens 1986; Siebert 1993) verstanden werden. Um mit Siebert zu sprechen: „Geben wir die Suche nach der einen endgültigen Theorie der Erwachsenenbildung auf und konzentrieren wir uns auf vielfältige theoretische Diskurse, auf das Theoretisieren als Suchbewegung“ (Siebert 1993, S. 152). Theorien besitzen damit „Werkzeugcharakter“ (Schlutz 1995, S. 179), können mehr oder weniger ausgearbeitet oder systematisiert sein und „dürfen keineswegs nur als Krone und Frucht langen Nachdenkens und tiefer Erkenntnis fungieren“ (ebd. 1995, S. 179).

Läßt man eine pluralistische Theoriebildung zu, so hat man den Vorteil, daß einzelne Interessen oder Begründungen nicht zuviel Gewicht bekommen oder überbewertet werden können. Der Nachteil ist, daß kaum alle Theorien gleiche Gültigkeit besitzen können. Außerdem werden durch diese Offenheit gegenüber anderen Sinnzusammenhängen und ihren Bezugswissenschaften (zum Beispiel Soziologie, Psychologie und zunehmend auch Wirtschaftswissenschaften) neue Theorieansätze zugelassen, „auch wenn diese nicht glaubhaft machen (können?), daß frühere Theorieansätze hinfällig sind“ (Nuissl 1993, S. 7).

Die Erwachsenenbildungswissenschaft erhält durch ihre vielfältigen Theorierichtungen - gerade für die „Praktiker“ - eine gewisse Intransparenz, Unverbindlichkeit und Beliebigkeit. Oft kann der entsprechende Ansatz dem konkreten Bezug nur noch schwer zugeordnet werden, hinzu kommt die Vermischung zum Beispiel mit Erklärungen aus Theorien anderer Disziplinen. Außerdem besteht die Gefahr, daß auf der Suche nach innovativen Ansätzen der momentane Charakter des situativen Geschehens in der Erwachsenenbildungspraxis überbetont wird. Trotz des Ziels der Vermeidung einer reinen Zweckmäßigkeit wird eben jene möglicherweise gefördert.

Nutzt man Theorieansätze der Erwachsenenbildung als Suchbewegungen, so eröffnen sich drei Richtungen, die für die Betrachtung betrieblicher Weiterbildung besonders relevant erscheinen: der funktionsorientierte Ansatz, der identitätsorientierte Ansatz und der integrative Ansatz. Sie werden in den folgenden drei Unterkapiteln ausführlicher dargestellt und in Bezug zur betrieblichen Weiterbildung gestellt.

4.4.1 Der funktionsorientierte Ansatz

Der funktionsorientierte Ansatz in Erwachsenenbildungstheorien verfolgt eine zweckgerichtete Perspektive, er richtet seinen Blick auf die Verwendungszusammenhänge von Lernen und ist deshalb für die betriebliche Weiterbildung von besonderer Relevanz. Beim betrieblich-orientierten Weiterbildungsangebot von Qualifizierungsleistungen unterliegen diese ökonomischen Prinzipien und damit zur Zeit mehr denn je der Kosten-Nutzenrechnung. Das hat zur Folge, daß sie sich nach dem Marktgesetz von Angebot und Nachfrage richten. Inhaltliche Schwerpunkte betrieblicher Weiterbildung liegen dann zumeist auf zeitlich aktuellen Fragestellungen⁴⁸. Dahinter stehen derzeit vor allem Zielsetzungen wie die Sicherung des fachlichen Qualifikationsbedarfes, die Entwicklung von Kreativität und Innovationskraft und die Förderung der selbstbewußten Persönlichkeit im Zusammenhang einer besseren Aufgabenerfüllung. Aus ihnen ergeben sich Inhalte, die in den Mittelpunkt aktueller betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen rücken.

Im funktionsorientierten Ansatz werden die Aufgaben der Erwachsenenbildung allein aus ihrer Leistungs- und Aufgabenbezogenheit heraus begründet. Welche Qualifikationen sind zu vermitteln, um Ansprüchen der Gesellschaft oder der Wirtschaft gerecht zu werden? Es wird hierbei auch selten von „Bildung“ geredet, als vielmehr vom „Lernen“ für bestimmte Zwecke und Qualifikationen (vgl. Ahlheim 1996).

Der funktionsorientierte Ansatz in der Erwachsenenbildungstheorie wird häufig heftigst kritisiert und stößt vor allem bei Vertretern des klassischen Bildungsanspruchs auf Ablehnung. Bildung würde als Ware betrachtet und als „Mittel zum Zweck“ verkommen. Aufgaben der Erwachsenenbildung, die auch ihrer humanistischen Bildungstradition verpflichtet sind und eine Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt ermöglichen sollen, würden verkannt werden (vgl. Heid 1996, S. 75-84).

Andererseits ist der funktionsorientierte Ansatz Teil einer Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“. Er zeigt sich besonders an Orten, wo sich Menschen durch immer schnellere Veränderungen der Rahmenbedingungen, Techniken und Produkte ständig neuen Herausforderungen in ihrer Arbeitswelt ausgesetzt sehen. Der Vorteil, die betriebliche Weiterbildungspraxis durch funktionsorientierte Ansätze zu reflektieren und zu unterstützen, zeigt sich in drei Punkten (vgl. Dohmen 1996, S. 70ff.):

- Durch eine arbeitsplatzbezogene berufliche Weiterbildung können die individuellen Chancen, auf dem Arbeitsmarkt einen festen Arbeitsplatz zu *erhalten*, verbessert werden.

⁴⁸ Schlutz weist darauf hin, daß das möglicherweise mit ein Grund für den Vorwurf ist, Theorien der Erwachsenenbildung würden vor allem unter dem Gesichtspunkt der Mode und eklektisch aufgegriffen werden (vgl. Schlutz 1995, S. 177).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

- Durch eine breitere berufsübergreifende Kompetenzerweiterung, die auch die notwendigen Denk-, Urteils-, Steuerungs- und Kooperationsfähigkeiten fördert, können persönliche Arbeitsplatzchancen auch in einer sich wandelnden, mehr auf Flexibilität und Vielseitigkeit ausgerichteten Arbeitswelt *geschaffen* werden.
- Möglicherweise ergeben sich gerade daraus *neue* Produkte, Dienstleistungen respektive Arbeitsplätze.

Zu ergänzen sei hier ein derzeit wichtiger Punkt des funktionsorientierten Ansatzes für die Weiterbildung selbst. Durch die streckenweise funktionsorientierten Betrachtungsweisen ihrer Arbeitsfelder und Aufgabengebiete sollte sie ihre Rolle innerhalb der Kernkompetenzen eines Unternehmens deutlicher hervorheben können. Ziel ist es, die unternehmenspolitische und -strategische Akzeptanz der betrieblichen Weiterbildung für den wirtschaftlichen Bestand eines Unternehmens zu erreichen.

Problematisch bleibt beim funktionsorientierten Ansatz jedoch, wenn von Bildung gesprochen wird, als sei es irrelevant, daß hinter einer Wissensaneignung auch fremde Interessen oder Zwecke stehen können. Die theoretischen Diskussionen der Erwachsenenbildung müssen deshalb gerade für die betriebliche Weiterbildung, die in ökonomischen Kontexten, das heißt unternehmerischen Interessenslagen, verankert ist, neben einem funktionalistischen Ansatz auch eine reflektierende Rolle übernehmen können.

4.4.2 Der identitätsorientierte Ansatz

Als eine weitere Richtung zur Beschreibung des Feldes der betrieblichen Weiterbildung kann der identitätsorientierte Ansatz innerhalb der Erwachsenenbildungstheorien herangezogen werden. Mittelpunkt dabei ist das Bewußtsein, das sich als Identität im Sinne von Individualität, Identifikation, Selbstbewußtsein, Reflexion manifestiert, deshalb stehen das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen im Vordergrund jeglicher Bildungsdebatten. Identität ist danach kein feststehender Zustand, sondern eine „aktive Konstruktion des Selbst“, die unter anderem durch den Erwerb von Bildung zu einem lebensgeschichtlichen Prozeß wird (Faulstich 1998(a), S. 73f.). Man denke dabei an das „Identitätslernen“ nach Arnold (1991) und Siebert (1996) und die „Identitätsbalance“ zwischen personaler und sozialer Identität bei Tietgens (1979)⁴⁹. Dabei wird nicht erst seit dem Einfluß der Konstruktivisten⁵⁰ die

⁴⁹ Vgl. dazu Kapitel 1.

⁵⁰ So vertritt Immanuel Kant in seinem Werk „Kritische Vernunft“ 1781 die Meinung, daß uns die Gegenstände nur nach Maßgabe unseres Anschauungsvermögens zugänglich sind, zum Beispiel als „aposteriorische Urteile“, die gänzlich von der Sinneswahrnehmung abhängen. Zu den Konstruktivisten, siehe Maturana, Der Baum der Erkenntnis, 1987; und neuere Ansätze in: Gerstenmaier/Henninger, Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung 1997.

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

Ansicht vertreten, daß unsere Lebenswelt und unsere Identität abhängig sind von dem, was wir wissen.

Im identitätsorientierten Ansatz können zwei erkenntnisleitende Richtungen unterschieden werden: die personale Sichtweise und die lebensweltbezogene Sichtweise (vgl. Dewe u. a. 1988, S. 42ff.). Die *personale Sichtweise* im identitätsorientierten Ansatz ist seit dem Humanismus fest im Bildungsgedanken verankert, „das individuelle Subjekt wurde in dieser Zeit als Verkörperung kultureller Wertideen verstanden und Bildung als das Medium angesehen, welches die ‚Enkulturation‘ (Einübung in eine kulturelle Lebensform) der Person sicherstellen sollte“ (ebd. 1988, S. 44). Zumeist wird die personale Sichtweise im Sinne von Entfaltung und Persönlichkeitsentwicklung verstanden, die erst möglich ist, wenn der einzelne dazu befähigt wird, sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen.

Klafki versteht die personale Sichtweise als subjektivistische Richtung, in der Bildung verstanden wird „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ (kursiv im Original, Klafki 1991, S. 19).

Die zweite erkenntnisleitende Richtung ist die *lebensweltbezogene Sichtweise*, in der es zwar auch um das Individuum geht, aber hier ist dessen Bildung nicht naturgegeben. Sie läßt sich nicht aus der Natur des Menschen ableiten, sondern wird „durch das Handeln des Subjekts gesetzt“ (Dewe u. a. 1988, S. 48). Die erste Richtung einer subjektivistischen Interpretation von Subjekt- und Selbstbegriff relativiert auch Klafki gerade durch die Lebensweltorientierung: „Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt, sondern Objektivationen⁵¹ bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“ (kursiv im Original, Klafki 1991, S. 21).

Bei der Aneignung von Wissen steht immer die spezifische Bedeutung von Bildungsprozessen für den einzelnen, in der Bewältigung von alltäglichen Problemen, im Vordergrund. Diese Alltagsorientierung beachtet besonders biographisch erworbenes Wissen und versucht im Sinne der Teilnehmerorientierung daran anzuknüpfen. Aufzugreifen, was ihren Adressaten als „lebensbedeutsam“ erscheint, hat Tietgens einmal als zugehöriges Prinzip zur Teilnehmerorientierung festgelegt (Tietgens 1979, S. 140). Durch diese Perspektive wird die Aufgabe der Erwachsenenbildung weniger wissensbezogen begründet als vielmehr problem-

⁵¹ Zu diesen „Objektivationen“ gehören zivilisatorische Errungenschaften, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen und für die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen besonders wichtig, die sozialen Lebensformen usw. (Klafki 1991, S. 21).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

bezogen „von den lebensweltlichen Problemlagen ihrer Adressaten ausgehend“ (Dewe u. a. 1988, S. 50).

Problematisch wird der identitätsorientierte Ansatz in dem Moment, wo suggeriert wird, daß Bildung scheinbar ohne Reize oder Impulse von außen passiert. Wenn das Individuum zum zentralen Bezugspunkt eines Bildungsansatzes gemacht wird, bleibt außer Acht, daß Menschen immer in einem bestimmten Lebenskontext lernen, arbeiten und existieren, „die den Individuen als strukturelle Rahmenbedingungen gegenüberstehen und in denen sie ihre Lebensformen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln“ (Faulstich 1998(b), S. 11f.). Problematisch ist auch, wenn Forderungen nach selbstgesteuertem Lernen das Individuum als alleinig verantwortlich für sein Lernen machen.

Relevanz für die betriebliche Weiterbildung erhalten beide erkenntnisleitenden Richtungen aber dadurch, daß sie den funktionsorientierten Ansatz um das Bewußtsein über die Identität ergänzen, die jedem Menschen innewohnt. Dabei ist die erste Sichtweise, die personale, in der betrieblichen Weiterbildung vor allem durch selbstgesteuerte Lernformen vertreten. Sie tritt immer dann in Erscheinung, wenn der einzelne, das Individuum, für sich selbst entscheidet -bewußt oder unbewußt - sich „zu bilden“. Die Persönlichkeitsentwicklung geschieht danach ohne intendierte Einflüsse von außen, ohne daß angestrebte Ziele, Werte oder Richtungen der Wissensaneignung vorgegeben sind.

Die zweite Sichtweise, die lebensweltbezogene, spiegelt in der betrieblichen Weiterbildung vor allem Anstrengungen wider, die von den Veranstaltern oder Anbietern der Weiterbildungsmaßnahmen ausgehen. Sie sind bemüht an Erfahrungen, Werten und Vorstellungen der Teilnehmer bzw. „Abnehmer“ von Weiterbildung anzuknüpfen, um dem Lernen Erwachsener gerecht zu werden. Personen mit weitgediehenen biographischen Entwicklungen kann Wissen oder Bildung nicht aufgezwungen werden, sondern höchstens ermöglicht, was auch die These „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ beinhaltet (Siebert 1996(b), S. 26).

4.4.3 Der integrative Ansatz

Nach Siebert ist dieser Ansatz der traditionsreichste und „erwachsenenbildungsspezifischste“ Ansatz (Siebert 1993, S. 74). Debatten zur „Integration“, „Synthese“ oder „Verbindung“ von beruflicher, allgemeiner bzw. politischer Bildung greifen folgende Dimensionen auf:

- „das Verhältnis von Funktionalität und Identität,
- die Frage nach grundlegenden und aufbauenden Inhalten,
- der Zusammenhang von universellen und speziellen Kompetenzen,

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

- das Problem der allgemeinen, d. h. für alle notwendigen, und der beruflichen, das heißt besonderen Bildung“ (Faulstich 1991(b), S. 194; ebd. 1998(b), S. 5).

Die Debatten um Integration ranken sich deshalb um die Frage nach berufsbezogener und berufsübergreifender Bildung, um allgemeine, berufliche bzw. politische Themen und Ziele, um das Verhältnis Lernen und Arbeiten, um den Zusammenhang von Unternehmensplanung und Weiterbildungsplanung und um die Verbindung weiterbildender Konzepte und individueller Lebenskonzepte (vgl. dazu auch Siehlmann 1991, S. 200ff.).

Für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung entstehen daraus Thematiken zu curricularen und didaktischen Problemen, zur Organisation des Lernens, ihren Institutionalisierungsformen, den Trägern und zu Entscheidungszuständigkeiten (wo liegen individuelle, unternehmerische und öffentliche Verantwortungen?). Zugleich zu den Entscheidungsinstanzen und Orten werfen integrative Ansätze die Frage nach der juristischen Kompetenz für die verschiedenen Bildungsbereiche auf, die ebenfalls mit einer entsprechenden Steuerung der finanziellen Ressourcen verbunden ist. Mit dieser Diskussion wird also „der gesamte Horizont des Verhältnisses von Bildung und Beruf“ wieder eröffnet (vgl. Faulstich 1991(b), S. 194).

Seit den siebziger Jahren greifen integrative Ansätze die Trennung der allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung immer wieder auf. Wies die Diskussion um Integration in den siebziger Jahren vor allem auf reformpolitische Ideen wie Selbstbestimmung, Emanzipation, Partizipation hin und war ausgelöst worden durch strukturelle, curriculare und organisatorische Forderungen⁵² zur Chancengleichheit aus dem „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates. Derzeit kann eine verstärkte Wiederaufnahme dieser Inhalte auf Anstöße aus der betrieblichen Weiterbildung und auf Debatten über das Verhältnis „Bildung und Qualifikation“ oder „Identitätslernen und Qualifikationslernen“ zurückgeführt werden (vgl. dazu Arnold 1996, S. 19; Schulz 1996, S. 6).

Betrachtet man aktuelle Unternehmens- und Managementkonzepte wie „Lernende Unternehmen“, „Total Quality Management“, mit ihren dazugehörigen Menschenbildern und Qualifizierungsstrategien, so scheint das „traditionelle Schisma von Allgemeinbildung und Berufsbildung angesichts realer Tendenzen in der Arbeitswelt“ überholt zu sein (Faulstich 1998(b), S. 1). In betrieblichen Bildungsideen wie dem „Wissensmanagement“, dem „systemischen Lernen“, der „ganzheitlichen Bildung“ oder zu „Schlüsselqualifikationen“ vermischen sich pädagogische und ökonomische Prinzipien scheinbar umstandslos. Auch Arnold postuliert eine „evolutionäre Neubegründung von Bildung“ (Arnold 1996) für die

⁵² Der strukturelle Aspekt innerhalb der reformpolitischen Forderungen betraf Bildungsgänge, der curriculare Aspekt sollte die Verbindung von technischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Bildungsinhalten ermöglichen und der organisatorische Aspekt betraf Bildungseinrichtungen und deren Personal (vgl. Faulstich 1981, S. 125).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

Betriebe, denen „klar zu werden beginnt, daß mit den autoritären und hierarchischen betrieblichen Herrschaftsmustern nicht mehr ein für das Überleben auf dynamischen und hochkompetitiven Märkten ausreichender Kooperations- und Qualitätserfolg erzielt werden kann“ (ebd. 1996, S. 24). Stattdessen findet ein neues Verständnis „auf der Qualifikationsebene seinen Niederschlag in den Leitkonzeptionen einer erweiterten Qualifizierung bzw. Schlüsselqualifizierung“, die „auch die Gegensätze zwischen Bildung und Qualifikation aufweicht“ (ebd. 1996, S. 24).

Mit solchen Aussagen scheint dann das derzeit existierende Einvernehmen über die gleichwertige Bedeutung beruflich-fachlichen und allgemeinbildend-überfachlichen Wissens in der Erwachsenenbildung und betrieblicher Weiterbildung besiegelt zu sein. Die Frage ist nur, ob sich dieses Verständnis auch als Realität in den Unternehmen wiederfindet bzw. wie die Mitarbeiter solche Denkrichtungen und Konzepte tatsächlich erleben. Realiter ist es doch so, daß viele dieser „pädagogisch begrüßbaren“ Ansätze dazu genutzt werden, um ökonomische Interessen zu verfolgen und den Weg „eines ganzheitlichen Zugriffs auf die Arbeitskraft“ (vgl. Faulstich 1998(b)) zu bereiten.

Um die Zusammenhänge von Beruf und Mensch in unserer Gesellschaft in den Vordergrund der Integrationsdebatten zu rücken, bildete sich Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre der spezifische Ansatz der „Arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ heraus (vgl. Dikau 1978; Faulstich 1981). Das Konzept bezieht sich „auf die Interessen der arbeitenden Menschen gemäß ihrer Stellung innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaftsformation, in welcher der Beruf den Kern struktureller Bezüge ausmacht“ (Faulstich 1981, S. 27). Aus der arbeitsorientierten Erwachsenenbildung läßt sich für die Weiterbildung eine Aufgabe herausarbeiten, die den erwachsenen Menschen in Zusammenhang mit seinem Beruf und daraus sich ergebender Gesellschaftsbezüge sieht und beläßt. Sie bezieht sich damit auf den Gegenstand Arbeit „als der grundlegenden Tätigkeit des Menschen“ (ebd. 1981, S. 30) und auf die Interessen des Menschen „in der gegenwärtigen Gesellschaft“ (ebd. 1981, S. 30). Unter dieser Grundannahme versucht sie „die Aneignung von Handlungskompetenzen und Handlungsmotivationen anzuleiten, welche die Arbeitenden in die Lage versetzt, sich für ihre Interessen einzusetzen“ (ebd. 1981, S. 28).

Um mit Strunk/Schulz zu sprechen: das Konzept der arbeitsorientierten Erwachsenenbildung zweifelt einerseits nicht daran, daß „berufliche Bildung unter dem Primat der spezifischen Erfordernisse eines jeweiligen Arbeitsplatzes, eines jeweiligen Betriebes oder einer jeweiligen Branche“ steht. Andererseits akzeptiert sie, daß letztlich die „Definitionscompetenz dessen, was in der beruflichen Bildung erfahren“ (Strunk/Schulz 1993, zitiert nach Schulz 1996, S. 208) und gelernt wird, beim Individuum selbst liegt.

Das integrative Konzept der arbeitsorientierten Bildung gewinnt derzeit für aktuelle Debatten um die betriebliche Weiterbildung wieder an Bedeutung, weil die For-

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

derung nach technischen und organisatorischen Innovationen in den Betrieben neben einer fachlichen Qualifizierung eine „Überfachliche“, eine extrafunktionale Qualifizierung, verlangt. Um die Potentiale neuer Techniken wirklich nutzen zu können, ist es notwendig, Selbständigkeit, Kommunikation und Kreativität zu fördern. Der Mensch als Individuum mit seinen jeweils eigenen Potentialen erhält im Arbeitsprozeß einen erweiterten Stellenwert. Seine Qualifikationen sind für die Erreichung der Unternehmensziele nicht mehr nur auf funktionelle zu beschränken. Im Sinne der Nutzung von „Human-Ressourcen“ haben Konzepte wie das der „Schlüsselqualifikationen“, der „ganzheitlichen Weiterbildung“, Entwicklung von „Sozialkompetenzen“ Inflation. Dabei ist man übereingekommen, daß Felder der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung vielfach „untrennbar miteinander verbunden sind“ (Siehlmann 1996, S. 200). Erst in ihrer Gemeinsamkeit dienen sie dem Ziel der Aneignung komplexer Wissens- und Handlungsfähigkeiten, die sich im Sinne „extrafunktionaler“ Kompetenzen neben dem beruflichen Verwendungszusammenhang auch in anderen Feldern als funktional zeigen.

Eine Reaktivierung integrativer Ansätze in der betrieblichen Weiterbildung erscheint somit aus dem Bedarf heraus, sowohl die technischen als auch die innovativen Potentiale der Mitarbeiter nutzen zu wollen, verständlich. Dahinter steht die Einsicht, das Verhältnis „Mensch - Arbeit“ bzw. „Ökonomie - Individualität“, „Bildung - Qualifikation“ bzw. „Identitätslernen - Qualifikationslernen“ neu überdenken zu müssen. „Statt eine unhinterfragte Tradierung fachlich begrenzter, spezifischer Bildungsinhalte zu betreiben, wird nun zunehmend nach deren Zusammenhängen und nach Vernetzungsmöglichkeiten gefragt“ (Siebert 1993(b), S. 75). Die Bereitschaft dazu zeigt sich vielfach in neu auftauchenden Personalführungsansätzen oder Managementkonzepten der Gegenwart, ihre Realisierung im Betriebsalltag steht jedoch vielerorts noch aus.

Die mangelnde Prognostizierbarkeit technologischen Fortschritts und daraus folgend die kaum vorhersagbaren zukünftig erforderlichen Fachqualifikationen führen Betriebe und Weiterbildungsverantwortliche zu der Einsicht, daß nicht allein die Technikentwicklung die Fachqualifikationen bestimmen wird. „Es ist das Zusammenspiel der Bedingungen, die einem Unternehmen das ökonomische Überleben oder Wachstum erlauben, die den Einsatz neuer Produktionsmittel und somit den jeweiligen Qualifikationsbedarf bestimmen“ (Schulz 1996, S. 51). Betriebliche Weiterbildung bildet dabei die Schnittstelle zwischen Unternehmen, Individuum, ökonomischen Interessen, Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung. Durch die „multifaktorielle Abhängigkeit“ zukünftiger Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs geht es nicht „um die Verknüpfung von berufsspezifischem Fachwissen mit kreativ ausgefüllten Dispositionskompetenzen als Folge vordergründig technologisch induzierter Arbeitsplatzveränderungen“ (ebd. 1996, S. 52). Vielmehr sollen die Personen in den Betrieben befähigt werden, sich die ständig ändernden Kompetenzen selbständig anzueignen, wozu „Erschließungskompetenzen“ - um

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

einen Begriff von Tietgens zu wählen - notwendig werden (vgl. Tietgens 1990). Nach Schulz bezieht sich deshalb ein besonderes Interesse aktueller Integrationsüberlegungen auf selbstgesteuertes Lernen bzw. Lernen am Arbeitsplatz. Die dazu notwendigen Kompetenzen gehen dann jedoch weit über die Grenzen der beruflichen Arbeitswelt hinaus und schließen den Bereich der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung mit ein.

In ihrer „Schnittstellenfunktion“ hat die betriebliche Weiterbildung auf diesem Hintergrund Lernprozesse zu arrangieren, in denen sich das Individuum Voraussetzungen dafür erwirbt, sich selbsttätig, kritisch und reflektiert mit erforderlichen Qualifikationsanforderungen auseinandersetzen zu können⁵³. „Lernen bezieht sich dann nicht auf Gegenstände an sich, sondern auf die jeweiligen Bedeutungen der Gegenstände für das lernende Individuum im beruflichen, politischen und kulturellen Kontext“ (Faustlich 1998(b), S. 11). Im Sinne der arbeitsorientierten Bildung befindet sich das Individuum im Lerngeschehen in strukturellen Rahmenbedingungen, das heißt wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhängen. Durch die Bildung soll es befähigt werden, sich mit den jeweils daraus resultierenden Interessenstrukturen reflexiv auseinandersetzen zu können.

In der betrieblichen Weiterbildung wird dieser Rahmen vor allem von ökonomisch-unternehmerischen Interessen geprägt. Solche „Interessenstrukturen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse“ bilden also Ausgangspunkte für die Bildung (Faustlich 1998(b), S. 12). Deshalb steht für Pflüger - einem der Väter des integrativen Gedankens - im Sinne eines emanzipatorisch-integrativen Gedankens auch nicht die Forderung zur „Bindungslosigkeit und Aufhebung“ (Pflüger 1976, S. 380) dieser Verhältnisse. Er fordert die bewußte Auseinandersetzung und „aktive Mitgestaltung“, um „angeblich neutrale Forderungen und sachbedingte Zwänge auf die in sie eingeflossenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen abzuklopfen“ (Pflüger 1976, S. 380).

Wichtigster Ausgangspunkt für die Erwachsenenbildung und für die betriebliche Weiterbildung ist die Tatsache, „daß der arbeitende Mensch in seiner Persönlichkeit umfassend durch seine Arbeitstätigkeit geformt wird“ (Faustlich 1981, S. 143; vgl. Dikau 1978, S. 227). Für die meisten Menschen ist ihr Beruf „Kern der Lebensbedingungen und der Orientierung“ (Faustlich 1998(b), S. 12) und somit auch Leitlinie zur Entfaltung der Persönlichkeit. Damit ist die Bildung für den Beruf untrennbar mit der Bedingung zur Persönlichkeitsentfaltung verknüpft.

Denkt man unternehmenspolitische Konsequenzen für diese Richtung der Integrationsansätze an, so ergeben sich bei einer vertiefenden Betrachtung

⁵³ Vgl. dazu auch den Begriff der „bildenden Qualifizierung“ bei Arnold (1996, S. 28f.) und die Bestimmung Faustlichs zu einer „Didaktik arbeitsorientierter Erwachsenenbildung“ (Faustlich 1981, S. 143).

Zukünftige Richtungen und Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung

einschneidende Reformen für die Arbeits- und Bildungswelt der Unternehmen. Diese Reformen in der Arbeitswelt gehen nämlich von der Notwendigkeit aus, daß „die Akzeptanz der individuellen freien Persönlichkeit des Mitarbeiters und ihrer selbstbestimmten Entwicklung im Arbeitsprozeß“ (Schulz 1996, S. 53) Grundbedingung ist⁵⁴. Der Mitarbeiter erhält die Verantwortung für seine eigene Weiterbildung, die Führungskräfte unterstützen hier und die betriebliche Weiterbildung stellt entsprechende Rahmenbedingungen bereit (vgl. Schlaffke 1993, S. 112). Einen Hinweis auf die Thematisierung angemessener Rahmenbedingungen der Weiterbildungsmaßnahmen läßt sich bereits bei Pflüger finden, der fordert, daß „auch die Lern- und Qualifizierungsprozesse und deren Rahmenbedingungen selbst“ (Pflüger 1976, S. 382) in stärkerem Maße zu beachten sind, weil sie die Transfererfahrungen über diese Bedingungen in die Arbeitswelt selbst wieder zurücktragen.

Wie nah oder fern die unternehmerische Implementierung respektive Realisierung eines solchen Umdenkens von Führungskonzepten und betrieblicher Weiterbildung ist, läßt sich nur schwer einschätzen. Wie weit es mit der damit verbundenen Akzeptanz eines eigenständigen, selbstverantwortlichen und mitbestimmungswilligen (und -fähigen) Mitarbeiters ist, läßt sich zur Zeit ebenfalls nicht sagen (Schulz 1996, S. 54). In ihrer politisch-kritischen Dimension haben integrative Ansätze zur betrieblichen Bildung hier noch die Aufgabe vor sich, Bildung und Mitbestimmung als ein untrennbares Begriffspaar in der Realität der Unternehmen zu implementieren.

Die politische Dimension der Bildung beschreibt die entsprechende Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeit am Ort der Realisierung von Bildung und Lernprozessen. „Das Integrationsprinzip kann wie die allgemeine oder politische Bildung sowie die berufliche Bildung für sich selbst beliebigen Zielen dienen (...) Im Kontext seiner Instrumentalisierung als Teil einer umfassenden Unternehmens- und Wirtschaftspolitik wird das Integrationskonzept zu einer neuen Qualifizierungsstrategie. Im Kontext der menschenrechtlichen Traditionen der Aufklärung jedoch kann es eine Hilfe sein zum Aufbau und Erhalt einer inhaltlich gefüllten Kompetenz zur Selbst- und Mitbestimmung“ (Strunk 1990, S. 14). Dabei ergeben sich die jeweiligen Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens „aus dem jeweils konkreten Lernanlaß, und es ist gleichgültig, aus welcher der beiden großen Schubladen, beruflich oder allgemein, sie stammen“ (Faulstich 1991(b), S. 198).

⁵⁴ Dies stellte Pflüger bereits vor über 20 Jahren ins Zentrum des integrativen Gedankens, „daß ein solcher Ansatz sich gegenüber den Adressaten ausweisen und legitimieren muß und daß er ohne die freie - d. h. nicht manipulierte - Zustimmung der Teilnehmer weder glaubwürdig noch praktikabel ist“ (Pflüger 1976, S. 380).

5. Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Wie komplex der Bereich der betrieblichen Weiterbildung sich innerhalb der Erwachsenenbildung entfaltet, wurde bereits mehrfach dargestellt. Umso erstaunlicher ist es, festzustellen, daß die empirischen Untersuchungen dazu weit hinter ihre Bedeutsamkeit zurückfallen: „Die Datenlage zur betrieblichen Weiterbildung steht in einem krassen Mißverhältnis zu ihrer großen quantitativen Bedeutung. Die wissenschaftliche Forschung hat diese Kenntnislücken bisher noch nicht in ausreichendem Maße füllen können“ (Schlaffke 1990, S. 3; vgl. Faulstich 1997(d), S. 78).

Das Mißverhältnis zwischen Theorie und Praxis zeigt sich aber nicht nur in einer mangelhaften Datenlage. Für die Betriebliche Weiterbildung und speziell für den im folgenden untersuchten Bereich der Externalisierung von Weiterbildung in Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern⁵⁵, kommt eine hohe Eigendynamik hinzu, die für diesen Bildungsbereich charakteristisch ist. Deshalb wird eine umfassende statistische Erfassung des Weiterbildungsbereiches „auch durch die plurale, markt-orientierte Organisation erschwert“ (ebd. 1990, S. 3).

Gleichzeitig weisen alle Studien und Prognosen über zukünftige Entwicklungen betrieblicher Weiterbildung darauf hin, daß die Gewichtung der externen Bildungspartner von Unternehmen zunehmen wird (vgl. Weiß 1997; Kapitel 3.5 und Kapitel 4.3 dieser Arbeit) und sich gleichzeitig Strukturen, Organisationsformen und Anforderungen an ihre Weiterbildungsangebote deutlich ändern werden. Kompetenzen, Qualifikationen, Qualitätsrichtlinien, letztlich die Professionalität (externer) betrieblicher Weiterbildung muß stärker ins Blickfeld der erwachsenenbildnerischen Theorien und Praxis gerückt und überdacht werden.

Trägt man die geschilderten Problempunkte zusammen: Geringes empirisches Material zur betrieblichen Weiterbildung respektive zu ihrem Feld der Externalisierung, eine hohe Dynamik des Praxisbereiches, ihre gleichzeitig starke Differenzierung, die große Bedeutung des betrieblichen Weiterbildungsmarktes (intern und extern), aber auch die bevorstehenden Veränderungen, gelangt man unwillkürlich zu der Erkenntnis, daß die Praxis diese ganzen Entwicklungen nicht ohne theoretischen Hintergrund bewältigen kann. Schon jetzt laufen viele Prozesse in der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen, bei den Bildungsanbietern und in Kooperationsformen willkürlich und unreflektiert ab. Hier ist es höchste Zeit, den nötigen Hintergrund durch theoretische *und* empirische Bearbeitungen des Feldes zu schaffen. Ausgehend davon lassen sich dann weiterführende Theorien,

⁵⁵ Die Eingrenzung und Spezifizierung des untersuchten Bereiches ist in Kapitel 5.4 vorgenommen.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Ratschläge, Ideen für eine professionellere Unterstützung jetzt und innerhalb kommender Entwicklungen und Veränderung für die Betroffenen (Unternehmen, Weiterbildungsanbieter und alle an betrieblicher Bildung Beteiligten) gestalten.

Es soll hier auch nicht darüber lamentiert werden, wie defizitär sich der Ist-Zustand darstellt, daß die Praxis kein Interesse an der Theorie habe oder die Theorie nicht praxisrelevant genug sei. Sonst gelangt man wieder an den Punkt, den Koring 1988 bereits als „Frontstellung“ (Koring 1988, S.14) zwischen Theorie und Praxis bezeichnet hat, in der die Wissenschaft „das Problem letztlich nur noch in der mangelnden Selbstdeutungsfähigkeit oder Larmoyanz der Praktiker“ (ebd. 1988, S.14) sieht und die Praktiker der Disziplin aufgrund „manifesten Wissensabneigung“ mißtrauen, oder sie „artikulieren entweder einen Bedarf nach universeller Orientierung oder nach konkreten Rezepten - folgen also einem instrumentellen Wissenschaftsverständnis, was wiederum das schlechte (praktische) Gewissen der Disziplin nährt“ (ebd. 1988, S. 14). In dieser Situation kann man ansonsten weitere zehn Jahre verharren.

Vielmehr soll im folgenden aufgezeigt werden, wo es bereits vorhandene Studien und Ergebnisse über die Externalisierung betrieblicher Weiterbildung gibt, was die Theorie zu einem Personalprofil der daran Beteiligten aussagt und welche Ansätze zur Professionalisierung des Feldes und der Personen bereits angedacht oder sogar umgesetzt sind.

Gerade die Erwachsenenbildung bietet Möglichkeiten, die vorgenommenen Untersuchungen zum Qualitätsmanagement, zum Professionalitäts- und Qualifikationsverständnis bei der Externalisierung betrieblicher Weiterbildung durch ihren „erwachsenenpädagogischen“ Blick zu unterstützen. So sind ihr funktionsorientierter, identitätsorientierter und integrativer Blickwinkel für eine Untersuchung und Systematisierung dieses Feldes unentbehrlich. Durch theoretische Betrachtungen können Hinweise auf einen sinnvollen Umgang mit Entwicklungen gegeben werden, denen sich die Beschäftigten im betrieblichen Weiterbildungsbereich derzeit stellen müssen (siehe Kapitel 4).

Gleichzeitig steht im Hintergrund der vorliegenden Untersuchung der Gedanke einer Integration theoretischer Erwachsenenbildungsinhalte in die Praxis, dem (wiederholten) Versuch einer Verknüpfung erwachsenenbildnerischer Theorie und Praxis. Dies soll auch als Appell an die betriebliche Weiterbildungspraxis und -praktiker verstanden werden, sich in der derzeitigen Um- und Neuorientierungsphase der Erwachsenenbildung zuzuwenden. Nicht in der Absicht, schnell handhabbare Rezepte oder universelle Antworten zu erhalten, sondern um sich ernsthaft mit den derzeitigen Veränderungen auseinanderzusetzen. Die betriebliche Weiterbildungspraxis muß sich ihrer Bedeutung und Reichweite für wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Einflüsse bewußt werden und dementsprechend verantwortlich vorgehen.

Ein Untersuchungshintergrund dieser Studie liegt deshalb auch in der Absicht, ermittelte Daten und Ergebnisse zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung in Großunternehmen und kommerziellen Weiterbildungsanbietern eben diesem Praxisfeld zugänglich zu machen. Deshalb ist es sinnvoll, sich vorab mit bereits existierenden Studien zu diesem Feld auseinanderzusetzen, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit existierender Studien erhoben werden soll, sondern der Fokus darauf lag, besonders relevante für den Bereich der Externalisierung, der Weiterbildungsanbieter und des Personals zu finden. Andere Studien, die vor allem quantitative Erhebungen über die derzeitige „Weiterbildungsszene“ darstellen (vgl. Weiß 1994; Weiß 1997; Seipel 1994; Grünewald/Moraal 1996), sind an anderen Orten der vorliegenden Arbeit wiederzufinden (siehe zum Beispiel Kapitel 3).

In den folgenden zwei Kapiteln geht es darum, zu ermitteln, wo Lücken im derzeitigen Datenbestand liegen und wo sich die hier später folgenden Untersuchungen zu bereits vorhandenen Studien über Unternehmen und Weiterbildungsträger abgrenzen. Anhand dieser Betrachtungen läßt sich dann auch aufzeigen, warum es gerade für dieses Praxisfeld von Nutzen war, erneute, fokussierende Untersuchungen anzustrengen.

5.1 Bereits vorhandene Forschungen und Studien zur Externalisierung von Weiterbildung

Die Vorgehensweise in den folgenden zwei Kapiteln wird sein, über die angeführten, bereits vorhandenen Studien jeweils einen kurzen Überblick zu geben, bezogen auf die Untersuchungsform, -fragestellung und -zielsetzung. Anschließend werden spezifische Untersuchungsrichtungen und Ergebnisse der einzelnen Studien beschrieben und besonders relevante Aspekte, die für die Betrachtung der Externalisierung respektive der Weiterbildungsträger innerhalb der Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind, hervorgehoben.

Die Betrachtung vorhandener Forschungen, Studien und Ergebnisse bildet die Basis, auf der später Hypothesen für die in dieser Arbeit vorgesehenen Untersuchungen gefunden werden konnten. Darüber hinaus ermöglicht die Darstellung bereits existenter Studien den Rückbezug neu ermittelter Ergebnisse dieser Studie auf den Gesamtzusammenhang der Entwicklung externalisierter betrieblicher Weiterbildung. Wo haben sich Prognosen so entwickelt, wie angedacht, wo haben die Entwicklungen ganz andere Formen angenommen? Wie stellen sich einzelne Formen und Richtungen dar?

a) Eine interessante Annäherung an das Thema der Zusammenarbeit interner und externer Weiterbildungsverantwortlicher bietet das Buch von Döring: „Struk-

turen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung“ (1995).

Döring untersucht darin die Systematisierung der Weiterbildung und das Verhältnis zwischen Betrieben und Weiterbildungsträgern, bezieht sich aber vor allem auf Klein- und Mittelbetriebe. Betriebliche Qualifizierungsstrategien im Rahmen der Einführung neuer Informationstechniken werden bezüglich Kriterien der Bedarfserfassung im Unternehmen, dem Grad der Systematisierung der Weiterbildungsplanung, der Ressourcennutzung, sowie der Einordnung der Weiterbildung in personalpolitische Konzepte bilanziert. Dazu versucht Döring das Konzept der „mittleren Systematisierung“ als „heuristisches Referenzsystem“ (Döring 1995, S. 3) zu nutzen. Er faßt die Weiterbildung als ein System mit eigenen Standards und Strukturen auf und versucht für verschiedene Ebenen des Weiterbildungssystems zu klären, was „mittlere Systematisierung“ im konkreten Einzelfall heißt, „welche Ansätze sich aus den Eigenentwicklungen des Systems ergeben, welche übergeordneten Initiativen es gibt und wie ihr Verhältnis zueinander ist“ (ebd. 1995, S. 3).

Den Systematisierungsgrad untersucht Döring am Beispiel der informationstechnischen Weiterbildung in Nordhessen und den Weiterbildungsbemühungen der dortigen Klein- und Mittelbetriebe. Ergänzt wird das durch ein Beispiel aus den neuen Bundesländern (Sachsen-Anhalt). Das umfangreiche empirische Material gewinnt er erstens aus Interviews, die von 1987 bis 1990 mit betrieblichen Entscheidungsträgern durchgeführt wurden, zweitens aus Interviews mit Vertretern nordhessischer Weiterbildungseinrichtungen⁵⁶, die im Rahmen des Gutachtens „Weiterbildung in Hessen - Bestand und Perspektiven“ gemacht wurden und drittens mit betriebsexternen Weiterbildungsträgern zur Entwicklung von Angebotsstrukturen und dabei auftretenden Problemen⁵⁷. Schließlich rekurriert er noch auf 340 Befragungen mit Weiterbildungsträgern in Hessen und empirische Untersuchungen der Weiterbildungsstrukturen in Sachsen-Anhalt, die 1993 im Auftrag des Weiterbildungszentrums der Technische Universität Magdeburg durchgeführt wurden.

Döring nimmt die Diskussion zur Systematisierung der Weiterbildung als Ausgangsbasis und untersucht die Qualifikationsanforderungen und den Grad der Professionalisierung der Weiterbildungsplanung bis hin zu innovativen Konzepten „zur Balancierung des Verhältnisses zwischen Betrieben und Weiterbildungsträgern“

⁵⁶ Dazu wurden aus unterschiedlichsten Klein- und Mittelbetrieben (Handwerk, Bauplanungsbüros, soziale Ausbildungsbetriebe, Betriebe des Grundstoffgewerbes) 36 Protokolle, Gesprächsnotizen aus über 18 Betrieben, 10 Interviews, 1 Gruppendiskussion und 2 teilnehmende Beobachtungen bei Schulungen ausgewertet.

⁵⁷ 1991/1992 wurden in Zusammenarbeit mit A. Bojanowski knapp 200 Umfragen zur Weiterbildung für Personen mit Hochschulabschluß im Bereich neuer Technologien in Hessen durchgeführt.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

(ebd. 1995, S. 155ff). Zur Transparenz der Weiterbildungsangebote zieht Döring vielfältige andere Studien heran⁵⁸, aus denen er dann seine umfassenden Situationsbeschreibungen ableitet.

Allerdings bezieht er sich nur auf Strukturdefizite der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben, die er auch noch regional (siehe oben) und thematisch (informations-technologische Entwicklungen als Weiterbildungsinhalte) einschränkt. Häufig betrachtet er die gegenseitigen Abhängigkeiten oder Vernetzungen der Unternehmen und Weiterbildungsträger zu wenig differenziert; da er die Betriebe und Weiterbildungsträger nicht nach bestehenden Kooperationsformen auswählt, lassen sich keine direkten Rückschlüsse auf gegenseitig bedingtes Verhalten ziehen.

Interessant ist jedoch die umfangreiche Aufarbeitung zu den Themen „Strukturdefizite der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben“ (ebd. 1995, S.57ff.), „Professionalisierungsgrad der Weiterbildungsplanung“ (ebd. 1995, S.58f.) und „Was leisten Weiterbildungsträger? Zur Entwicklung eines Weiterbildungsmarktes“ (ebd. 1995, S.75). So erfährt der Leser zum Beispiel, daß bei Unternehmen drei unterschiedliche „Weiterbildungsstrategietypen“ (ebd. 1995, S.44f.) herausgearbeitet werden können. Die „strukturkonservative Weiterbildungsstrategie“, die sich an bisherigen Vorgehensweisen orientiert und von einer ausgeprägten Weiterbildungstradition gekennzeichnet ist. Daneben steht eine Weiterbildungsstrategie, die als „Konzeptlosigkeit“ bezeichnet werden könnte, weil die Unternehmen keine systematische Weiterbildung betreiben und auch in Zukunft nicht wollen. Sie verlassen sich lieber auf Informationen diverser Händler und Berater. Dagegen steht relativ selten die „innovativ-angemessene Weiterbildungsstrategie“, die versucht, den besonderen Bedingungen veränderter Techniken, Entwicklungen etc. Rechnung zu tragen. Leider erfährt man nichts weiteres über das Verhältnis dieser Strategietypen zueinander, zahlenmäßig oder strukturell.

Wichtige Ergebnisse zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung:

- Bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen wird häufig nach dem Prinzip „Zufall“ vorgegangen „oder recht zweifelhafte Kosten/Nutzen-Kalkulationen geben Ausschlag“ (ebd. 1995, S. 58). Das liegt in den kleinen und mittleren Unternehmen daran, „daß es nur in wenigen Fällen eine professionelle Behandlung von Weiterbildungsfragen mit einer direkten Zuständigkeit durch einen speziellen Beauftragten, hauptamtliches Weiterbildungspersonal oder eine mit solchen Aufgaben betreute Abteilung gibt“ (ebd. 1995, S. 58). Die Frage ist, ob sich das für Großunternehmen, die immer über eigene Weiterbildungsabteilungen verfügen, tatsächlich so anders verhält (siehe Kapitel 8.5 und Kapitel 8.8).
- Häufig profitieren aus dieser unsystematischen Situation die Institutionen, die bereits Kontakt zu den Betrieben haben, „selbst wenn bestimmte Formen als untauglich erkannt worden sind“ (ebd. 1995, S. 61).

⁵⁸ Hauptsächlich beruft Döring sich auf Studien von Schlaffke u. a. 1990; Weiß 1990; Baethge u. a. 1990; Stahl 1990.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

- Viele Arbeitgeber rechnen „mit der Anpassungsbereitschaft ihrer eigenen Mitarbeiter, die durch eigene private Weiterbildung - oft durch autodidaktische Maßnahmen - sich die neuen erforderlichen (...) Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Dadurch wird Weiterbildung quasi ‚privatisiert‘. Ein Ausdruck davon ist, daß immer größere Teile der Weiterbildung in die Freizeit verlagert werden“ (ebd. 1995, S. 63).
- Die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in den Betrieben erfolgt zumeist kurzfristig und spontan, langfristige Qualifikationsplanung ist selten, ebenso die Verzahnung mit Investitionsplanungen. Es fehlen analytische, wissenschaftlich fundierte und in der Praxis erprobte Instrumentarien (ebd. 1995, S. 65ff.). Häufig folgen daraus „krisenhafte Reaktionen, mit Weiterbildungsaktivitäten in ‚Engpaßsituationen‘“ (Staudt 1990, zitiert nach Döring 1995, S. 68).

Wichtige Ergebnisse zu Weiterbildungsträgern:

- Bildungsurlaube gehören zu neuen Angebotsformen der betrieblichen Weiterbildung, die eine langsam steigende Tendenz aufweisen, „die sogar dazu geführt hat, daß vereinzelt kommerzielle Träger ihr Interesse formulieren, auch Bildungsurlaubsangebote in Zukunft machen zu wollen“ (Döring 1995, S. 101).
 - Kommerzielle Anbieter auf dem Markt für betrieblich-berufliche Weiterbildung machen vorrangig Angebote, „die von vornherein finanziell lohnend sind“ (ebd. 1995, S. 104). Sie suchen eher zahlungskräftige Kundschaft, das heißt halten ihre Angebote nicht für alle Interessenten offen.
 - Nicht nur die Organisation von Weiterbildungsträgern ist häufig „improvisiert und unsystematisch“, auch die Weiterqualifizierung ihres Personals ist ungenügend. Sie „reicht zwar von internen Gesprächsrunden oder kollegialer Beratung bis hin zu Fortbildungsseminaren, jedoch haben Weiterbildungsinstitutionen Probleme, eine angemessene Professionalität ihrer Mitarbeiter zu erreichen, da solche Aktivitäten nur gelegentlich vorgenommen werden“ (ebd. 1995, S. 114f.).
 - Auch bei den Weiterbildungsträgern gibt es keine systematische Vorgehensweise bei der Bedarfserfassung und der Programmplanung. Es werden kaum unterstützende Leistungen durch externe Institutionen in Anspruch genommen. Die Bedarfsermittlung im Kontakt mit den Betroffenen wird vernachlässigt, obwohl, „der einfachste und zugleich erfolgversprechende Weg für Weiterbildungsträger scheint die Befragung seiner potentiellen Kunden, die Befragung der Betriebspraktiker zu sein“ (Stahl 1990, zitiert nach Döring 1995, S. 128).
- Diese Erscheinungen lassen sich auch in den späteren Untersuchungen dieser Arbeit für die kommerziellen Weiterbildungsanbieter ausmachen (siehe Kapitel 9.6 und Kapitel 9.7).
- Die Werbestrategien der Träger erzeugen keine genügend große Angebotstransparenz für die Betriebe, sie verzichten größtenteils auf face-to-face-Kontakt zu ihren Kunden, „obwohl es sich bei Weiterbildung um ein erklärungsintensives Produkt handelt“ (Döring 1995, S. 134) und folgen eher strukturkonservativen Angebotsformen, wie Anzeigen, Broschüren, Mailings usw.

Diese Strategien haben sich mittlerweile - zumindest für die kommerziellen Weiterbildungsanbieter - verändert, so wird die Bedeutung persönlicher Kontakte in der Akquise von diesen deutlich höher bewertet (siehe Kapitel 9.4).

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

- Zwischen den Weiterbildungsträgern gibt es kaum Kooperationsformen, weil die meisten Träger „Berührungängste“ haben und der äußere Druck nicht genügend groß ist (ebd. 1995, S. 136f.).
- Die Methodik und Didaktik in der Weiterbildung „hat sich nicht so verändert, wie es aufgrund des Wandels der beruflichen Anforderungen zu erwarten gewesen wäre“ (ebd. 1995, S. 149). Döring identifiziert folgende didaktisch-methodischen Probleme: isoliert angebotene Kurse, ohne Aufbaukurse, Transferstage etc.; Weiterbildung ist oft abgelöst vom Arbeitsplatz und den Vorerfahrungen der Teilnehmer; Lernziele werden oft nicht formuliert und genannt; es mangelt an didaktisch aufbereiteten Lehr-/Lernmaterialien; „die Inhalte werden in ihrer wissenschaftlichen Systematik nicht auf den Prozeß der Lernfähigkeit bezogen vermittelt“ (ebd. 1995, S. 151); Unterrichtsstunden mit zu vielen Teilnehmern und daraus folgend reiner Frontalunterricht sind immer noch an der Regel; etc.
- Die Maßnahmen externer Weiterbildungsträger werden oft als „anwendungsfern, zu wenig betriebsspezifisch, veraltet, didaktisch unbrauchbar“ kritisiert (ebd. 1995, S. 150ff.).

Döring geht auf die Rolle der Weiterbildungsträger und auf das, was sie zur Entwicklung (der Sytematisierung) eines Weiterbildungsmarktes beitragen, immer nur anhand der drei Felder: Adressatenbezogenheit, Themenbezogenheit und Regionalität im Bereich neuer Informations-Technologien ein. Erst in der Auswertung mit aktuellen Debatten zur Qualitätssicherung, Bedarfserfassung, Professionalisierung etc. gewinnt er für die vorliegende Arbeit wieder vermehrt an Bedeutung. Leider verliert sich innerhalb seiner Arbeit die Differenzierung zwischen den verschiedenen Weiterbildungsträgern, so ist dann häufig nicht mehr erkennbar, wo es sich um kommerzielle, staatliche oder andere Träger handelt. Diese Unterscheidung wäre aber besonders für die vorliegende Studie zu kommerziellen Weiterbildungsanbietern besonders wertvoll.

Seine kritische Betrachtung zu den oben dargestellten Themen und die daraus resultierenden innovativen Konzepte zu „Weiterbildungsmarketing“ und „Weiterbündlungsverbünden“ sollten allgemein stärker in die aktuellen Betrachtungen über dieses Weiterbildungsfeld einfließen, weil sie mit Sicherheit zukünftig eine noch stärkere Rolle innerhalb der Kooperation von Unternehmen und Weiterbildungsträgern besitzen werden. Anregungen sind deshalb auch in das Fazit und den Ausblick der vorliegenden Arbeit eingeflossen (siehe Kapitel 12).

b) Die Studie von **Schönfeld/Stöbe** (1995) über **„Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten“** stellt die Weiterbildung als Dienstleistung in den Mittelpunkt des Forschungsprojektes, das heißt die Weiterbildungsträger als Anbieter und die Betriebe als Kunden dieser.

Die Studie bietet weniger Daten, dafür vielfältige Interpretationen über anbietende Weiterbildungsträger und zehn Kooperationsprojekte zwischen Betrieben und

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Weiterbildungsträgern in Nordrhein-Westfalen. Ziel des Forschungsprojektes war die Frage, „welche Maßnahmen zu einer Verbesserung und Ausweitung dieser Art der Zusammenarbeit beitragen könnten“ (Schönfeld/Stöbe 1995, S. 2 und S. 40). Es ging darum, zu erfahren, inwieweit Bildungsträger bereits mit Betrieben zusammenarbeiten, wie gut sie darauf vorbereitet sind und wo Defizite in der Kooperation liegen. Daraus sollten dann Informationen gewonnen werden, welche Handlungsweisen der Bildungsträger zu erfolgreichen Kooperationsprojekten führen könnten.

Dazu wurden 2 130 Bildungsanbieter in Nordrhein-Westfalen angeschrieben und zehn Fallstudien zur Zusammenarbeit von Betrieben und Trägern bei der Qualifizierung von Beschäftigten durchgeführt. Von den angeschriebenen Bildungsträgern haben 798 geantwortet, was einer Quote von 40,5 % entspricht.

Wichtige Ergebnisse zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung und zu Weiterbildungsträgern:

- Da kleinen und mittleren Betrieben die notwendige Infrastruktur für die Erarbeitung und Umsetzung betrieblicher Weiterbildungskonzepte fehlt, bedürfen sie der Kooperation mit Bildungsträgern und anderen Unternehmen.
- Die Häufigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben ist branchenunterschiedlich: In der gewerblich-technischen Industrie liegt sie mit 46,3 % am höchsten, danach folgen der Handel (22,1 %) und die öffentliche Verwaltung (16,3 %) (Schönfeld/Stöbe 1995, S. 52).
- Persönliche Kontakte sind entscheidend für die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Weiterbildungsträgern. Ein kompetenter Ansprechpartner auf Seiten des Trägers sollte von Anfang bis Ende einer Weiterbildungsmaßnahme zur Verfügung stehen - er ist später dann auch meist wieder Ansprechpartner (vgl. ebd. 1995, S. 60).
- Da für die kleinen und mittleren Betriebe die Einschätzung der Qualität der Träger und einzelner Maßnahmen ein Problem darstellt, ist davon auszugehen, daß bisherige Ansätze zur Qualitätssicherung unbefriedigend sind. Hier müßten die Weiterbildungsanbieter Qualitätsmanagementsysteme entwickeln, die die Sicherung und Verbesserung der Qualität bereits in den Prozeß der Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen integrieren.
- Die Weiterbildungsträger tendieren dazu, Probleme in der Zusammenarbeit mit den Unternehmen eher bei diesen, als bei sich selbst zu verorten. „So sehen zum Beispiel 88,7 % der Bildungsträger ein Problem darin, daß Betriebe ihren Qualifizierungsbedarf nicht kennen; nur 26,5 % jedoch bieten als zusätzliche Dienstleistung die Ermittlung dieses Bedarfs an“ (ebd. 1995, S. 9). Ein weiteres Problem sehen 36,6 % darin, daß die Betriebe ihre Mitarbeiter nicht freistellen können.
- Probleme bei den Weiterbildungsanbietern sehen diese bei sich in zu wenig Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Betrieben (82,7 %), woraus auch das Ergebnis „zu wenig Kontakte zu Personalabteilungen von Betrieben“ (37,7 %) resultiert. Gleichzeitig liegt die Problematik in den zu geringen Kapazitäten, um spezielle

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Betriebsangebote bieten (52,1 %) oder die Kooperationen ausdehnen (47,7 %) zu können (ebd. 1995, S. 46ff.).

- Eine Kundenorientierung⁵⁹ der Weiterbildungsanbieter läßt sich an folgenden Aspekten messen:
 - Nutzung differenzierter Kriterien zur Angebotsplanung
 - an den Bedürfnissen des jeweiligen Kunden ausgerichtete Beratung
 - Angebot zusätzlicher Dienstleistungen
 - zeitliche, räumliche, inhaltliche Flexibilität
 - inhaltliche und methodische Kompetenz der Mitarbeiter
 - Serviceorientierung (Kundenbetreuung, zügige Auftragsbearbeitung etc.)

Diese Potentiale schöpfen die Weiterbildungsträger jedoch nur zu einem geringen Maße aus.

- Qualifizierung bedarf einer beratungsintensiven Dienstleistung, somit ist eine kompetente Beratung „der wichtigste Bestandteil der Kundenorientierung“ (ebd. 1995, S. 11).
- Da Dienstleistungen der Weiterbildung kooperativ entwickelt werden sollten, ist die direkte Zusammenarbeit mit dem Abnehmer von großer Bedeutung. „Kooperationsbeziehungen, die über unverbindliche Formen hinausgehen, finden sich jedoch vergleichsweise selten“ (ebd. 1995, S. 10).
- Daraus abgeleitet sind die Marketingmaßnahmen stärker als Bildungsberatungen zu organisieren, die auch auf Kooperationen mit anderen Bildungsträgern basieren und sich vorrangig an die Betriebe wenden.
- Bei den Anbietern von Weiterbildung besteht ein Defizit bei der eigenen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Da es für diese Maßnahmen keine Patentrezepte gibt, sollte jeder Träger für seine spezielle Situation abgestimmte Vorstellungen entwickeln und auf dieser Basis seine Strukturen überarbeiten. Zur Personalentwicklung unternehmen zwar 69,9 % der Weiterbildungsanbieter eine „regelmäßige Weiterbildung der eigenen Dozenten“ (ebd. 1995, S. 78), das heißt jedoch auch, daß ein knappes Drittel der Einrichtungen keine eigene Dozentenweiterbildung veranlaßt. Regelmäßige Treffen zum Erfahrungsaustausch stehen an zweiter Stelle (66,1 %), gefolgt von Teilnehmer-Befragungen zum Dozenten (56,2 %).

Trotz der noch weitaus vielfältigeren Ergebnisse der Studie von Schönfeld/Stöbe sind diese nur bedingt auf die vorliegenden Untersuchungen übertragbar. Sie betrachten nur Klein- und Mittelbetriebe, keine Großunternehmen. Außerdem beschränkt sich die Studie auf regionale Weiterbildungsträger in Nordrhein-Westfalen.

Nur 77,8 % der bei Schönfeld/Stöbe untersuchten Betriebe arbeiten mit externen Weiterbildungsanbietern zusammen. Umgekehrt sind auch die befragten Weiterbildungsträger nicht vorrangig Dienstleister für Weiterbildung bei Wirtschaftsunternehmen. Nur ein Drittel von ihnen besitzt längerfristige Kooperationen mit

⁵⁹ Schönfeld und Stöbe definieren Kundenorientierung als „bedarfsgerechte Produktion von Dienstleistungen“ (ebd. 1995, S. 9 und S. 64).

Unternehmen (ebd. 1995, S. 49). Die Perspektive über Kooperationsformen zwischen den Unternehmen selbst zur gegenseitigen Weiterbildungsunterstützung wird in dieser Arbeit ebenfalls nicht weiter verfolgt.

Die Frage nach Auswahlkriterien der Betriebe für ihre Weiterbildungsträger wird leider zu wenig differenziert. Was beinhaltet eine fachliche bzw. methodische Kompetenz des Trägers? In welchem Verhältnis stehen Aspekte wie „Flexibilität des Angebotes“, „Serviceorientierung“, „Preis-Leistungsverhältnis“ zueinander? Im Gegensatz zu Döring operieren Schönfeld/Stöbe in ihrer Studie dennoch stärker mit Prozentangaben zu den einzelnen Daten und prozentualen Anteilen bei der Gegenüberstellung von Daten.

Allerdings hätte in den umfangreichen Interpretationen von Schönfeld/Stöbe ein stärker „pädagogischer Betrachtungsfokus“ manchmal nützlich sein können. So rücken Fragen nach Anforderungen, die sich an die Angebote von Weiterbildungsträgern stellen bzw. nach der daraus resultierenden Qualifizierung und Professionalisierung des Personals als eigentlich erwachsenenbildnerische Problempunkte etwas aus dem Blick. Sie stärker im theoretischen Zusammenhang der Erwachsenenbildung zu reflektieren wird deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit angestrebt.

c) **Reuther u. a. (1996)** haben im Rahmen einer Studie für das Institut für angewandte wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftliche Forschung (I.a.F.e.V.) zur **Kundenorientierung in der Weiterbildung - Neue Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsanbietern** beschrieben.

Durch eine spiegelbildliche Befragung mittels ausgewerteter Fragebogen von 176 Unternehmen⁶⁰ und 189 Anbietern konnten Vergleiche über die Einschätzungen bezüglich Zusammenarbeit, Stellenwert externer Angebote, Auswahl von Angeboten und zukünftigen Entwicklungen gezogen werden. Die Studie beginnt mit einer Beschreibung dessen, was die Besonderheiten des Marktes der betrieblichen Weiterbildung sind. Dazu gehört, daß es sich bei Weiterbildung zum Beispiel um eine „immaterielle Dienstleistung“ handelt, das bedeutet, daß für die Bildungsleistung nicht nur die „Input-Qualität“ entscheidend ist, sondern auch die Lernmotivation der Teilnehmer, die betrieblichen Rahmenbedingungen, die einen Transfer des Gelernten ermöglichen - oder eben nicht (vgl. Reuther u. a. 1996, S. 10). Zu einer Besonderheit des Marktes gehört auch die Heterogenität, nach der zum Beispiel Seminare selbst bei gleichem Thema und gleicher Zielsetzung nicht übereinstimmen. Dies führt zu einer extrem hohen Intransparenz des Marktes mit einer Vielzahl von Anbietern und Angeboten. Zu der pluralen Struktur der Träger kommt es auch durch

⁶⁰ Großbetriebe mit mehr als 1 000 Mitarbeitern sind bei Reuther u.a. (1996) gegenüber Klein- und Mittelbetrieben mit 53 % deutlich betont.

„sehr niedrige Eintrittsbarrieren“ (ebd. 1996, S. 12): der Kapitalbedarf für eine Weiterbildungsanbieterneugründung ist gering, spezifische Zulassungsvoraussetzungen rechtlicher Art bestehen nicht.

Wichtig für den Weiterbildungsmarkt ist auch, daß betriebliche Weiterbildung ein „Erfahrungsgut“ darstellt, „über dessen Eigenschaften und Bedürfnisadäquanz im allgemeinen erst im nachhinein, das heißt nach der Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen, eine verlässliche Aussage möglich ist“ (ebd. 1996, S. 12).

Reuther u. a. bieten danach eine Übersicht über „Neuorientierungen der betrieblichen Weiterbildung“ (ebd. 1996, S. 15), die sich vor allem auf neue Formen der Kooperationen zwischen Betrieben und Weiterbildungsanbietern bezieht. Die Neuorientierungen gehen in folgende Richtungen und sind meines Erachtens mehr als (Arbeits-)Hypothesen denn als belegte Tatsachen zu verstehen: betrachtet man die Strategie, Philosophie, Organisation und Methode betrieblicher Weiterbildung, läßt sich erkennen, daß Betriebe auf dem Weg zum lernenden Unternehmen sind. Ziel ist dabei, die Weiterbildung strategisch mit der Personal- und Organisationsentwicklung zu verknüpfen (ebd. 1996, S. 15ff.). Anstelle der Weiterbildung „von der Stange“ werden „maßgeschneiderte“ Konzepte nachgefragt (vgl. ebd. 1996, S. 17).

Besonders in größeren Unternehmen vollzieht sich derzeit ein Prozeß der Auslagerung interner Bildungsfunktionen in Cost- oder Profit-Center (vgl. ebd. 1996, S. 19). Das hat auch Folgen für das Qualitätsmanagement betrieblicher Weiterbildung. Weiterbildung ist „kein Selbstzweck“ für die Unternehmen, sondern ein „personalwirtschaftliches Instrument“ (ebd. 1996, S. 20) zur Erreichung unternehmerischer Ziele. Das Qualitätsmanagement betrifft sowohl die Gestaltung interner Abläufe und Strukturen der Weiterbildung als auch die Zusammenarbeit mit externen Bildungsanbietern. Die Auswahl externer Angebote wird systematischer, detaillierter und erfolgsorientierter werden. Für größere Unternehmen ist die Strategie zu beobachten, „die Zahl der Partner deutlich zu reduzieren und mit den verbleibenden, in der Regel qualitätsgeprüften Anbietern intensivere Beziehungen aufzunehmen. Diese Zusammenarbeit bleibt dann nicht auf die Durchführung von Seminaren beschränkt; sie erstreckt sich vielmehr auf den gesamten Planungsprozeß“ (ebd. 1996, S. 23). Die Annahmen, die Reuther u. a. zum Beispiel über „Weiterbildungsmarketing“ und „Zertifizierung der Anbieter“ daraus ziehen, sind in der vorliegenden Untersuchung noch einmal betrachtet worden. Nicht immer kann ihren Einschätzungen recht gegeben werden (siehe zum Beispiel Kapitel 9.7 und Kapitel 9.8.2).

Besondere Beachtung verdienen jedoch die in der Studie gewonnen Ergebnisse aus dem spiegelbildlichen Vergleich der Unternehmens- und Anbieterbefragungen. Im folgenden sollen deshalb ausgemachte Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt werden.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Wichtige Ergebnisse zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung und zu Weiterbildungsträgern:

- Weiterbildungsanbieter sind folgendermaßen strukturiert: 26 % der Bildungsanbieter besitzen weniger als fünf Mitarbeiter, 20 % weniger 10 Mitarbeiter und 13 % weniger als 20 Mitarbeiter, fast 40 % haben 50 und mehr Mitarbeiter (ebd. 1996, S. 70ff).
- Kommerzielle und freiberuflich tätige Bildungsanbieter sind die bevorzugten Partner von Unternehmen (43,8 %), öffentliche Anbieter und Bildungseinrichtungen von Gewerkschaften treten nur ergänzend hinzu (5,1 % bzw. 3,4 %) (ebd. 1996, S. 73f.).
- Die an die Unternehmen gerichteten Angebote bestehen zu 54 % aus (internen) Firmenseminaren und zu 46 % aus (offenen) Katalogseminaren. Kriterien zur Auswahl sind in erster Linie die Praxisnähe des Angebots (72,2 %), das Preis-Leistungsverhältnis (65,3 %), Erfahrungen in der Vergangenheit (58,5 %) und das Themenspektrum (57,4 %). Relativ unwichtig erscheinen den Unternehmen hingegen Aspekte wie räumliche Nähe (21 %) und das Renommee (10,2 %) (ebd. 1996, S. 78ff.).
- Kundenakquisition erfolgt aus Sicht der Anbieter zumeist durch persönliche Kontakte (77,2 %). Die Unternehmen behaupten hingegen, sich vor allem auf Informationen aus Datenbanken und Probeseminare zu verlassen, was zugespitzt bedeuten würde: „Während Anbieter sich vor allem von persönlichen Kontakten Verkaufserfolge versprechen, legen Betriebe vergleichsweise größeren Wert auf sachliche Informationen“ (ebd. 1996, S. 117).
- Die Unternehmen und die Anbieter präferieren gleichermaßen eine Zusammenarbeit mit einem teilweise festen Stamm von Partnern. Diese Form der Zusammenarbeit gewährt nämlich einen „relativ genauen Einblick in konkrete Absichten und Rahmenbedingungen der jeweiligen Akteure“ (ebd. 1996, S. 120).
- Die Art und Weise, wie Unternehmen und Bildungsanbieter den Erfolg ihrer Weiterbildungsmaßnahmen ermitteln, „läßt wesentliche Rückschlüsse auf die Qualität ihrer Zusammenarbeit zu“ (ebd. 1996, S. 121). Zumeist werden traditionelle Instrumente eingesetzt wie Gespräche mit Teilnehmern nach Seminarschluß, Gespräche mit Vorgesetzten, Teilnehmer-Feedbackbögen. „Mit Abstand seltener werden Maßnahmen zur Transfersicherung, die Überprüfung einer Ergebnisvereinbarung“ einbezogen (ebd. 1996, S. 121). Eine Veränderung erwarten die Autoren in einer zukünftig deutlicheren Gewichtung der zweiten Maßnahmen, gerade mit Blick auf angestrebte „maßgeschneiderte“ Bildungskonzepte und auf eine Ausdehnung des Leistungsspektrums über reine Seminarangebote hinaus (ebd. 1996, S. 125f.). Daß sich in diese Richtung noch nicht allzuviel getan hat, zeigen Ergebnisse (siehe Kapitel 8.7 und Kapitel 9.8) der vorliegenden Arbeit.
- Zukünftige Entwicklungen der Weiterbildung werden sowohl von den befragten Unternehmen als auch den Weiterbildungsanbietern im allgemeinen positiv bewertet. So sehen die Unternehmen zukünftig noch eine verstärkte Zunahme bei der Zusammenarbeit mit externen Anbietern. Die Einschätzungen der Unternehmen gehen jedoch in die Richtung, daß zwar der Weiterbildungsbedarf je Mitarbeiter steigt (69,3%), steigende Aufwendungen für die Weiterbildung aber nur von (50,6%) erwartet werden. Übereinstimmend bejahen die Betriebe und Anbieter die

Verstärkung der Transfersicherung bei externen Bildungsmaßnahmen, auch hinsichtlich der Begleitung von Lernprozessen am Arbeitsplatz sind beide relativ optimistisch. Sie rechnen damit, daß zukünftig mehr Firmenseminare nachgefragt werden, wobei sich die nachgefragten Seminarzeiten eher verkürzen oder an Abenden und Wochenenden, also außerhalb der Arbeitszeit stattfinden werden (ebd. 1996, S. 129f.).

Keine Daten liefert die Studie zum Qualifikations- bzw. Personalprofil der Angestellten in Weiterbildungsabteilungen großer Unternehmen und der Beschäftigten bei Weiterbildungsanbietern. Es wird auch kein Bezug genommen auf Theoriestränge der Erwachsenenbildung, wie zum Beispiel der Professionalität oder Professionalisierung, ohne die manche Diskussionen in der betrieblichen Weiterbildung nur schwerlich umfassend zu führen sind. Der „pädagogische Blick“ tritt gegenüber scheinbar ökonomisch dominierenden Faktoren im betrieblichen Bildungsprozeß respektive in Kooperationsformen zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern zurück.

Gleichzeitig muß mitbedacht werden, daß KURS DIREKT⁶¹ diese Studie unterstützt hat, was sich immer wieder in Hinweisen zur Nützlichkeit einer solchen Datenbank zeigt und deshalb nicht ganz unabhängig in manchen Ergebnisinterpretationen ist⁶².

Dennoch bietet die Studie insgesamt hervorragende Vergleichsmöglichkeiten zu den gewonnen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen, was auch dazu geführt hat, daß sie in der Auswertung respektive Bewertung der gewonnen Daten wiederholt Eingang findet (siehe Kapitel 8, Kapitel 9 und Kapitel 12).

5.2 Vorhandene Forschungen und Studien zum Personalprofil in der (betrieblichen) Weiterbildung

Die Betrachtung bereits vorhandener Studien zum Personalprofil in der Weiterbildung Tätiger bildet die Basis, auf der später Hypothesen zum Selbstverständnis, zu Qualifikationen und Kompetenzen usw. für die vorliegende Untersuchung gebildet wurden. Die Betrachtung der subjektbezogenen Perspektive wird dort bedeutsam, wo es sich um die Analyse von Weiterbildungstätigkeiten handelt, die persönliche Handlungsbereiche und -kompetenzen betreffen. So weisen andere Autoren in den Diskussionen um Professionalisierung und Professionalität, Qualifikationen und Kompetenzen immer wieder darauf hin, daß sie nicht ohne Einbeziehung der Akteursseite auskommen (Arnold 1983; Gieseke 1989; Scherer

⁶¹ Siehe Hinweis auf Datenbanken zur betrieblichen Weiterbildungsszene in Kapitel 3.4.

⁶² Ein Beispiel dazu findet sich in den Anmerkungen zu „Auswahl von Seminaren“ bei Unternehmen und Anbietern: „Mit Blick auf die Marketing- und Informationsstrategie der Bildungsanbieter und Betriebe einerseits und die von beiden für wichtig erachteten Kriterien bei der Auswahl von Seminaren andererseits wird deutlich, daß die Mehrzahl der relevanten Kriterien für die Aufbereitung und den Abruf in Datenbanken besonders geeignet sind“ (Reuther u. a. 1996, S. 118).

1987). Zu den Voraussetzungen einer Erwachsenenbildungskompetenz zum Beispiel gehören neben wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eben auch persönliche Anlagen, individuelle Sozialisationsvorgänge, kognitive, emotionale, senso-motorische und affektive Aspekte.

Über spezifische Anlagen, Sozialisationen und psychologische Aspekte zu Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner gibt es kaum Untersuchungen. Allerdings findet eine theoretische Auseinandersetzung durch die Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt auch erst seit Anfang der achtziger Jahre statt. Hier einen kurzen Überblick über bereits vorhandene Studien und Ergebnisse zu liefern, ist Ziel des folgenden Abschnitts. Es werden spezifische Untersuchungsrichtungen und Ergebnisse der einzelnen Studien beschrieben und besonders relevante Aspekte zum Personal (betrieblicher) Weiterbildung, die für die Auswertungen über Qualifikationen oder das professionelle Selbstverständnis innerhalb der vorliegenden Untersuchungen von Bedeutung sind, hervorgehoben. Aufgrund des geringen Datenmaterials wird zusätzlich auf Untersuchungen haupt- und nebenamtlichen Personals in Volkshochschulen oder der beruflichen Bildungsarbeit rekurriert, wo verhältnismäßig mehr Material zu finden ist.

a) Die erste Studie, die sich mit der Frage nach der „**pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Weiterbildner**“ beschäftigte, war die 1983 von **Arnold** erstellte „explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals“.

In dieser Studie untersucht er die Zusammenhänge und „Bedingungen einer adäquaten Qualifizierung professioneller Pädagogen (Arnold 1983(b), S. 9), indem er das Feld einer theoretischen, empirischen und konstruktiven Betrachtung unterzieht. In der ersten Sequenz, der theoretischen Betrachtung, setzt er sich mit der Professionalisierungstheorie und der Deutungsmusteranalyse auseinander. Interessant erscheint dabei seine Idee zur Unterscheidung dreier Professionalisierungsbegriffe: der „umfassende“, der „weite“ und der „enge“ Professionalisierungsbegriff. Arnold bezieht den „umfassenden Professionalisierungsbegriff“ (ebd. 1983(b), S. 27ff.) auf die gesellschaftstheoretischen Implikationen des Professionalisierungszusammenhangs, die mit den Strukturmerkmalen Berufsverband, Zugangsregelung und Sozialprestige verbunden sind. Der „weite Professionalisierungsbegriff“ (ebd. 1983(b), S. 43ff.) nimmt auf den „organisatorischen Bildungsrahmen professionellen Berufshandelns von Pädagogen Bezug und thematisiert die konstitutive Spannungslage zwischen Profession und Bürokratie“ (ebd. 1983(b), S. 27), während sich der „enge Professionalisierungsbegriff“ (ebd. 1983(b), S. 51ff.)

auf die Ebene des individuellen Berufshandelns richtet⁶³. Aufgrund dieser theoretischen Vorüberlegungen zu einer bedeutungsmäßigen Differenzierung des Professionalisierungsbegriffes ist denn auch ein Erkenntnisgewinn dieser Arbeit der „semiprofessionelle Status betrieblicher Bildungsarbeit“ (ebd. 1983(b), S. 76ff.).

Der zweite theorieorientierte Teil seiner Studie bezieht sich auf die „Lebenswelt, berufliche Identität und Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals“ (ebd. 1983(b), S. 133ff.). Arnold zieht den Deutungsmusteransatz zur Erfassung subjektiver Vorstrukturen in sozialen Gruppen heran zur Erfassung spezifischer Sichtweisen, Interpretationsmuster, Werte etc. bei betrieblichen Bildungsarbeitern⁶⁴. Er bildet damit die Basis zu den später folgenden empirischen Untersuchungen, weil er „nicht allein Ursache und Wirkung, sondern ebenso Sinnhaftigkeit und Norm“ (ebd. 1983(b), S. 189) sozialen Handelns aufdecken läßt, indem er die „interpretative Aufdeckung“ der Deutungsmuster und „ihre Einlagerung in die Gesamtstrukturen der individuellen Relevanzen“ ermöglicht (ebd. 1983(b), S. 189).

Auf dieser Grundlage der professionstheoretischen Vorüberlegungen und der Einbeziehung des Deutungsmusteransatzes folgt der empirische Abschnitt der Studie, bestehend aus einer Sekundäranalyse zur Ausbilderforschung und der Auswertung zehn durchgeführter Interviews mit betrieblichem Bildungspersonal. Von den Ergebnissen aus der Sekundäranalyse zum Stand der damaligen Ausbilderforschung sollen hier nur die genannt werden, die für die Betrachtung des Wandels bzw. der Kontinuität in der weiteren Entwicklung dieses Feldes in Bezug auf die vorliegende Untersuchung interessant sind.

⁶³ Diese Unterscheidung der drei Professionalisierungsbegrifflichkeiten hat sich in der allgemeinen Diskussion um Professionalisierung und Professionalität der betrieblichen Weiterbildung bzw. der in ihr Tätigen nicht weiter fortgesetzt, so betreffen die beiden ersten Begrifflichkeiten Arnolds die strukturellen Hintergründe oder spezifisch betrieblichen Rahmenbedingungen von Professionalisierung, weshalb sie zumeist auch subsumierend unter diesen Begriff zusammengefaßt werden (siehe Kapitel 6.2.2). Mit dem letzten Begriff, dem „engen Professionalisierungsbegriff“ verhält es sich nicht anders, er zielt auf Strukturmerkmale, die auf professionelle Berufshandlungsebenen bezogen sind, die ebenfalls als Merkmale professionalisierter Tätigkeitsfelder gelten können. Dennoch veranlaßt die Unterscheidung Arnolds dazu, die Rahmenbedingungen, Arbeitsbereiche und Handlungsebenen betrieblicher Weiterbildung differenzierter wahrzunehmen.

⁶⁴ Arnold bezieht sich in seiner Studie auf zwei Verwendungszusammenhänge des Deutungsmusteransatzes: Den der qualitativ orientierten Sozialforschung (nach Baake 1978 u. a.), in der Bemühung, die „Binnenperspektive der „Beforschten“ zum Forschungsgegenstand zu erheben, und den Verwendungszusammenhang der erfahrungs- und subjektorientierten Didaktik (nach Dybowski/Thomssen 1977 oder Geißler/Kade 1982), der das „erfahrungsgeprägte Alltagswissen als Anschlußebene teilnehmerorientierten Lernens“ aufgreift (vgl. dazu Arnold 1983(b), S. 169ff.).

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Wichtige Ergebnisse zum Personal:

- Die Zielgruppenbezeichnung „betriebliches Bildungspersonal“ umfaßt die Berufsrollen: Ausbildungsleiter, Ausbilder, Leiter der Weiterbildung und Weiterbildner. Auf der Ebene der Weiterbildung kommt Arnold zu dem Ergebnis, daß es hier bisher nur auf großbetrieblicher Ebene Ansätze einer eigenständigen Position des Weiterbildungsleiters gibt. Ebenso besitzen die Weiterbildner selbst keine eigenständige Berufsposition, weil sie überwiegend nebenberuflich oder freiberuflich tätig sind.
- Aufgrund rechtlicher Anforderungen können erste Veränderungen hinsichtlich der pädagogischen Qualifizierung der Ausbildungskräfte wahrgenommen werden. Dennoch ist immer noch eine einseitige Überbetonung der fachlichen Qualifizierung „zuungunsten pädagogischer Qualifikationskriterien“ auszumachen (ebd. 1983(b), S. 93).
- Auch die Rekrutierung des betrieblichen Bildungspersonals erfolgt zumeist ohne ausreichende pädagogische bzw. weiterbildungsrelevante Qualifizierung.
- Qualifikationsanforderungen an das betriebliche Bildungspersonal betreffen folgende Handlungsbereiche und -kompetenzen: Organisation/Planen/Disponieren, Training, Beratung, Kontakt (zum Beispiel zur internen und externen Abstimmung) und Reflexion.

Nach dieser Aufarbeitung der Rahmenbedingungen des betrieblichen Bildungspersonals geht Arnold noch auf eine eigene empirische Studie mit zehn Personen aus dem betrieblichen Bildungsbereich ein. Als methodisches Verfahren wählt er biographisch-narrative Interviews, die anschließend transkribiert und interpretiert werden. Die parallel-vergleichenden Interpretationen ermöglichen eine „Generalisierung mittlerer Reichweite“ (ebd. 1983(b), S. 252), was unter der Zuhilfenahme von Einzelfallerklärungen ansatzweise verallgemeinerbare Annahmen zuläßt. Daraus folgt eine „Typologie der Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals“ (ebd. 1983(b), S. 305ff.):

- Das Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom: Es bezeichnet „eine dominante Bezugnahme auf die vom betrieblichen Kontext vorgegebenen Erfolgskriterien“ (ebd. 1983(b), S. 308), die den erzieherischen Anspruch dem fachlichen Zielrahmen nachordnet. Pädagogisches Handeln wird als „instrumentelle Effektivierung des Ausbildungsprozesses“ verstanden (ebd. 1983(b), S. 308).
- Das Loyalitätssyndrom stellt das Fehlen autonomer Deutungsmuster einer professionellen betrieblichen Bildungstätigkeit dar, weil „selbst bei Wahrnehmung und Verbalisierung der strukturellen Konflikthaftigkeit der eigenen Berufsrolle kaum Ansätze einer Herausbildung und Artikulation professionell-autonomer Handlungsbegründungen“ (ebd. 1983(b), S. 311) zu finden sind.
- Das Rigiditätssyndrom faßt Deutungsmuster zusammen, „in denen das kontrollierende Verständnis des Ausbildungshandelns sich hinsichtlich der Anforderungen gegenüber den Auszubildenden, weiteren Partnern der beruflichen Interaktion (...) sowie auch gegenüber der eigenen Person praxisiert“ (ebd. 1983(b), S. 312). Zurückzuführen ist dies, laut Arnold, auf Erfahrungs-, „Relikte“ der eigenen

beruflichen Sozialisation, die in Ermangelung professioneller Handlungsstandards als Bezugsebenen an Bedeutung gewinnen.

- Das Personalisierungssyndrom beschreibt die Tendenz, „explizit das Erfordernis der „menschlichen Erziehung“ (...) bzw. das Erfordernis, aus den Auszubildenden „kritisch-lebenstüchtige Mitarbeiter zu machen (...) als Ziel des eigenen Ausbildungshandelns“ zu betonen (ebd. 1983(b), S. 317).
- Das Helfersyndrom beschreibt idealisierende Tendenzen innerhalb der Deutungsmuster, „die die eigene Berufsrolle im Lichte ihrer fürsorglichen Funktionen sowie ihrer Einzigartigkeit und ihrer besonderen Anforderungen an die Begabungen und Fähigkeiten der Berufsrollenträger darstellt“ (ebd. 1983(b), S. 319).
- Das Syndrom der autobiographischen Idealisierung stellt eine „deutlich empfundene Arbeitszufriedenheit im Sinne einer Folgerichtigkeit der beruflichen Entwicklung“ (ebd. 1983(b), S. 322) in den Vordergrund, was sich zum Beispiel darin niederschlägt, daß durch die autobiographische Idealisierung „in den Identitätspräsentationen (...) das fehlende Professionsmerkmal einer als Identitäts-, Bestandteil ‚besitzbaren‘ (z.B. Zertifikat, Titel, Besoldungsanspruch etc.) Zugangsregelung (Ausbildung etc.)“ zu ersetzen versucht (ebd. 1983(b), S. 322f.).
- Das Kompensationssyndrom beinhaltet „Hinweise auf lebensgeschichtliche Versäumniserlebnisse (...), die mit unterschiedlicher Nachhaltigkeit die jeweilige Präsentation der beruflichen Identität prägen“, was sich „häufig als interpretatives Bemühen um positive Bilanzierung der Berufskarriere im Sinne einer autobiographischen Idealisierung“ zeigt (ebd. 1983(b), S. 324).

Zu den dargestellten Typisierungen muß hinzugefügt werden, daß sie nicht unbedingt ausschlußartig nebeneinander auftreten, sondern sich in den Deutungsmustern der Interviewten auch gleichzeitig, in unterschiedlicher Gewichtung, wiederfinden können (siehe letzte Typisierung). Die Typologien sind hier deshalb aufgezeigt worden, weil durch sie eine Beschreibung des professionellen Selbstverständnisses *betrieblichen* Bildungspersonals möglich ist, was in dieser Form in keiner anderen Studie bisher geleistet wurde. Dennoch mangelt es den Darstellungen bei Arnold ergänzender Hinweise zur Häufigkeit der einzelnen Typen oder Hinweisen, in welcher Verknüpfung sie auftreten.

Zuletzt versucht Arnold noch eine konstruktive Bearbeitung zur didaktischen Aufbereitung von „Strukturprinzipien einer reflexions- und professionalisierungsbezogenen Qualifizierungskonzeption für das betriebliche Bildungspersonal“ (ebd. 1983, S. 271ff. und S. 336ff.). Ziel ist die Entwicklung geeigneter Qualifizierungsmaßnahmen, deren Absolventen als „Agenten einer pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit in ihrem Berufshandeln wirken können“ (ebd. 1983(b), S. 336). Dazu bestimmt Arnold die Qualifizierung im Sinne einer Bildung als Erwerb verschiedener Reflexionskompetenzen: einer wissenschaftlich geleiteten Reflexion, einer subjektivitätsbezogenen Reflexion, einer berufsethischen Reflexion, einer kritischen Reflexion und einer autobiographischen Reflexion. Dies entspricht der Zuordnung der Handlungsbereiche und -kompetenzen,

die betriebliche Bildungsarbeit ausmachen (siehe oben) und nach denen die Reflexion als „übergreifende Grundfunktion“ (ebd. 1983(b), S. 116) bestimmt wird.

Resumierend läßt sich aus den dargestellten Aspekten der Studie Arnolds zur pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit festhalten, daß besonders die theoretischen Betrachtungen zum Professionalisierungsbegriff eine auch für die vorliegende Arbeit wichtige Feststellung ermöglicht hat: Das „professionelle“ Bildungspersonal in Betrieben ist durch die Rolle des Experten nicht hinlänglich zu beschreiben, sondern nur als Verknüpfung einer Expertenschaft, eines Berufsethos und verschiedener Reflexionskompetenzen zu sehen.

Die Ergebnisse der Sekundäranalyse ermöglichen den Bezug gefundener Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf Entwicklungen der letzten 15 Jahre. So läßt sich zeigen, daß die Feststellung, die Rekrutierung des betrieblichen Bildungspersonals erfolge zumeist ohne ausreichende pädagogische bzw. weiterbildungsrelevante Qualifizierung, unmittelbar auf die Rekrutierung externer betrieblicher Bildungsanbieter übertragen werden kann, wenn sie auch für die Weiterbildungsanbieter noch differenziert werden muß (siehe Kapitel 8.6). Es darf bei diesen vergleichenden Betrachtungen nicht vergessen werden, daß Arnold sich auf innerbetriebliches Bildungspersonal beschränkt hat, wodurch die Seite der betrieblichen Weiterbildung immer nur marginal gestreift worden ist. Sein Hauptaugenmerk lag auf den betrieblichen Ausbildern.

Die bei Arnold herausgearbeiteten Anforderungen wie Organisation, Training, Beratung, Kontakt und Reflexion finden sich in den derzeitigen Anforderungen an externe Bildungsanbieter wieder (siehe Kapitel 8.6.2 bis Kapitel 8.6.4), werden also in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und ausdifferenziert werden.

Das gewählte methodisch-empirische Verfahren der explorativen Studie Arnolds findet sich weitestgehend in empirischen Verfahren späterer Studien (siehe unten Gieseke 1989) und der vorliegenden Arbeit wieder. Zu kritisieren wäre eine fehlende zahlenmäßige Darstellung Arnolds als Überblick über die Ergebnisse aus den zehn Interviews, denn so folgt eine Interpretation und Typologie, die ohne Hinweise auf Häufungen und Verknüpfungen auskommt.

b) Für die „subjektbezogene Perspektive“ in der Diskussion um die Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns sei auch auf zwei Volkshochschulstudien zur Personalstruktur Haupt- und Nebenberuflich-beschäftigter verwiesen. Hierzu hat **Scherer** (1987) im Rahmen der Professionalisierungsdebatte zu Mitarbeitern der Erwachsenenbildung vielfältige bis dato existierende Studien zusammengetragen und durch eine eigene empirische

Untersuchung zum **„Verständnis bezüglich Professionalisierung/Deprofessionalisierung und neuer Selbständigkeit“** ergänzt.

Zwei zentrale Aussagen aus der Rückschau auf vorangegangene Untersuchungen lauten:

1. Die Debatte um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung bleibt müßig oder zumindest Stückwerk, solange in ihr die eigentlichen Erwachsenenbildungsvermittler, die Erwachsenenbildungsrepräsentanten, mit denen die Erwachsenenbildungsteilnehmer in den Veranstaltungen unmittelbaren Kontakt haben und die auf die Inhalte, die Gestaltung und die Ergebnisse der Erwachsenenbildung ganz wesentlichen Einfluß ausüben, sie mitbestimmen und prägen, nicht mit einbezogen werden. Diese Erwachsenenbildungsvermittler sind im großen und ganzen die freien Mitarbeiter.
2. Die Mitarbeiterforschung in der Erwachsenenbildung „produziert solange praxisunrelevante, aus berufs- und professionaltheoretischer Sicht irreführende, Informationen, bis ihre tätigkeitsbezogenen Fragestellungen verbunden werden“ (Scherer 1987, S. 85).

Aus diesen Defiziten und der, seiner Ansicht nach, zu wenig subjektorientierten bisherigen Forschungsrichtung entwickelt Scherer Hypothesen zur schriftlichen Befragung von Kursleitern an drei exemplarisch ausgesuchten Volkshochschulen. Die Befragungen sollen klären, unter welchen Lebensverhältnissen die freie Erwachsenenbildungstätigkeit ausgeübt wird und welche Bedeutung sie für die Tätigen hat, welche Faktoren sich fördernd oder hemmend auf die Ausübung auswirken und welche Identität die Erwachsenenbildungsmitarbeiter entwickeln. Es soll geklärt werden, wie sie an ihre Tätigkeit kommen und welche Beziehungen sie zu den Institutionen und zu den Teilnehmern haben. Mit einer Rücklaufquote von 40 % kamen 426 ausgefüllte Fragebogen zurück.

Wichtige Ergebnisse zum Personal:

- Der „durchschnittliche Kursleiter“ ist zwischen 30 und 40 Jahre alt, verheiratet und Mutter oder Vater von zwei oder mehr Kindern (ebd. 1992, S. 94).
- Grund zur Arbeit im Erwachsenenbildungsbereich ist häufig ein individuelles Sendebewußtsein. So meinen 49 %, daß ihre Kenntnisse/Fähigkeiten gefragt sind und 47 %, daß sie wichtige Erkenntnisse und Überzeugungen weitergeben können (ebd. 1992, S.96).
- Bei den freien Mitarbeitern handelt es sich seiner Meinung nach um hochqualifiziertes Personal, „dessen individuelle Identität ganz wesentlich durch die fachlichen Inhalte, die in der Erwachsenenbildung vermittelt werden oder durch einen erwachsenen-pädagogischen Anspruch, den freie Mitarbeiter aufgrund ihrer Ausbildung oder ihrer individuellen Biographie mitbringen, geprägt wird“ (ebd. 1987, S. 104).
- Seiner Meinung nach können die Kursleiter/innen durchaus als erwachsenen-pädagogische „Professionals“ angesehen werden. „Gemeinsam ist ihnen, daß sie

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

alle sich in einem Arbeitsfeld engagieren, das sich durch einen Anspruch und die Notwendigkeit zum professionellen Handeln auszeichnet“ (ebd. 1987, S. 105)

Da seine Untersuchung nur Kursleiter/innen der Volkshochschule befragte und bereits einige Jahre zurückliegt, kann sie nur eine Annäherung an den Bereich des Personals in der Erwachsenenbildung darstellen. Aufgeführt ist sie deshalb, weil er einer der wenigen ist, die explizit das professionelle Verständnis der Beschäftigten ins Blickfeld rückt. Wobei in Frage zu stellen ist, ob allein das erwachsenenpädagogische Verständnis schon einen „Professional“ ausmacht. Scherer versucht dennoch durch seinen Blickwinkel einen Ansatz, um das Verständnis über bzw. von Erwachsenenbildnern als Kursleiter dahingehend zu überdenken.

c) In einem ähnlichen Zusammenhang steht auch die 1989 erschienene Studie „**Habitus von Erwachsenenbildnern**“ von Gieseke, in der sie dem institutionellen Sozialisationsprozeß in den ersten zwei Jahren der Berufstätigkeit nachgeht und verschiedene Typisierungen von professionell Handelnden festlegt.

Sie hat ihr Augenmerk auf neu eingestellte hauptberuflich Tätige der Volkshochschule gelegt und diese in qualitativen Interviews befragt. Vor allem ihr Vorgehen ist dabei von Bedeutung: Sie gelangt durch individuell formulierte Aussagen der Befragten über Aneignung und Auseinandersetzung mit ihrem Berufsalltag zu einer Typisierung ihres Selbstverständnisses (siehe Arnold 1983) und gewählten Berufsstrategien.

Die Studie steht gleichzeitig unter dem Praxisbezug, genauere Aufschlüsse darüber zu geben, welche Aufgaben eine berufsbegleitende, wissenschaftliche Förderung haben kann im Sinne eines Beitrages zur Professionalität von Erwachsenenpädagogen durch entsprechende Qualifizierungsangebote. Ziel der Studie ist es, „den Prozeß beruflicher Sozialisation nachzuzeichnen (...), um den Vorformen der Habitualisierung, die später in den Fortbildungsveranstaltungen zu beobachten sind, auf die Spur zu kommen, und dieses alles zum Zwecke einer qualifizierten Unterstützung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität“ (Gieseke 1989, S. 41).

Dazu wurden zwei Interviewdurchgänge im Abstand von eineinhalb Jahren durchgeführt. Interviewt wurden 61 neu eingestellte HPM (hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter), was etwa ein Viertel aller neu eingestellten HPM des Jahrgangs ausmacht. Aus einer qualitativen Analyse der gemachten Interviews extrahiert sie vier Aneignungsmodi, die die beruflichen „Bedingungen und Anforderungen zur Erarbeitung von Handlungsplänen und Arbeitsstrategien“ beschreiben (ebd. 1989, S. 151).

Wichtige Ergebnisse zum Personal:

- Der dominante Modus ist die „Differenzierung einer Stabilisierung“. Damit sind Positionen gemeint, die zwischen dem ersten und zweiten Interviewdurchgang keinen Ziel- oder Konzeptwechsel aufweisen, das heißt an einer inhaltlichen Ziel-

orientierung festhalten. Stabilisierung meint in diesem Zusammenhang, daß die formulierten, erarbeiteten Konzepte in die Tat umgesetzt worden sind, ein „Sich-Einrichten“, „Sich-Arrangieren“. Eine Kontinuität läßt sich aber nur erreichen, wenn die Fähigkeit vorhanden ist, die Arbeitsstrategien zu reflektieren und zu differenzieren, um dem institutionellen Handlungsdruck begegnen und eigene Ziele durchsetzen zu können.

- Der zweite Handlungsmodus wurde „Spezifizierungsmodus“ genannt, weil sich pädagogisches Denken und Alltagshandeln besonders auf einen ausgegrenzten inhaltlichen Arbeitsbereich konzentrieren.
- Der dritte ist der „Reduktionsmodus“. Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter, die diesem Aneignungstypus angehören, erleben den Handlungsdruck als besonders hoch. Formulierte Ziele werden schnell als unrealisierbar abgetan. „Die nur begrenzt entwickelten inhaltlichen Perspektiven werden häufig ersetzt durch institutionell vermittelte oder der Routine verpflichtete Ziele“ (ebd. 1989, S. 152).
- Der letzte Modus ist der „Reflexionsmodus“. Er zeigt sich in dem Konflikt zwischen institutioneller und individueller Natur, das heißt der Problematik, „gestalterisch tätig sein zu wollen in einem Bereich, der vorgibt, dazu Möglichkeiten zu bieten, und dann doch erfahren zu müssen, daß die eingefahrenen Wege des Planens und Kommunizierens nicht verlassen werden dürfen“ (ebd. 1989, S. 152f.).

Vorbild ist diese Studie vor allem für die Auswertung und Interpretation der vorliegenden Interviews dieser Arbeit. Durch das Auswertungsverfahren der Paraphrasierung und Verdichtung des subjektiv Gemeinten gelingt Gieseke eine sehr plastische Beschreibung der Situation der Befragten. Die ganze Studie enthält zwar kein quantitatives Zahlenmaterial, ist aber gemeinsam mit Arnolds Studie (1983) Vorlage für das Kapitel 10 dieser Arbeit.

d) Als Fernstudienmaterial erschien 1990 in der Reihe „Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung“ das Heft von Schiersmann und einem beratenden Expertenkreis⁶⁵ „**Wie Lehrende sich selbst verstehen - Aspekte der Rolleninterpretation**“, das als Ziel hatte „zu Selbstreflexion und Selbstvergewisserung anzuregen“ (Schiersmann 1990, S. 7).

Zu Beginn des Selbststudienmaterials werden authentische Antworten einer nicht-hauptberuflichen Mitarbeiterin der Volkshochschule dargelegt, die zu Fragen ihres persönlichen Selbstverständnisses interviewt wurde. Im zweiten Teil wird versucht, diese Antworten zu ordnen und mit den Aussagen einer weiteren Befragten zu konfrontieren bzw. als Beleg heranzuziehen. Spätestens hier sollen die Leser/innen ihre eigenen Assoziationen, Wahrnehmungen und Einschätzungen „mitsprechen“ lassen. Da in einem vierten Teil eine Selbstreflexionsarbeit angeboten wird, sollen

⁶⁵ In dem beratenden Expertenkreis saßen Arnold, R.; Bürker, I.; Dettmann, E.; Dohmen, G.; Günther, K.H.; Mattl, W.; Raapke, H.-D.; Rebel, K.; Tietgens, H. und Wahl, D..

die Leser/innen sich hier möglichst eigene Gedanken notieren. Im dritten Teil wird dann aber erst einmal die gegenwärtige Forschungslage aufgearbeitet, um „die ‚subjektive‘ Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweise von Lehrenden durch die ‚objektive‘ Sicht der Wissenschaft“ zu ergänzen (ebd. 1990, S. 9). Im vierten Teil werden dann Methoden angeboten, die im Umgang mit sich selbst und den Teilnehmer/-innen mehr Durchblick und Handlungsmöglichkeiten bieten und dabei helfen sollen, besonders schwierige oder unklare Kurssituationen zu reflektieren.

Dieses Heft bietet als Selbststudienmaterial eine Kombination aus Informationen über andere Personen in der Situation nicht-hauptberuflicher Volkshochschulmitarbeiter/innen, wissenschaftliche Studien zu diesem Thema und Anregungen zur Bewußtmachung des eigenen Selbstverständnisses. Im Interesse der vorliegenden Arbeit soll nur der Teil aufgearbeitet werden, der das Rollenverständnis bearbeitet. Er läßt sich in zwei Bereiche unterteilen:

1. Beweggründe für die Übernahme einer Tätigkeit als Lehrende und
2. Dimensionen der Aufgabenstellung im Tätigkeitsfeld.

Wichtige Ergebnisse zum Personal:

ad 1.

- Zu den Beweggründen für die Übernahme einer Tätigkeit lassen sich soziale und personenbezogene Motive herausarbeiten. Soziale Motive sind: inhaltliches Engagement; Wissen weitergeben; Beitrag leisten, um eine Minderheit an bestimmten Informationen, Sachgebieten teilhaben zu lassen; zur Erweiterung der Lebenserfahrung beitragen; mit anderen Menschen umgehen. Personenbezogene Motive sind: die einmal erlernte Tätigkeit nicht zu vergessen; über die freiberufliche Tätigkeit Erfahrungen zu sammeln; Chance, daraus evtl. einmal eine hauptberufliche Tätigkeit zu machen; den Kontakt zur Berufswelt nicht ganz verlieren (vor allem Frauen mit Familie).
- Ein weiterer Beweggrund ist die Entfaltung der eigenen Kompetenz und der Wunsch nach individueller Selbstbestätigung.
- Schließlich sind jedoch auch finanzielle Motive ausschlaggebend. Es geht zwar weniger darum, die Familie finanziell abzusichern, sondern in erster Linie darum, über eigenes Geld zu verfügen.

ad 2.

- Dimensionen der Aufgabenstellung in den Tätigkeitsfeldern sind: kommunikative Kompetenz (gemeinsames Erarbeiten von Kursinhalten mit Institution und Teilnehmern/-innen); fachliche Kompetenz; didaktisch-methodische Kompetenz (stärker Lernberater oder -helfer sein); personale Fähigkeiten; institutionelle Rollenanforderungen (Qualitätskontrolle durch die Institutionen, einzuhaltende Rahmenbedingungen und Erwartungen) und gesellschaftliche Rollenanforderungen (auch über die Kurszeit hinaus dafür verantwortlich sein, daß intensivere Kontakte innerhalb der Gruppe entstehen).
- Nicht allein solides Fachwissen ist ausreichend „für die erfolgreiche Planung und Leitung eines Kurses, sondern daß es des Geschicks und der Kenntnis bedarf, die soziale Interaktion als zentrales Element bewußt in Ablauf und Inhalt des Kurses-

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

schehens einzubeziehen“ (ebd. 1990, S. 26). Damit folgt sie dem Ansatz, daß zu einer professionellen Erwachsenenbildungskompetenz persönliche Voraussetzungen ebenso wichtig sind wie fachliches Wissen (vgl. dazu Kapitel 6.3).

Als Selbststudienmaterial bietet die Arbeit Schiersmanns zwar keine Auswertung neuen Datenmaterials, aber die Ausschnitte aus einem Interview mit einer Kursleiterin der Volkshochschule und eine dazu erstellte „deutende Kommentierung“ lassen Interpretationen zum individuellen Selbstverständnis, die Beweggründe für die Übernahme einer Lehrendentätigkeit bis hin zu Dimensionen von Aufgabenstellungen in diesem Bereich zu. Die Studie bietet für die subjektorientierte Forschung eine Basis zur Bearbeitung des Rollenverständnisses freiberuflich Tätiger der Erwachsenenbildung, indem sie Klärungen der Begriffe „Rolle“, „Selbstkonzept“, „Motivation“ und „berufliches Selbstverständnis“ zugrundelegt. Deshalb ist sie zum Einstieg oder ersten Überblick über die Debatte zum Personalprofil nicht-angestellter bzw. hauptberuflicher Erwachsenenbildner besonders geeignet.

Hinzu kommt noch die kurze Bearbeitung zum Verhältnis zwischen Reflexivität und Professionalität, was ja auch für die Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung von Bedeutung ist und in die Fragestellungen für die vorliegenden Untersuchungen eingeflossen ist (siehe Kapitel 8.6.4 und Kapitel 9.9.1).

e) Die Situation innerbetrieblicher Weiterbildner/innen haben **Schuler/Bausch 1992** im Rahmen eines Kooperationsprojektes der Tübinger Weiterbildungsberatung (WBB) mit *management & seminar* untersucht. Es geht um das Thema „**Einblicke in das Berufsfeld der Bildungsmanager**“.

Um einen Einblick in das Berufsfeld zu erhalten, wurden 171 Fragebogen an interne Weiterbildner mit 26 Fragen nach drei Auswertungsschwerpunkten ausgewertet:

1. Welche Stellenbezeichnungen werden genannt und wo liegen die Arbeitsschwerpunkte?
2. Welche geschlechtsspezifischen Tendenzen lassen sich erkennen?
3. Wie sind die Befragten qualifiziert (durch Aus- und Weiterbildung)?

Ziel der Untersuchung war es, den „Stand der Professionalisierung im Bereich (inner-)betrieblicher Weiterbildung“ (Schuler/Bausch 1992, S. 7) zu beleuchten. Zur Professionalisierung gehört für die Untersuchenden vorrangig die Qualifizierung, denn „wer für die Qualität anderer verantwortlich ist, muß sich nach der Qualität seiner eignen Qualifikation und Kompetenz fragen lassen. Die Professionalität des/der betrieblichen Weiterbildners/in gerät so verstärkt ins Blickfeld“ (ebd. 1992, S. 7).

Das interessante und in diesem Umfang bzw. bei dieser Zielgruppe besondere ist die spezifische Betrachtung geschlechtlicher Tendenzen.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Wichtige Ergebnisse zum Personal:

ad 1.

- Schuler/Bausch ermitteln, daß es kaum einheitlich definierte Begriffe und Tätigkeitsbereiche im Arbeitsfeld Weiterbildung gibt, weil die Aufgabenfelder weit gespannt und die Rolle der Weiterbildung im Unternehmen häufig noch unklar ist. Über 75 % haben eine Stelle mit der Bezeichnung „Leiter/in“, „Referent/in“ oder „Trainer/in“. Dabei überwiegt die Stellenbezeichnung der „Trainer/in“ in größeren Unternehmen (5 000 Mitarbeiter und mehr) (ebd. 1992, S.32).
- Bei den Arbeitsschwerpunkten lassen sich drei herauskristallisieren: Weiterbildungsmanagement (Konzeption, Organisation, Referentenauswahl, Bildungsmarketing etc.), Durchführung von Weiterbildung (Trainings, Seminare etc. durchführen und nachbereiten) und Weiterbildungsberatung (zum Beispiel Einzelberatungen für Mitarbeiter des Unternehmens, Beratung der internen Fachreferenten etc.). Das Weiterbildungsmanagement liegt mit 48 % an erster Stelle der Tätigkeiten, dann folgt die Durchführung mit 24 % und die Beratung mit nur 3 % (ebd. 1992, S.43).

ad 2.

- Geschlechtsspezifische Tendenzen gibt es bereits bei den Stellenbezeichnungen: „So gibt es Stellenbezeichnungen, die ausschließlich von Männern angegeben wurden. ‚Manager‘, ‚Berater‘ und ‚Lehrer‘ etwa waren ohne Ausnahme männlichen Geschlechts“ (ebd. 1992, S. 63). Stellenbezeichnungen, wie „Leiter/in“, „Referent/in“ und „Trainer/in“ teilen sich in männliche und weibliche Bezeichnungen auf. Es gibt *keine* Stellenbezeichnung, die nur von Frauen besetzt wäre.
- Nur jede fünfte ist eine Frau in der betrieblichen Bildung. Damit sind die Männer mit 80 % deutlich überrepräsentiert. Trotzdem besitzen Frauen in dieser Tätigkeit einen höheren Anteil bei leitenden Stellungen als dies sonst in Unternehmen der Fall ist (vgl. ebd. 1992, S.33).
- Weiterbildnerinnen verdienen weniger als ihre männlichen Kollegen. So ist in der obersten Gehaltsgruppe (über 110 000 DM pro Jahr) keine Frau zu finden, aber 29,7 % der Männer. Frauen dominieren die unteren Gehaltsgruppen (unter 65 000 DM pro Jahr) deutlich stärker als die Männer (vgl. ebd. 1992, S.117).

ad 3.

- Die Berufsausbildung der Weiterbildner/innen in Unternehmen liegt zu fast der Hälfte im kaufmännischen Bereich (49,8 %), danach folgen die Sozialwissenschaftler mit 29 % und die Techniker/Ingenieure mit 14 %. Die sozialwissenschaftliche Ausbildung bedeutet meistens einen Abschluß als Diplom Pädagoge/Pädagogin oder Lehrer/in, an dritter Stelle folgen die Diplom Psychologen (vgl. ebd. 1992, S.93ff.).
- Derzeitige persönliche Weiterbildungsthemen zur eigenen Weiterqualifizierung sind vor allem Therapieformen aus der humanistischen Psychologie (Transaktionsanalyse, Themenzentrierte Interaktion, Neurolinguistisches Programmieren und Psychodrama) und wirtschaftliche Themen wie Personal- und Organisationsentwicklung. Als Weiterbildungsformen wünschen sich die meisten Workshops, Seminare und Erfahrungsaustausch, weniger Formen wie Fernlehrgänge, Videos, Computer Based Training (CBT) (vgl. ebd. 1992, S.101f.).

- An wünschenswerten Qualifikationen für Tätige, die als Nachfolger für den innerbetrieblichen Weiterbildungsbereich ausgesucht werden müßten, wünschen sich die Befragten Fachqualifikation (14 %), Sozialkompetenz⁶⁶ (12,3 %) und Durchsetzungsvermögen (6,5 %). Erfahrungen im Betrieb und Beruf sind mit 8,8 % ebenfalls sehr wichtig (vgl. ebd. 1992, S.94ff.).

Die Datenauswertung von Schuler und Bausch läßt einen direkten Blick auf die personelle Situation von innerbetrieblichen Weiterbildnern/innen zu. Für die vorliegende Arbeit läßt sich damit in Ansätzen eine Basis für die Befragung von Weiterbildungsverantwortlichen in Großunternehmen schaffen. Teilweise sind die Begrifflichkeiten jedoch inhaltlich nicht klar definiert (siehe „Sozialkompetenz“), was zu einer Unschärfe mancher Ergebnisse führt. Es darf nicht übersehen werden, daß gerade spezielle Fragen zum Verständnis und Umgang mit zum Beispiel. Qualitätssicherung, Professionalisierung etc. nicht beantwortet werden können, weil der Fragebogen von Schuler und Bausch eher quantitative Daten ermittelte, die einer stärkeren In-Bezugsetzung bedürften, um an Bedeutung zu gewinnen.

Vorteil dieser Studie ist ihre Aktualität und der Fokus auf betriebliches Weiterbildungspersonal, weshalb sie zur Überprüfung von Themen der vorliegenden Arbeit über Anforderungen an Weiterbildungsanbieter und Qualifikationen durch die Unternehmen (siehe Kapitel 8.6 und Kapitel 9.5) herangezogen werden kann.

5.3 Konsequenzen aus den vorangegangenen Ausführungen

Abgrenzung und Fokussierung für die vorliegenden Untersuchungen

Die vorangegangenen Ausführungen zu bereits existierenden Studien haben, wie zu Beginn bereits vermutet, gezeigt, daß das Feld der betrieblichen Weiterbildung insgesamt extrem komplex und wenig überschaubar ist. Mit der Beobachtung zur Externalisierung betrieblicher Bildung an Weiterbildungsträger verhält es sich nicht viel anders. So bieten die zusammengetragenen Studien einen kleinen Einblick in diesen Bereich der betrieblichen Weiterbildung, auf keinen Fall können sie aber erschöpfende Informationen liefern, um die von Schlaffke 1990 angeprangerten „Kenntnislücken“ zu schließen. Auch die vorliegenden Untersuchungen müssen sich mit dieser schwierigen Ausgangssituation auseinandersetzen, daß sie einem pluralen, schnelllebigen, marktorientierten Untersuchungsgegenstand gegenüberstehen, dessen gesamte Erfassung unmöglich ist. Alleine die zeitliche Begrenztheit einer empirischen Untersuchung schränkt dieses dynamische Feld in extremer Weise ein.

⁶⁶ Da Schuler und Bausch nicht klären, was „Sozialkompetenz“ konkret für Fähigkeiten beinhaltet, werden zum Beispiel kommunikative Fähigkeiten nicht mit zu den sozialen Kompetenzen gerechnet. Nach anderen Autoren müßten diese Kompetenzen aber miteinander verknüpft werden (vgl. Damm-Rüger/Stiegler 1996). Nach dieser Einteilung würde sich jedoch eine deutlich stärkere Gewichtung der Sozialkompetenz (mit 19,4 %) gegenüber den Fachqualifikationen ergeben (vgl. Schuler/Bausch 1992, S. 46).

Dennoch hat die Analyse zu bereits vorhandenen Forschungen von Studien zur Externalisierung von Weiterbildung eines ganz deutlich gemacht: Es kann über diese Erscheinungsform nicht geredet werden, ohne die drei Seiten, die Unternehmen, die Weiterbildungsanbieter und das Personal betrieblicher Weiterbildung, dabei zu berücksichtigen (siehe Abbildung 2).

Die meisten Untersuchungen, die es zur betrieblichen Weiterbildung und der Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern bisher gibt, beziehen sich auf **Klein- und Mittelbetriebe**. Diese Unternehmensbereiche erfahren eine deutlich größere Aufmerksamkeit durch die Forschung, weil man bei ihnen - durch ihr Angewiesensein auf externe Weiterbildungsträger - ein vielfältigeres Untersuchungsfeld vermutet als bei Großunternehmen. Das hat sich nach meinem Erachten so nicht bewahrheitet. So kam zum Beispiel bei einigen der untersuchten Großunternehmen die Tatsache hinzu, daß sie sich in einer interessanten Doppelrolle befinden: Sie sind gleichzeitig Anbieter und Abnehmer für Weiterbildung. Die aus diesem Aspekt folgenden Resultate zur Qualitätssicherung, Professionalität, Anforderungen an die externen Weiterbildungsanbieter etc. näher zu betrachten bietet weitere Herausforderungen an zukünftige Forschungsprojekte in diesem Bereich.

Die bisher vorhandenen Studien sind zumeist **regional begrenzt** durchgeführt worden, was mit Sicherheit häufig an den eingeschränkten vorhandenen Kapazitäten oder zeitlichen Bindungen liegt. Die regionale Eingrenzung in der vorliegenden Studie hingegen resultiert für die Unternehmen aus der Situation, daß die befragten Großunternehmen alle im süddeutschen Raum ihre Weiterbildungsniederlassungen haben. Für die Weiterbildungsanbieter mußten so kaum zwanghafte regionale Eingrenzungen vorgenommen werden, diese haben sich fast automatisch aus der „Vorabselektion“ der befragten Großunternehmen ergeben. Sie streben sowieso eher Partnerschaften mit Weiterbildungsanbietern aus der näheren Umgebung an.

Ein direkter Vergleich zwischen bereits **existierenden Kooperationsformen** von Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern ist aus dem bisher vorhandenen Datenmaterial nicht zu leisten. Hier kann die vorliegende Arbeit eine Lücke schließen, weil sie in ihrer Untersuchungskonzeption genau solche bestehenden Partnerschaften berücksichtigt.

Die vorangegangenen Untersuchungen bieten entweder eine Fülle an Daten und **Zahlen** mit knappen Interpretationen (Reuther u. a.; Schuler/Bausch) oder sie leisten ausgiebige, qualitative **Interpretationen** (Döring; Schönfeld/Stöbe; Gieseke; Scherer). Es soll deshalb ein Versuch geleistet werden, sowohl die quantitativen Werte als auch die qualitative Auslegung bei der Ergebnisbeschreibung zu berücksichtigen. So wie die Theorie der Erwachsenenbildung ohne ihre Praxis undenkbar ist und umgekehrt (vgl. Kapitel 1.2), bleibt eine quantitative Aufzählung ohne Interpretation der Daten ein reines „Zahlengerippe“, genauso bleiben umgekehrt

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

bloße Auslegungen und Beschreibungen von Situationen bzw. Zuständen ohne die Belegung durch empirische Zahlen häufig undifferenziert und vage.

In den vorliegenden Untersuchungen werden deshalb besonders die Themen zum Qualitätsmanagement, zur Professionalisierung und zur Qualifikation mit ihren Nebenschauplätzen (Kundenorientierung, Akquise, Weiterbildungsmarketing etc.) aufgegriffen, um anhand gewonnener Daten zu einer quantitativen Bedeutungszuschreibung zu gelangen. Dabei werden in der Auswertung Rückgriffe auf bereits existierende Studien gemacht, um das gefundene Datenmaterial zu ergänzen, in einem größeren Gesamtzusammenhang zu verorten und interpretieren zu können.

Dabei soll die **andragogische Betrachtungsweise** eines betrieblichen respektive ökonomischen Feldes jedoch immer im Vordergrund stehen, auch dort, wo Diskussionsbeiträge aus anderen Bezugswissenschaften der betrieblichen Weiterbildung (vorrangig der Betriebswirtschaftslehre) hinzugezogen werden. Da bisher vorrangig ökonomisch-orientierte Themen wie „Qualitätsmanagement der Bildung“, „Bildungs-Controlling“, „Kundenorientierung“, Bildung als „strategischer Unternehmensfaktor“ und andere in der betrieblichen Weiterbildung im direkten Zusammenhang zur Erwachsenenbildung stehen, werden sie dementsprechend behandelt.

Sind die oben dargestellten Untersuchungen (siehe Kapitel 5.2) bis jetzt auf ihre Mängel und Abgrenzungen zu der hier vorliegenden Studie betrachtet worden, so haben ihre Ergebnisse dennoch ganz klar gezeigt, daß die Diskussion um Kooperationsformen und -bedingungen unter Berücksichtigung dreier Aspekte stattfinden muß. So stehen die Unternehmen, die ihre Weiterbildung externalisieren, die Bildungsanbieter, die dazu Angebote erstellen und das entsprechende Weiterbildungspersonal untrennbar miteinander in Verbindung, wo es um Weiterbildungs-kooperationen geht. Sollen also im folgenden Bedingungen solcher Kooperationen zwischen Großunternehmen und kommerziellen Bildungsanbietern untersucht werden, muß man anhand vorhandener Studien von folgender Situation ausgehen:

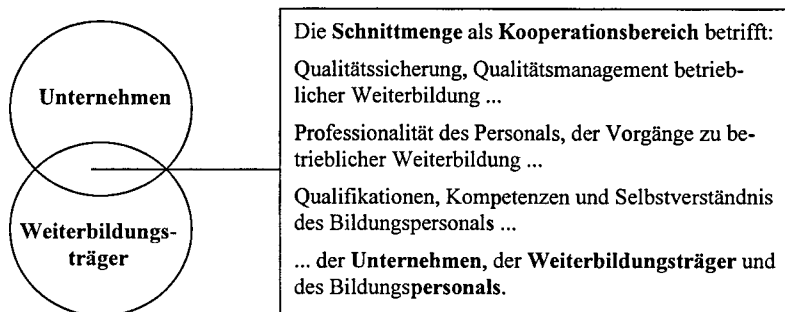


Abbildung 2: Kooperationsbereiche und -bedingungen bei der Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Die Schnittmenge aus der Abbildung 2 ergibt die Bedingungen der Kooperationsformen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern für eine gemeinsame Gestaltung betrieblicher Weiterbildung. Nach der Auswertung vorhandener Untersuchungen (siehe Kapitel 5.2.1 und Kapitel 5.2.2) ist sie vor allem geprägt durch **Defizite**:

- mangelhafte Auswahlverfahren in den Unternehmen;
- keine systematischen Instrumente zur Bedarfsanalyse;
- schlechte Qualitätssicherung zu Prozessen und Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung;
- improvisierte, unprofessionelle Organisationsformen bei den Weiterbildungsträgern;
- die (kommerziellen) Weiterbildungsanbieter schauen vorrangig auf finanziell-lohnende Kundenaufträge;
- schlechte und unsystematische Bedarfserfassung und Programmplanung durch Weiterbildungsträger;
- keine genügende Kundenorientierung, ungenügende Werbestrategien und Schaffung einer Transparenz der eigenen Angebote beim Weiterbildungsanbieter;
- Rekrutierung von Bildungspersonal ohne pädagogische Kompetenzen, keine festgelegten Anforderungen an Qualifikationen des Personals;
- schlechte Weiterbildung des Weiterbildungspersonals.

Neben den Defiziten lassen sich aber auch **angestrebte Zustände** und positive Merkmale in der jetzigen Situation herausarbeiten:

- Unternehmen und Weiterbildungsanbieter präferieren längerfristige Kontakte, einen festen Stamm von Partnern;
- die Weiterbildungsformen verändern sich (stärkere Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter, Verlagerung in die Freizeit);
- Weiterbildung als Dienstleistung kann nur kooperativ entwickelt werden, deshalb werden direkte, nahe Kooperationsformen angestrebt;
- Unternehmen und Weiterbildungsanbieter wollen verstärkt die gemeinsame Verantwortung für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement der Weiterbildung wahrnehmen;
- kompetente Beratung des Unternehmens durch den Bildungsanbieter wird als wichtigster Bestandteil einer guten Kundenorientierung gesehen;
- die Qualifizierung des Bildungspersonals wird vermehrt im Bereich sozialer Kompetenzen angestrebt, fachliche und soziale Fähigkeiten erhalten gleiches Gewicht;

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

- die Professionalisierung des Bereiches soll durch eine angemessene Rekrutierungsstrategie unterstützt werden;
- Aufgabenbereiche des (internen und externen) Personals beziehen sich auf organisierende, planende, disponierende, schulende, kommunikative und beratende Tätigkeiten, die gilt es entsprechend kompetent auszufüllen.

Die Defizite und die angestrebten zukünftigen Zustände betreffen nach dem Überblick über die einzelnen Ergebnisse aus den jeweiligen Studien die Bereiche des Qualitätsmanagements, der Professionalität und der Qualifikation respektive der Kompetenzen. Diese drei Bereiche gelten sowohl für die Betriebe als auch die Anbieter respektive deren gemeinsame Kooperationsformen. Deshalb stehen diese Themengebiete in der folgenden Untersuchung im Mittelpunkt der Arbeit. Sie noch näher zu analysieren, ihre Erscheinungsformen inhaltlich zu füllen und daraus sowohl Kritik, als auch Anregungen für das Feld der externalisierten betrieblichen Weiterbildung zu ziehen, ist Ziel der vorliegenden Studie.

5.4 Untersuchungsfelder der vorliegenden Studien

Großunternehmen und externe, kommerzielle Weiterbildungsanbieter

Als **Großunternehmen** gelten nach Kailer (1994) Betriebe mit mehr als 1 000 Beschäftigten. Schönfeld/Stöbe (1995, S. 24) schließen sich dieser Festlegung an. Frank (1996) unterteilt die Unternehmen nach einem anderen Maßstab in die Größen 1 bis 3, deren Größenzuordnung ist:

Größe 1 < 1 000 Mitarbeiter

Größe 2 = 1 000 - 9 999 Mitarbeiter

Größe 3 $\geq$ 10 000 Mitarbeiter

Für die vorliegende Studie bei Großunternehmen treffen die Definitionen nach Kailer und Schönfeld/Stöbe zu, wenn es um die Betriebsgröße innerhalb von Deutschland geht. Da die Unternehmen aber zusätzlich internationale Tochterunternehmen besitzen bzw. das Mutterunternehmen außerhalb von Deutschland sitzt, kann selbst die Größenordnung nach Frank angenommen werden.

Die befragten Großunternehmen besitzen alle eigene Bildungsabteilungen. In den Interviews wurden Führungskräfte dieser Bildungsabteilungen als „verantwortliches Weiterbildungspersonal“ befragt. Sie sind verantwortlich sowohl für die innerbetriebliche Weiterbildung als auch für die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen mit externen Weiterbildungsanbietern. Eine Zusammenarbeit mit externen Bildungspartnern existiert seit mindestens 14 Jahren und dehnt sich aus bis zu knapp 40 Jahren.

Die Bildungsabteilungen der Großunternehmen befinden sich alle im süddeutschen Raum.

Untersuchungshintergründe und -felder zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung

Die folgende Studie greift ein Segment innerhalb der komplexen Erscheinungs- und Organisationsformen betrieblicher Weiterbildung heraus, um es eingehender zu analysieren. Es handelt sich dabei neben den Weiterbildungsabteilungen der Großunternehmen um private, kommerzielle, das heißt ungebundene, nicht gemeinnützige oder öffentlich-rechtliche Zusammenschlüsse von Personen als **Weiterbildungsanbieter**⁶⁷ (vgl. Voigt 1989, S. 23ff.). Nach der Studie von Reuther u. a. machen sie 68,2 Prozent des Anbietermarktes für externe Weiterbildung aus (Reuther u. a. 1996, S. 71). Im folgenden werden zwischen den Begrifflichkeiten „Weiterbildungsträger“, „Weiterbildungsanbieter“ oder „Bildungsanbieter“ keine inhaltlichen Unterschiede gemacht. Die verschiedenen Begriffe werden auch in der Literatur nicht eindeutig voneinander getrennt verwendet, was bezüglich ihrer inhaltlichen Unterscheidung auch nicht von Wichtigkeit ist. Deutlich kennzeichnen muß man hingegen, um welche Art von Weiterbildungsanbieter bzw. Weiterbildungsträger es geht.

Eine Einteilung ihrer Größe wird von Dicke u. a. (1995) folgendermaßen festgelegt: Weiterbildungsanbieter sind größtenteils zu den Kleinbetrieben zu zählen, weil 26,1% weniger als 5 Mitarbeiter, 32,8 % weniger als 20 Mitarbeiter, 19,4 % weniger als 50 Mitarbeiter und nur 21,7 % mehr als 50 Mitarbeiter haben⁶⁸. Problematisch an diesen Einteilungen ist, daß immer nur das festangestellte Bildungspersonal gezählt wird. Deshalb orientiert sich die Einteilung zu den folgenden Untersuchungen nicht an obigen Festlegungen, weil wiederholt die Variante auftrat, daß sehr kleine Anbieter (gemessen am festangestellten Personal) sehr viele freie Angestellte und Honorarkräfte beschäftigen und dadurch ein größeres Kontingent an Seminarwochen betreuen als manches mittlere Anbieterunternehmen es mit seinem festangestellten Personal kann.

Es ergibt sich folgende Einteilung für die vorliegende Studie über private, kommerzielle Weiterbildungsanbieter:

kleiner Anbieter	< 15 Mitarbeiter (feste + freie)
mittlerer Anbieter	15 - 45 Mitarbeiter (feste + freie)
großer Anbieter	> 45 Mitarbeiter (feste + freie)

Abbildung 3: Größenzuordnung der Weiterbildungsanbieter

⁶⁷ Vgl. Festlegungen zu den verschiedenen Trägerformen bei Weiterbildungsanbietern in Kapitel 3.4.

⁶⁸ Vgl. dazu auch die ähnliche Größeneinteilung nach Reuther u. a. (1996), die in Kapitel 5.1 unter c. dargestellt ist.

6. Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens

In den vorangegangenen Teildisziplinen der vorliegenden Untersuchung wurden die nach meiner Ansicht notwendigen theoretischen Hintergründe der Erwachsenenbildung, der betrieblichen Weiterbildung und der Akteure in diesem Feld erarbeitet. Im folgenden soll der Blick fokusartig auf die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen und Kooperationsbedingungen mit externen Bildungsanbietern gerichtet werden. Relevante Aspekte, die für dieses Praxisfeld charakteristisch sind und auf die die Untersuchung immer wieder gestoßen ist, werden deshalb strukturiert und durch eine Reihe theoretisch begründeter Bezüge vorab präzisiert.

Als Vorrangbereiche für die Analyse der Möglichkeiten und Probleme externalisierter betrieblicher Weiterbildung wurden das **Qualitätsmanagement**, die **Professionalisierung** bzw. **Professionalität** und Aspekte zu **Qualifikationen** bzw. **Kompetenzen** ausgemacht. Durch die theoretische Bearbeitung dieser Fragmente eines sehr komplexen Feldes kann die notwendige Basis hergestellt werden, auf der die Untersuchungen durchgeführt und die Ergebnisse ausgewertet worden sind. Eine systematische Auseinandersetzung mit empirisch gewonnenen Daten in einem Feld, das bisher noch so unbekannt ist, erfordert Kriterien und Indikatorensysteme nach denen Interpretationen, Einteilungen und Typisierungen vorgenommen werden können. Ohne solche theoretischen Einbindungen bleibt jedes Ergebnis singulär und ohne Bezugsrahmen.

Es geht darum, Strategien des Handelns in der Erwachsenenbildung, die sich auf das Qualitätsmanagement, die Professionalität und das Kompetenzspektrum in Kooperationen zwischen Unternehmen und externen Bildungsanbietern beziehen, zu analysieren und zu systematisieren. Zu beachten ist dabei, daß sich in der betrieblichen Erwachsenenbildung nicht nur „die Lernziele, die Lerngegenstände, die Lernverfahren, aber auch die Lernbereiche verändert und ausgeweitet haben“, wie Faulstich 1996 in Anbetracht einer „andragogischen Praxeologie“ resumierte⁶⁹ (Faulstich 1996(a), S. 293). Sondern das gesamte Umfeld der Betriebe, in dem Lernen stattfindet oder initiiert wird, hat sich auf die differenzierten Bedingungen einstellen müssen. Wie zu zeigen sein wird, kann es im professionellen Verständnis zur betrieblichen Weiterbildung mit externen Bildungsanbietern nicht nur um die mikrodidaktische Seite, Kurse durchzuführen, gehen, sondern auch um die makrodidaktische Seite, Lernmöglichkeiten zu entwickeln. So haben sich durch die Verknüpfungen mit

⁶⁹ Mit dem Begriff „andragogische Praxeologie“ greift Faulstich das breite Aufgabenfeld des Personals in der Erwachsenenbildung auf. Er „umfaßt“ mit diesem Begriff die verschiedenen und vielfältigen Handlungsbereiche und schlägt vor, Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien zu reflektieren in Bezug auf Strategien des Handelns in der Erwachsenenbildung (Faulstich 1996(a), S.293).

ökonomischen Zielen Handlungsstrategien der Erwachsenenbildner auch im Bereich des Qualitätsmanagements, der Professionalisierung und der Qualifikationssicherung entwickelt, die es anhand entsprechender wissenschaftlicher Theorie und Empirie zu betrachten gilt.

Beschreibt Faulstich das Aufgabenumfeld des Personals in der Erwachsenenbildung, die andragogischen Handlungsbereiche, als einen „Zyklus von Bedarfsklärung, Durchführung, Transfer und Evaluation“ (ebd. 1996(a), S. 292), so dürfen diese nicht auf personelles Vermögen oder Leistungen beschränkt bleiben, sondern müssen im weiteren Umfeld der strategischen Ausrichtung, die betriebliche Weiterbildung in den Unternehmen realiter besitzt, gesehen werden. Es bietet sich dazu eine „Unterscheidung zwischen didaktischen Ebenen im Sinne einer Stufenfolge von Handlungskontexten an“ (Schäffter 1988(b), S. 107), zwischen denen typische Koppelungen bestehen, die man als „institutionelle Schlüsselsituationen“ (ebd. 1988(b), S. 107) bezeichnen kann und die die Charakteristik einer Unternehmenskultur enthalten.

Die Betrachtungsebenen des Handlungskontextes, der Tätigkeits- und Funktionsfelder, lassen sich in den Debatten über Qualitätsmanagement, Professionalisierung bzw. Professionalität und Kompetenzen abbilden. Deshalb haben sie sich als notwendige Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens qualifiziert, aus denen sich auch für diese Untersuchung eine angemessene Systematik ableiten läßt. In den folgenden Kapiteln wird ein Überblick über die derzeit laufenden Diskussionen zu Qualitätsmanagement, Professionalisierung bzw. Professionalität und Qualifikationen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung gegeben, der es ermöglicht, die später relevanten Kategorien und Kriterien für die Untersuchungen herauszuarbeiten. In jeweils anschließenden Unterkapiteln werden dann die ermittelten Kategorien und Kriterien für die durchgeführten Interviews vorbereitet und spezifiziert in Indikatorensystemen dargestellt.

6.1 Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung

Die aktuelle Diskussion über Qualitätsmanagement bildet einen deutlich funktionsorientierten Ansatz⁷⁰ zur wissenschaftlichen Analyse der Situation betrieblicher und trägerbezogener Weiterbildung. Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man unter **Qualität** die Beschaffenheit, Güte und Wertigkeit eines Produktes. Sie kann über quantitative Verfahren wie auch über wertende Beschreibungen charakterisiert werden.

Für die betriebliche Weiterbildung ergibt sich in der Abgrenzung zu anderen Wirtschaftsgütern das Charakteristikum eines „immateriellen Gutes“ und im engeren Sinne einer **Dienstleistung**. Meffert verbindet drei Ansätze in der

⁷⁰ Vgl. dazu Siebert 1996, S.263ff.; Kapitel 4.4.1.

gängigen Definition: „Dienstleistungen sind selbständige, marktfähige Leistungen, die mit der Bereitstellung und/oder dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten verbunden sind (*Potentialorientierung*). Interne und externe Faktoren werden im Rahmen des Erstellungsprozesses kombiniert (*Prozeßorientiert*). Die Faktorenkombination des Dienstleistungsanbieters wird mit dem Ziel eingesetzt, an den externen Faktoren an Menschen (z.B. Kunden) oder deren Objekten (z.B. Auto des Kunden) nutzenstiftende Wirkungen zu erzielen (*Ergebnisorientiert*)“ (Meffert/Bruhn 1997, S. 27). Der Vorteil dieser Definition liegt in der zeitlichen Differenzierung zwischen Potential-, Prozeß- und Ergebnisorientierung, die sich in den Versuchen, die Qualität von betrieblicher Bildung zu bestimmen, wiederfindet (siehe Kapitel 6.1.5).

Gleichzeitig wird der immaterielle Aspekt einer Dienstleistung deutlich, der in der Konzentration der betrieblichen Weiterbildung auf den Menschen (als Dienstleister und Kunde) stattfindet⁷¹. Genau diese Vernetzung, in der der Dienstleister und der Kunde innerhalb der betrieblichen Weiterbildung stehen, machen auch die Schwierigkeit im Umgang mit der Qualität der Weiterbildung aus. So beruht die „Problematik des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung darauf, daß der Kunde nicht nur Kunde ist, sondern daß es von seiner Beteiligung mit abhängt, wie gut das Produkt wird“ (Harney 1997, S. 199).

Die betriebliche Weiterbildung ist im wirtschaftswissenschaftlichen Sprachgebrauch sowohl „**Konsumgut**“, als auch „**Investitionsgut**“. Im Sinne eines Konsumguts stellt sie ein Verbrauchsgut, ein Produkt dar, welches kurzfristig ausgerichtete Unternehmensziele oder individuell-persönliche Ziele unterstützt (zum Beispiel durch fachliche Weiterbildungen, wie EDV-Schulung; Sprachkurse etc.). Im Sinne eines Investitionsguts bezeichnet die betriebliche Weiterbildung Dienstleistungen, die langfristig ausgerichtete Strategien einer Unternehmensführung unterstützen (zum Beispiel KVP⁷²-Initiierungen, Wechsel der

⁷¹ Im DIN-Taschenbuch (o.V. 1992, S.XI) wird eine Dienstleistung definiert als „angebotenes immaterielles Gesamt- oder Hauptprodukt (oder einbezogener Bestandteil eines angebotenen Produkts), das sich aus Tätigkeiten wie Planung, Verkauf, Anweisen, Liefern, Verbesserung, Bewertung, Schulung, Ausführung oder Kundendienst für ein materielles Produkt ergibt“. Die Schlußfolgerung „für ein materielles Gut ergibt“, ist meines Erachtens nicht richtig, denn gerade die Weiterbildung kann - muß aber nicht - materielle Güter enthalten (zum Beispiel Teilnehmerunterlagen, Bücher, Handouts etc.).

⁷² Die Abkürzung KVP steht für „Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß“. Dieses Modell ist angelehnt an japanische Qualitätsphilosophien und geht davon aus, daß es mit der Sicherstellung der Qualität auf einem bestimmten Niveau nicht getan ist, da die Dynamik der Rahmenbedingungen eine permanente Qualitätsverbesserung erfordert. Als Maßstab und Erfolgskriterium gilt die interne und externe Kundenzufriedenheit. Da in diesem Modell besonders die ausführenden Mitarbeiter und Vorgesetzten mit einbezogen werden, „ist der kontinuierliche Verbesserungsprozeß letztlich nichts anderes als permanente Kompetenzentwicklung auf der Ebene der ausführenden Arbeit“ (Staudt/Meier 1996, S.288). Damit impliziert die Einführung des KVP eine gleichzeitige

Geschäftsform, Umstellung ganzer Betriebssysteme der Datenverarbeitung etc.). „Sie ist also zum einen ökonomisches Mittel (investive Wirkung von Bildung), zum anderen ist hiermit ein Markt verbunden, in dem sowohl Bildungsinvestitionen als auch Bildungskonsum organisiert wird. Die Unterscheidung in eine investitive und eine konsumptive Funktion von Bildung ist im bildungsökonomischen Modell dabei vor dem Hintergrund zu sehen, daß danach unterschieden wird, ob Bildung von den ökonomisch-technischen Anforderungen (manpower approach) oder von den individuellen und sozialen Bedürfnissen des Subjektes (social demand approach) her begründet wird“ (Sloane 1997, S. 43).

Qualität wird sowohl aus der Perspektive des Herstellers als auch des Kunden beurteilt. Es handelt sich also um einen produkt- bzw. wertorientierten Qualitätsbegriff, mit dem die betriebliche Weiterbildung umgehen muß. Die Definitionen zu Qualität im unternehmerischen Sinne reichen dementsprechend auch von „Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“ (DIN ISO 9004, 1992, Abschnitt 3.7) bis hin zu der lapidaren Aussage „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht, und sonst nichts“ (Stephan 1994, S. 10). Die Formulierung „Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse“ (Münch 1996, S. 33) weist, nach Münch, auf den heute allgemein favorisierten kundenorientierten Qualitätsbegriff hin. Die Kunden als Nachfrager und Nutzer bewerten bei der Frage nach der Qualität eines Gutes, Produktes oder einer Dienstleistung, inwieweit es geeignet ist, die von ihnen definierten Zwecke optimal zu erfüllen.

Da bei der Entwicklung dieser Qualitätsbegriffe technische Produkte und Produktionsabläufe im Hintergrund gestanden haben, stellt sich die Frage, ob es für die betriebliche Weiterbildung und die Zusammenschlüsse von Weiterbildungsanbietern sinnvoll ist, sich diesem kundenorientierten Qualitätsbegriff anzuschließen. Münch antwortet darauf mit einem eindeutigen „Ja“, weil er die Kundenorientierung als „die Gesamtheit der in einem Unternehmen zur Geltung kommenden gedanklichen und operativen Austauschprozesse, die auf die größtmögliche Erfüllung des Unternehmenszieles gerichtet sind“ versteht (ebd. 1996, S. 34). Danach sind dann die Mitarbeiter, die Führungskräfte, die Geschäftsleitung Kunden der Weiterbildungsabteilung, mit jeweils eigenen, spezifischen Ansprüchen an die Weiterbildungsqualität. Deshalb gilt für die betriebliche Weiterbildung dieselbe Prämisse der **Kundenorientierung** wie für andere Unternehmensprozesse oder -produkte auch, sie hat die verschiedenen

Wünsche und Ansprüche zu respektieren, aber auch zu verhandeln. Eine Kundenorientierung in Münchs Sinne kann deshalb mit den Begriffen Bedarfsorientierung und, um einen pädagogischen Begriff zu verwenden, mit der Teilnehmerorientierung (vgl. Nittel 1997), der Adressaten- und Zielgruppenorientierung in Zusammenhang gebracht werden.

6.1.1 Qualitätsmanagement als „Qualitätsregelkreis“

Zu Prozessen im Unternehmen versucht das Qualitätsmanagement durch die Festlegung zu erreichender Qualitäten und deren Sicherung (**Qualitätssicherung**) einen bestimmten Anspruch mit den dazugehörigen Wertigkeiten zu planen und zu erhalten. Dieser Prozeß des Qualitätsmanagements läßt sich in einem „Qualitätsregelkreis“ darstellen⁷³, der an kybernetische Betrachtungen anknüpft. Nach Flechtner ist Kybernetik „die allgemeine, formale Wissenschaft von der Struktur, den Relationen und dem Verhalten dynamischer Systeme“ (Flechtner 1966, zitiert nach Stroebe 1992, S. 19f.). Unter einem System versteht er „eine Gesamtheit von Elementen, zwischen denen irgendwelche Beziehungen bestehen, oder hergestellt werden können“ (ebd. 1966, zitiert nach Stroebe 1992, S. 19f.). Kybernetische Betrachtungen werden in den Unternehmen für Produktionsprozesse und Arbeitsprozesse, aber auch für Führungsprozesse angestellt. Stroebe geht soweit, alle Teile einer Organisation als Regelkreise zu betrachten (ebd. 1992), weshalb es nahe liegt, auch das Qualitätsmanagement hier mit einzuschließen.



Abbildung 4: Regelkreis zum Qualitätsmanagement

⁷³ Dabei ist jedes Stellglied dieses Regelkreises im Prinzip wieder ein eben solcher Kreislauf. So ist zum Beispiel die Festlegung von Qualitätskriterien ebenfalls ein Vorgang mit Regelgrößen, Maßnahmen, Überprüfungen der Situation etc. Genauso verhält es sich mit den anderen Gliedern des Qualitätskreislaufes, auch die Vorgabe der Qualitätskriterien, die Maßnahmen zu ihrer Erreichung und die Überprüfung des IST-SOLL-Zustandes sind in sich wieder Regelkreisläufe.

Wie dieser **Qualitätsregelkreis** veranschaulicht, werden *Qualitätskriterien* festgelegt, die Prozesse des Unternehmens beschreiben, deren Ablauf dann nach solchen Vorgaben gesteuert wird. Als ein solches Qualitätskriterium für die betriebliche Weiterbildung wird zum Beispiel „Kundenfreundlichkeit“ festgelegt. Als *Vorgabe eines Qualitätskriteriums* kann das folgendermaßen aussehen: „Das Telefon darf nicht öfter als dreimal klingeln - dann muß der anrufende Kunde einen Mitarbeiter des Unternehmens am Apparat haben“. Die festgesetzten Qualitätskriterien werden zumeist - in Anlehnung an die DIN ISO 9000ff. (siehe Kapitel 6.1.2) - in einem Qualitätsmanagementhandbuch festgeschrieben. Diese Verankerung in einer institutionalisierten Vorgabe über Form und Ziel der Anforderungen soll absichern, daß die zugrundeliegenden Normen im Qualitätsmanagementhandbuch ein dokumentiertes Regelwerk erhalten. In der dritten Phase werden dann *Maßnahmen zur Erreichung der Qualität*, sprich der vorgegebenen Ziele, initiiert. In unserem Beispiel der Kundenzufriedenheit könnte eine Weiterbildungsmaßnahme etwa ein Telefontraining sein oder ein Workshop zum kreativen Bearbeiten des Themas usw. Anschließend erfolgt eine *Überprüfung* durch den Abgleich des *IST-* mit dem *SOLL-Zustand*, der angestrebt wird. Im obigen Beispiel könnte das möglicherweise eine Kundenbefragung zur allgemeinen Zufriedenheit sein.

Das klingt jetzt sehr formalistisch, aber auf die betriebliche Weiterbildung übertragen und in der Sprache der Erwachsenenbildung ausgedrückt bezeichnet Qualitätsmanagement viele Prozesse, die die Erwachsenenbildung bereits aus der Debatte um Evaluation und Professionalität kennt. Planerisch, konzeptionell und durchführend tätige Weiterbildungsverantwortliche ergreifen aufgrund vorgegebener Ziele (SOLL-Werte) und mit Kenntnis über den Markt, die Organisation, ihre Mitarbeiter (IST-Zustand) einzelne Maßnahmen, um auf die maßgeblichen Ebenen oder Personen Einfluß zu nehmen. Bei der Auswahl der Maßnahmen sind auch die von außen oder innen kommenden „Störgrößen“ (Mitarbeiterschwind, Marktentwicklungen, Produktneuerungen, individuelle Ziele etc.) zu berücksichtigen. Mit Hilfe von standardisierten Meßkontrollen und -größen (Unternehmensziele, eigene Qualitätskriterien oder ein Qualitätsmanagementhandbuch) werden die IST-Werte mit den SOLL-Werten verglichen. Danach können dann Maßnahmen, zum Beispiel aufgrund von Differenzen, neu- oder umgestaltet werden.

Solche Meßverfahren sind in der Erwachsenenbildung vor allem auch als Evaluations- oder Transferverfahren bekannt. Die „Logik des Qualitätsmanagements“ (Harney 1997, S. 198) sieht Harney in der „Perfektionierung organisatorischer Schrittfolgen, durch die die Sicherung der Qualität in ein Verfahren übertragen wird“ (ebd. 1997, S. 198).

Direkt sind aber nur die Verfahren „managebar“, weil die Qualität der betrieblichen Weiterbildung noch von ganz anderen Faktoren, zum Beispiel den Teilnehmern, abhängig ist (vgl. Harney 1997; Kapitel 6.1.4). Deshalb weist

auch Arnold darauf hin, daß die meisten Systeme des Qualitätsmanagements höchstens ihr System im Sinne einer Methodik sichern, „nicht die Qualität selbst“ (Arnold 1997, S. 57).

An dieser Stelle drängt sich dann auch die Frage auf, wie sich die Richtung des Qualitätsmanagements, die ursprünglich keine pädagogische oder andragogische war, in der betrieblichen Weiterbildung entwickeln und etablieren konnte. Der oben dargestellte Qualitätsregelkreis beschreibt ja nicht nur den Bereich des Qualitätsmanagements, sondern zeigt bereits auf, an welchen Stellen Qualifikationen und Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner nötig sind, um diese „Qualitäts“-Arbeit leisten zu können. Da von diesem Aspekt sowohl interne als auch externe Weiterbildungsverantwortliche betroffen sind, soll der Bereich des Qualitätsmanagements in der betrieblichen Weiterbildung im folgenden noch weiter verdeutlicht werden.

6.1.2 Die Entwicklung und Problematik der Qualitätsmanagementdebatte in der betrieblichen Weiterbildung

Nach Siebert sind seit Beginn der neunziger Jahre Qualitätsstandards und Fragen nach der Qualitätssicherung wieder ein „zentrales bildungspolitisches Thema“ (Siebert 1993(a), S. 27). Dabei geht es vorrangig darum, eine Art „**Verbraucherschutz**“ für Nutzer von Bildung (einkaufende Institutionen, Personalentwicklungs- oder Weiterbildungsabteilungen, Teilnehmer/-innen) zu bieten. Gerade durch die Vielzahl und Heterogenität der Anbieter betrieblicher Weiterbildung in Bezug auf die Institutionen, Zusammenschlüsse, Rechtsformen und Angebote mit unterschiedlichsten Preisen und Bedingungen, muß sich dieser Bereich häufig den Vorwurf der **Intransparenz** gefallen lassen. Reuther u. a. bestimmen die Heterogenität der Weiterbildung aus der Eigenschaft heraus eine „immaterielle Dienstleistung“ darzustellen: „Die einzelnen Seminare und Lehrgänge stimmen, selbst bei gleichem Thema und gleicher Zielsetzung, in den seltensten Fällen überein. Die Leistungen sind mehr oder weniger unterschiedlich“ (Reuther u. a. 1996, S. 11). Gleichzeitig folgt die Intransparenz für sie aus der Vielzahl der Angebote, der Pluralität der Träger, den niedrigen Eintrittsbarrieren für Anbieter und der Tatsache, daß die Teilnehmer, Nachfrager und die Finanziere häufig nicht identisch sind. Die Intransparenz resultiert aber nicht nur aus der zahlenmäßig differenzierten und segmentierten Menge der Bildungsanbieter, sondern auch aus der Charakteristik der Weiterbildung als Dienstleistung. In einer solchen fällt nämlich die Leistungserstellung (Durchführung von Seminaren etc.) mit der Leistungskonsumtion zusammen, das heißt die Leistung wird erst dann erstellt und benutzt, wenn sie auch „konsumiert“ wird. „Produktion und Konsumtion der Dienstleistung erfolgen simultan (Uno-actu-Prinzip)“ (Meffert/Bruhn 1997, S.

60). Bei der Leistungserstellung kommt deshalb erschwerend hinzu, daß sie von externen Faktoren (Kunde, Teilnehmer) abhängig sind (siehe oben).

Die Diskussion zur Qualitätssicherung gewann in Deutschland erst Ende der achtziger Jahre durch die Festschreibung von Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungsnormen in Unternehmensprozessen an Bedeutung⁷⁴. In der BRD wurde die Norm vom Deutschen Institut für Normung e.V. in Berlin als DIN ISO 9000-Normenreihe veröffentlicht⁷⁵: „Normung dient der Sicherheit für Menschen und Sachen, der Qualitätsverbesserung in allen Lebensbereichen sowie einer sinnvollen Ordnung und der Information auf dem jeweiligen Normungsgebiet“. Zunächst wurde dieses Qualitätsmanagementsystem für den Produktions- und Montagesektor entwickelt, seit der DIN ISO 9001 bezieht sich jedoch Produktion nicht mehr nur auf die Herstellung von Waren, sondern auch auf die Produktion von Dienstleistungen. Sie ist die in der Industrie am weitesten verbreitete Normung. Die DIN ISO 9004 besitzt den für die betriebliche Weiterbildung am nächsten liegenden Inhalt des Qualitätsmanagements und Elemente eines Qualitätssicherungssystems als Leitfaden für Dienstleistungen (vgl. Meffert/Bruhn 1997, S. 278).

Die Idee zu einer Zertifizierung von Qualität entstammt ursprünglich dem Ansatz des **Total Quality Management**⁷⁶ (TQM). Mit ihrer Hilfe soll beim internen und externen Kunden Vertrauen geschaffen werden, denn unter der Qualität einer Leistung muß wesentlich mehr verstanden werden „als nur die Beschaffenheit eines Produkts“ (Köhler 1995, S. 17). Im Sinne des Total Quality Management sind dazu auch die Zuverlässigkeit zum Beispiel bei der Termineinhaltung, die Auftragsbearbeitung, der Service, die Flexibilität und der vertrauensvolle Informationsaustausch gemeint. Fragen des Qualitätsmanagements betreffen nicht nur die Unternehmensleistungen, sondern sind

⁷⁴ Die Wurzeln der Qualitätssicherung liegen in den USA, wo bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren große Unternehmen den Vorteil von Qualitätssicherung für sich erkannten. Der Erkenntnis lag die Feststellung zugrunde, daß es billiger sei, gleich qualitativ hochwertige Produkte herzustellen, als spätere Reklamationen zu bearbeiten. Väter dieses Qualitätsgedankens sind Joseph M. Juran und W. Edward Deming. Besonders ersterer hat seine Qualitätsphilosophie aus den in Japan bekannten Managementinstrumenten und -methoden des „Kaizen“ gewonnen (vgl. dazu Köhler 1995, S.10ff.; Pribich 1996).

⁷⁵ Das Deutsche Institut für Normung e.V. ist die nationale Normenorganisation für die BRD mit Sitz in Berlin. Sie erarbeitet Normen, die der Rationalisierung, der Sicherheit und der Qualitätssicherung in Technik und Wissenschaft dienen. Die Abkürzung „ISO“ steht für „International Organization for Standardization“, die 1946 gegründet wurde.

⁷⁶ Total Quality Management setzt sich zusammen aus: „Total - Das gesamte Unternehmen muß in die Qualitätsverbesserung einbezogen werden. Gemeint sind alle Mitarbeiter und alle Geschäftsbereiche“ (Köhler 1995, S.10). „Quality“: Qualität, die sich vor allem an den (internen und externen) Kundenanforderungen orientiert. „Management“: Es handelt sich um einen aktiv zu gestaltenden Prozeß.

auch Bestandteil der Unternehmenskultur und Geschäftspolitik. Diesem Gedanken liegt zugrunde, daß „zufriedene Kunden und die Qualität der Produkte einschließlich Dienstleistungen immer das Ergebnis aller Aktivitäten der gesamten Unternehmung in jeder Phase des Leistungsprozesses“ sind und diese sich demzufolge in einem nie endenden Prozeß befinden (Rick 1989, zitiert nach Köhler 1995, S. 18). Damit läßt sich das Total Quality Management vereinfachend auf vier Prinzipien reduzieren: Kundenorientierung, Prozeßorientierung (vorbeugendes (präventives) Verhalten und die ständige Verbesserung erreichter Zustände), partizipatives Management und die Berücksichtigung des sozialen Systems (vgl. Münch 1997, S. 37; Faulstich 1998(a), S. 208f.). Die Chance einer solchen Diskussion über Qualität und Qualitätsmanagement der Weiterbildung sieht Krug darin, „ein Gesamtkonzept zur Qualitätssicherung zu entwickeln, das neben festgelegten Qualitätsstandards des Produkts ‚Weiterbildung‘ auch prozeßorientierte Aspekte seiner Herstellung berücksichtigt und transparent macht“ (Krug 1997, S. 113). Sinnvoll genutzt erscheint diese Chance aber nur dann, wenn die Menschen in dem sozialen System (hier zum Beispiel: das Unternehmen) mitbedacht werden.

In der Diskussion um Qualität und Qualitätsmanagement lassen sich viele Parallelen zur pädagogischen Professionalisierungsidee entdecken. So bewertet Gieseke den Einzug des Qualitätsmanagements in die betriebliche Weiterbildung auch als versteckte, moderne Professionalisierungsstrategie: „In der beruflichen Weiterbildung, wo eine pädagogische Professionalität am längsten abgelehnt wurde, setzt sie sich jetzt nicht als Professionalisierungsstrategie, sondern als Qualitätssicherung indirekt durch. (...) Man nutzt nur ein neues Vokabular, das sich der Kultur anpaßt, aus der man sich subsidiär entwickelt“ (Gieseke 1997, S. 29). Diese Parallelen sollen im Verlauf dieser Arbeit weiter verfolgt werden, um erwachsenenpädagogische Bereiche in ihrer genuinen Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung zu bestätigen (siehe Kapitel 6.2, Kapitel 6.3 und Kapitel 12).

6.1.3 Zertifizierungsinstrumente für betriebliche Weiterbildungsprozesse

Daß ein Weiterbildungsunternehmen qualitätsorientiert arbeitet, wird zumeist durch ein **Zertifikat** bestätigt. Dies soll nach außen hin vertrauensbildend wirken und nach innen langfristig die Effektivierung der Prozesse sichern. Zertifikate sind somit eine Art Gütesiegel, die die Qualität der Prozesse oder der erreichten Produkte belegen sollen, „Zertifikate kann man insofern als Dokumente im Rahmen des Qualitätsmanagements auffassen“ (Faulstich 1997(c), S. 48). Das Ziel hinter der Vergabe von Zertifikaten steckt letztlich in der Schaffung einer Vergleichbarkeit respektive einer dadurch ermöglichten Selektion der Träger oder Nicht-Träger von Zertifikaten. Dabei steht der Wunsch im Hintergrund, eine Ordnung zu schaffen, mit der „trotz Einrichtungs- vielfalt Wiederholbarkeit und Sicherung von Qualität erreicht werden soll“

(Jüchter 1984, zitiert nach Faulstich 1997(c), S. 53). Es gibt ein enormes Bedürfnis, die bestehenden Unsicherheiten, Risiken und Ängste durch Gütesiegel, Zertifizierungen, verbindliche Standards oder Normen zu vermeiden oder „zumindest in überschaubaren Grenzen zu halten“ (Sauter 1996, S. 95).

Hier darf nicht unerwähnt bleiben, daß sich verschiedene pädagogisch-orientierte Vereinigungen schon lange vor der Einführung der DIN ISO mit Qualitätsfragen der Weiterbildung beschäftigt haben. Zu nennen wäre hier zum Beispiel das „Gütesiegel“ des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V., „Grundsätze zur Sicherung der Qualität in der Weiterbildung“ des Wuppertaler Kreises e.V. oder das der CERTQUA. In der CERTQUA haben sich mehrere Institutionen (die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelstag, der Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Wuppertaler Kreis) zu der Zertifizierungsinstanz „Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung“ zusammengeschlossen.

Der Arbeitskreis „Berufliche Fortbildung“ im Landesgewerbeamt Baden-Württemberg hat in einer Gegenüberstellung 1997 die Schwerpunkte einiger Gütegemeinschaften und Systeme mit denen der DIN ISO 9001ff. verglichen:

extern	Kunden-zufriedenheit		Qualitätspreise (TQM)
	Referenten		
	Veranstaltungs-inhalte	Wuppertaler Kreis	
intern	Vertragsge-staltung	Baden-Württemberg Modell	Zertifizierung DIN ISO 9001
	Organisation	Hamburger Modell	
	Prozesse		
		Selbstkontrolle	Zertifizierung durch autorisierte Stelle

Abbildung 5: Die ISO-Zertifizierung im Vergleich zu Gütege-meinschaften⁷⁷ (Quelle: Felder 1997)

⁷⁷ Ein umfassendes Qualitätsverständnis, wie es ein Qualitätspreis nach TQM fordert, bieten bisher nur sehr wenige. Dazu gehören zum Beispiel der Malcolm Baldrige National Quality Award (MBA) für die USA, der Deming Application Prize in Japan und der European Quality Award (EQA) in Europa (vgl. Felder 1997, S.14).

Als Kriterien sind Kundenzufriedenheit, Referenten, Veranstaltungsinhalte, Vertragsgestaltung, Organisation und Prozesse zugrunde gelegt worden. Ihnen gegenübergestellt sind die „Überwachungsarten“ wie Selbstkontrolle (der Anwender ist auch Verfasser der Qualitätskriterien) und externe Kontrolle (als Zertifizierung von autorisierten Stellen). Zertifizierungsstellen 16 europäischer Staaten haben sich im EQ-Net (European Quality System Certification Network) zusammengeschlossen. Die akzeptierten Zertifizierer für Unternehmen in Deutschland sind bei der TGA in Frankfurt (Trärgemeinschaft für Akkreditierung GmbH) festgeschrieben.

Überträgt man die zwanzig Elemente des Qualitätssicherungsinstruments **DIN ISO 9000ff.** auf die betriebliche Weiterbildung ergeben sich folgende **Qualitätselemente**⁷⁸:

1. Klärung der Verantwortung der (obersten) Leitung für die Qualitätspolitik und Gestaltung der Organisation, um die Funktion des Qualitätskreises sicherzustellen.
2. Festlegen eines Qualitätssicherungssystems, um die Richtlinien für alle qualitätssichernden Maßnahmen im Unternehmen in einem Qualitätsmanagementhandbuch dokumentieren zu können.
3. Im Qualitätsmanagementsystem werden Regeln erfaßt, die die Vertragssicherheit bzw. -überprüfung für Kunden und Anbieter ermöglichen.
4. Die Lenkung der Neu- und Weiterentwicklung von Bildungsmaßnahmen wird in vier Unterpunkten festgelegt, zu: Entwicklungs- bzw. Designvorgaben, Designplanung, Designverifizierung und Designergebnis.
5. Festlegen einer Regelung über die Darstellung der Dokumente, die im Rahmen des Qualitätsmanagements angefertigt werden.
6. Sicherstellen der Zuliefererqualität durch die Auswahl und Beschaffung von Personal und Ressourcen für die Weiterbildung.
7. Festlegen bestimmter Voraussetzungen oder Leistungen, die der Kunde selbst in die Bildungsmaßnahme einbringt.
8. Kennzeichnung und Archivierung zur Identifikation bzw. Rückverfolgbarkeit der angebotenen Bildungsmaßnahmen.
9. Beschreibung der Art der Prozeßlenkung, was in der Weiterbildung vorrangig die Durchführung von Seminaren bedeutet.
10. Eingangs-, Zwischen- und Endprüfungen, die die Erwartungen und Ergebnisse einer Bildungsmaßnahme überprüfen.
11. Festlegen der Instrumente und Mittel, die zu diesen Prüfungen eingesetzt werden.
12. Die Zwischenschaltung eines „Prüfstatus“, als Reflexion einer Prüfstufe durch die Verantwortlichen. Diese Regelung gilt für alle Prüfstufen (siehe 10.) bei allen Leistungsphasen.

⁷⁸ Vgl. dazu auch Köhler 1995, S. 66-90; Faulstich 1997(b), S. 182f.; Starke, 1995, S. 235ff.

Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens

13. Die Identifikation und Beseitigung von Mängeln im Angebot der Bildungsmaßnahmen.
14. Beschließen der Korrekturmaßnahmen, das heißt gefundene Mängel finden Eingang in die Entwicklungs-, Planungs- und Durchführungsprozesse. Kommunizieren der neuen Änderungen.
15. Handhabung der Unterlagen, Materialien, Medien und vorhandene „Infrastruktur“ beim Bildungsanbieter.
16. Ein nachvollziehbares System zur Sicherung und Aufzeichnung der Informationen über die Qualität.
17. Interne Verfahren zur Selbstbewertung des Qualitätsmanagementsystems (Qualitätsaudits).
18. Schulung zur ständigen Qualifizierung der Mitarbeiter für Weiterbildung und Beratung.
19. Das Vorhandensein eines Kundendienstes zur Rückkopplung, hier fließen auch Überprüfungs- und Verbesserungsmaßnahmen ein.
20. Zur Verdeutlichung und Verdichtung der Qualitätsaufzeichnungen sind Statistiken sinnvoll, die aus empirisch-qualitativen und -quantitativen Methoden gewonnen werden können.

Der Unterschied bei Zertifizierungsinstitutionen wie dem Wuppertaler oder Hamburger Kreis besteht im Gegensatz zur Normenreihe der ISO 9000ff. darin, daß erstere sich nicht mit der rein formalen Festschreibung von Qualitätskriterien zufrieden geben. Sie versuchen die Qualität der Seminare, Weiterbildungsmaßnahmen etc. samt ihrer Vermittlung in die Arbeitsabläufe der Organisation zu bewerten, was ein Stück weit an die Diskussionen um die Evaluation von Bildung erinnert. Die DIN ISO beschränkt sich hingegen auf die Organisation der Bildungsabteilung oder des -anbieters, das Erstellen und Vorhandensein eines Qualitätshandbuches (vgl. dazu Köhler 1995, S. 44). Was von den festgeschriebenen Richtlinien oder Leitsätzen tatsächlich in die Realität umgesetzt wird, ist damit aber noch nicht gesagt.

Für die betriebliche Weiterbildung als problematisch erweist sich die „praktische Umsetzung der in den DIN-Normen verlangten Qualitätssicherungselemente im Bereich der Dienstleistungen“ (Meffert/Bruhn 1997, S. 279), weil sich bei den Qualitätsaudits eine „eher technische Orientierung“ zeigt, „die eine Überprüfung der tangiblen Anteile der Dienstleistung in den Vordergrund stellen“ (ebd. 1997, S. 279). Deshalb bleibt es letztlich den zertifizierten Weiterbildungsverantwortlichen überlassen, relevante Prüfmittel oder Mittel zur Qualitätssicherung zu finden und einzusetzen⁷⁹. Man sollte in diesen Vorhaben

⁷⁹ Es gibt erste Bemühungen (siehe den Qualitätspreis EQA) Zertifizierungen derart vorzunehmen, daß das Qualitätsmanagement weitreichender beurteilt wird. 1991/1992 ist der European Quality Award (EQA) von der EFQM (European Foundation for Quality Management in Brüssel) erstmals verliehen worden. Mit ihm wird jährlich ein

vielleicht nicht die Frage stellen, „ob ein Unternehmen diese Konzepte umsetzen soll, sondern ob es die Reife und Einstellung besitzt, diese zu realisieren“ (Pribich 1996, S. 78). Qualitätsmanagementsysteme rühren damit aber an ein professionelles Selbstverständnis im Unternehmen, beim Personal und bei den Weiterbildungsanbietern, das bereits an ein professionelles Berufsethos grenzt.

Da der Versuch, Qualität von Dienstleistungen meßbar zu machen, äußerst problematisch ist, versucht die DIN ISO nicht die Qualität des Endprodukts zu beurkunden, sondern nur die Existenz und Wirksamkeit eines Qualitätsmanagements, das durch die Erteilung eines Zertifikates besiegelt wird. Historisch entstammt die ISO-Norm „der Problematik der betrieblichen Produktendkontrolle (...), die ISO-Norm bezieht sich auf die dementsprechende Qualitätsfähigkeit eines Unternehmens. Zertifiziert wird nach der ISO-Norm die Existenz eines Qualitätsmanagementsystems. Zertifiziert wird dagegen nicht das Produkt oder die Leistung selbst“ (Harney 1997, S. 194). Inwieweit eine Zertifizierung deshalb für die betriebliche Weiterbildung zu realisieren ist, respektive inwieweit sich die inhaltlichen Bereiche von strukturellen in der Pädagogik bzw. Bildung trennen lassen, ist fraglich. Auch Faulstich resumierte, daß der reine Zertifizierungsprozeß wenig zufriedenstellend für die Unternehmen ist, „erst wenn die Ansätze zum Qualitätsmanagement überführt werden in eine umfassende Strategie zur Transparenz und Reorganisation im Unternehmen im Sinne eines Total Quality Managements werden die Effekte greifbar“ (Faulstich 1997(c), S. 64).

Unbestreitbar ist, daß der ISO-Leitfaden und seine Merkmale mehr oder weniger Einfluß auf die Qualität von Bildungsmaßnahmen haben. Mit ihnen stehen jedoch noch keine Kriterien zur konkreten Beurteilung zur Verfügung. Im Blick auf das „Wesen“ der betrieblichen Weiterbildung als immaterielle Dienstleistung, auf die Vielfalt und Heterogenität der flexiblen, betriebsspezifischen Angebote, einzelner Maßnahmen und ihrer Anbieter kann

europäisches Unternehmen ausgezeichnet, das nachweisen kann, daß „sein Vorgehen zur Verwirklichung von TQM über eine Reihe von Jahren einen beträchtlichen Beitrag zur Erfüllung der Erwartungen von Kunden, Mitarbeitern und anderen geleistet hat“ (Felder 1997, S. 17). Kriterien sind u. a.: Führung, Mitarbeiterorientierung, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung und Image - also alles Kriterien, die Meffert zu den intangiblen „Soft Facts“ zählt, die durch die DIN ISO so schwer zu bewerten sind (vgl. Meffert/Bruhn 1997, S. 279).

Seit 1996 existiert ein Projekt zur Übertragung des EQA auf eine Weiterbildungseinrichtung. Träger des Projektes ist das Berufsforschungs- und Beratungsinstitut für interdisziplinäre Technikgestaltung e.V. (BIT e.V.) in Bochum. Erste Projektergebnisse zur Politik und Strategie der jeweiligen Bildungsträger, zur Mitarbeiterorientierung und zu internen Prozessen sind im Sommer 1997 veröffentlicht worden (Offermann/Pohl 1997). Weitere und vor allem über einen längeren Zeitraum erfaßte Entwicklungen sind aber noch abzuwarten.

davon ausgegangen werden, daß die Forderung, globale Merkmale zu operationalisieren, nicht zu leisten ist. Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen bzw. der externen Bildungsträger sind Meßgrößen per definitionem zu starr und zu wenig dynamisch. Gerade bei maßgeschneiderten Lösungen für Unternehmen, mit Blick auf die Kundenseite lassen sich Standards schwer festlegen (vgl. Schönfeld/Stöbe 1995, S. 96).

6.1.4 Die Bedeutung von Qualitätsmanagementsystemen für die betriebliche Weiterbildung bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern

Im Prinzip haben sich durch die Diskussion um Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung zwei Lager gebildet: Die **Befürworter einer Zertifizierung** und die **Gegner einer standardisierten Zertifizierung**. Erstere weisen darauf hin, daß zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Weiterbildung in Betrieben weniger pädagogische als vielmehr ökonomische Betrachtungsweisen gelten müßten. „Oberstes Kriterium für die Beurteilung von beruflicher Weiterbildung muß das ökonomische Kriterium der Gewinnerzielung sein“ (Steinmann/Löhr 1994, in: Geißler 1997(b), S. 101). Wo Weiterbildung als Investition eines Unternehmens in Personal- und Organisationsentwicklung gesehen wird, müsse sie sich auch betriebswirtschaftlichen Bewertungen unterziehen.

Kriterien sollen dabei Kundenzufriedenheit, Transfereffizienz, erhöhte Unterstützung der Unternehmensziele respektive der Wettbewerbsfähigkeit und eine angemessene Kosten-Nutzen-Relation sein. 1996 prognostizierten Reuther u. a. (1996, S. 27), daß durch die DIN ISO ein Qualitätsmanagementsystem zur Verfügung stehe, was zunehmend auch im Weiterbildungsbereich Anwendung findet (vgl. dazu auch Sauter 1996). Zu zeigen, inwieweit sich diese Tendenz bewahrheitet hat, war unter anderem eine Fragestellung für die Untersuchungen. Auch die Annahme Köhlers und anderer Autoren⁸⁰, daß sich die Bereitschaft zur Zertifizierung innerhalb betrieblicher Weiterbildungsanbieter verstärken wird, „so daß in Zukunft große Unternehmen und Behörden das Zertifikat als Voraussetzung ansehen werden, um Bildungsaufträge zu vergeben“ (Köhler 1995, S. 45), scheint sich bisher für Großunternehmen so nicht bestätigen zu lassen.

Neuere Ansätze zur betrieblichen Weiterbildung akzeptieren zwar, daß aus betriebswirtschaftlichem Blick heraus das Prinzip der Nutzenoptimierung auch für die Weiterbildung gelten muß, das heißt den Aufwendungen von Weiterbildungsaktivitäten wird ihr Ertrag gegenübergestellt. Die **Gegner einer Zertifizierung** weisen aber darauf hin, daß eine Zertifizierung, soll sie für die

⁸⁰ Siehe auch Schönfeld/Stöbe 1995, S. 98; Faulstich 1997 (c), S. 61; Weiß 1994, S.20; Feuchthofen 1996, S. 60.

betriebliche Weiterbildung Gültigkeit besitzen, viel zu komplex ist, als daß sie mit den verfügbaren Mitteln zu erreichen sei. Die Problematik zeigt sich spätestens bei der Festlegung von Qualitätskriterien. Der Bildungsnutzen ist schwerlich in Zahlen und Daten anzugeben: „Nun ist es praktisch nicht möglich, einen ‚Faktorenbeitrag‘ Weiterbildung aus der Vielzahl von Erfolgsfaktoren im Unternehmen isoliert quantitativ zu bestimmen“ (Stahl 1997, S. 217). Den zu stark ökonomisch ausgerichteten Kalkulationen der Qualitätssicherung lassen sich mehrere Defizite vorwerfen⁸¹:

- Sie berechnen den Nutzen einer Investition nur bis zum Ende der Laufzeit der Kalkulation und vernachlässigen spätere Erträge: „Das in Form von Lehrgängen, Workshops, Seminaren, Schulungen etc. hergestellte ‚Weiterbildungsprodukt‘ ist - ganz im Gegensatz zur Logik der Produktion - nicht schon dann fertig, wenn die Weiterbildung fertig ist“ (Harney 1997, S. 187).
- Zur Ableitung des Bildungsbedarfes werden Rahmenbedingungen als stabil angenommen (zum Beispiel: Ziele im Unternehmen, Erfordernisse am Arbeitsplatz), was so nicht gegeben ist und welche mit Blick auf die Dynamisierung kommender Entwicklungen noch weniger vorhersagbar oder planbar sein werden.
- Bei der Rekrutierung des Bildungspersonals werden immer noch Wirtschaftswissenschaftler bevorzugt, was im Professionalitätsverständnis klassischer Disziplinen (zum Beispiel Medizin, kaufmännische Bereiche, Jurisprudenz) undenkbar wäre. Das heißt genuin erwachsenenpädagogische Beiträge zur Evaluation und anderes, die Andragogen leisten können, fallen weg.
- Der Berichtszwang in Unternehmen verleitet dazu, quantitative Zahlen und Daten über Bildung gewinnen zu wollen, weil nur solche scheinbar objektiven Kriterien, an Entscheidungsebenen direkt und einfach weiterzugeben sind oder von ihr verstanden werden.
- Der Blick auf die beteiligten Subjekte innerhalb dieser Prozesse fällt weg. Diese sind aber nicht nur an der Erstellung oder dem Konsum der Angebote beteiligt, sondern auch an deren Erfolg bzw. Qualität.

Die Verfechter und die Gegner der Qualitätssicherung interner betrieblicher Weiterbildung sollten sich darüber im Klaren sein, daß ihre Streitthematik keine eigentlich neue ist. Die Vorteile und Nachteile standardisierter Methoden zur Überprüfung der Qualität von Weiterbildung wurden bereits in den sechziger und siebziger Jahren in Zusammenhang zur **Evaluation** und verstärkt in den achtziger Jahren im Rahmen des Bildungs-Controlling diskutiert. Manche Autoren sehen deshalb den Begriff der Qualität, des Qualitätsmanagements oder der Kundenorientierung nur als Ersatz für Debatten aus der Professionalisierung, Evaluation oder Teilnehmerorientierung (vgl. Gieseke 1997; Faulstich 1998(a); Nittel 1997).

⁸¹ Vgl. dazu auch Harteis 1997, S. 214; von Landsberg 1995, S. 21.

So wird seit Jahren versucht, die Durchführung und den Erfolg von Bildungsveranstaltungen durch vielfältige Evaluationsinstrumente meßbar zu machen. Bereits in den fünfziger Jahren wurden verschiedene Konzepte der pädagogischen Evaluation diskutiert, bei denen es um die Evaluierung von Wissen und Kenntnissen, die Wirkung von Lerninhalten, Methodik und Curriculumentwicklung ging (vgl. Götz 1993, S. 30ff). Damit meint Evaluation ebenfalls Aspekte zur „Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder Programms“ (Faulstich 1998(a), S. 211).

Ziel einer Evaluation in pädagogischen Feldern ist es, über „den wesentlichen Gehalt, den Grad der Zielerreichung oder kurz die *Wirksamkeit* von Bildungsmaßnahmen Aussagen zu machen. Diese Wirksamkeitsprüfung bedient sich wissenschaftlicher Verfahrensweisen und hat das Ziel, die Qualität von Bildung zu optimieren“ (kursiv im Original, Götz 1993, S. 24f.). Damit ist die Evaluation als ein wichtiger Bestandteil in die Debatten um Qualitätsmanagement integriert⁸².

Aber auch die scheinbar neuen, aktuellen Debatten um das **Bildungs-Controlling** reichen bis in die dreißiger Jahre zurück, in denen sich die Controlling-Tätigkeiten, durch die Weltwirtschaftskrise ausgelöst, auf Planungs- und Koordinationsaufgaben ausweiteten. Zwar brachten erst Mitte der fünfziger Jahre zumeist Tochterfirmen amerikanischer Unternehmen das Controlling nach Deutschland, aber „innerhalb kurzer Zeit entstanden hier viele anwendungsbezogene Controlling-Konzepte, die eine schnelle Verbreitung des Controlling in der Praxis ermöglichten“ (vgl. Hahn 1997, zitiert nach Gebauer 1998, S. 2). Die betriebliche Weiterbildung ist früh im Rahmen der Personal-Controlling Debatte angesiedelt worden, die als wichtigsten Gestaltungsfaktor der unternehmerischen Tätigkeit und Quelle des Wertschöpfungsprozesses das Personal ansieht. Auch im Controlling werden Richtlinien gesucht, um die Informationsversorgung und Koordination betrieblicher Weiterbildung so gestalten zu können, daß Entscheidungen mit hoher Qualität daraus resultieren. Das Bildungs-Controlling übernimmt dabei nicht allein die Kosten-Analyse, sondern „es geht vor allem darum, Voraussetzungen für die Qualität und Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen zu schaffen und dies bei gleichzeitigem Beachten von Kosten und Zeit“ (Oesterle 1995, S. 134). Dabei hat sich das Bildungs-Controlling, ähnlich wie Maßnahmen zur Qualitätssicherung auch,

⁸² Siehe dazu auch Stiefel, der bereits 1974 in der Evaluierung von Management-Schulungen viele Inhalte des heutigen Qualitätsmanagements begreift: „umfaßt die management-andragogische Evaluierung sämtliche Maßnahmen vom Zeitpunkt der Ermittlung der organisatorischen Weiterbildungsbedürfnisse über die Feststellung der pädagogischen Zielvorgaben, Überprüfung der Unterrichtsstrategie, Ermittlung des Lernerfolgs und des durch die Schulung verursachten geänderten Arbeitsplatzverhaltens der Teilnehmer bis zur Feststellung, ob das ursprünglich ermittelte organisatorische Bedürfnis befriedigt wurde“ (Stiefel 1974, S. 9f.).

mit den Vorwürfen auseinandersetzen müssen, pädagogische Freiheitsgrade zu beschneiden und durch eine Umverteilung, Zuteilung oder Stagnation des Bildungsbudgets Machtverhältnisse zu schüren.

Im Bildungs-Controlling wird versucht, durch verschiedene Planungs-, Analyse- und Steuerungssysteme einen Teil des komplexen Qualitätsmanagements abzudecken. „Reflektierten Controlling-Ansätzen“ ist deshalb gemeinsam, „daß sie nicht erst als Ergebniskontrolle in der Endphase der Leistungserstellung ansetzen, sondern daß sie den Gesamtprozeß von der Planung bis zur Erfolgssicherung umfassen“ (Faulstich 1998(a), S. 209). Ziel des Bildungs-Controlling ist es, Bildung nicht als bloßen Kostenfaktor, sondern als Investition für das Unternehmen darstellen zu können. Damit bedient sich auch das Bildungs-Controlling teilweise standardisierter Prüfverfahren.

Die Diskussion um Qualitätssicherung darf sich nicht nur auf die Art und Weise, ihre Formen, in denen sie stattfindet, beschränken, sondern muß auch ganz stark den Rahmen und ihre Funktionsbezüge mit bedenken. So sollten externalisierte Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung weder nur intern in den Unternehmen oder nur extern durch die Bildungsanbieter unabhängig voneinander bewertet und zertifiziert werden. Übergreifende Richtlinien, wie sie die DIN ISO 9000ff. oder andere Modelle (zum Beispiel das EQA) bieten, versuchen nach außen hin klare Leitlinien zu bieten, um die jeweilige Zertifizierungsmaßnahme einordnen zu können. Die Abnehmer betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, die Großunternehmen, erhalten nur so einen besseren Überblick über vorhandene Angebote und die Qualität der externen Leistungen.

Die Weiterbildungsträger sollten deshalb zwar einerseits ihre Prozesse und Angebote durch offizielle, allgemein gängige Zertifizierungsprogramme beleuchten lassen, um mehr Transparenz in die Vielfalt der Anbieter und Angebote zu bringen, sich dazu aber andererseits nicht nur auf vorgegebene Qualitätsrichtlinien zurückziehen. Die Bildungsanbieter müssen selbst Qualitätsmanagementsysteme für sich entwickeln, die darauf abzielen, die Sicherung und Verbesserung der Qualität bereits in den Prozeß der Entwicklung und Durchführung, der Beratung und Evaluation von Bildungsmaßnahmen zu integrieren und durch entsprechendes Personal vertreten zu lassen⁸³. Dahinter steckt die Notwendigkeit, sich über die eigenen Abläufe bei der Erstellung von Bildungsangeboten und den dazu nötigen Strategien und Qualifikationen bewußt zu werden. Die Bildungsanbieter dürfen deshalb auch auf keinen Fall von den Unternehmen aus dem Qualitätsprozeß ausgeschlossen sein oder nur als Ausführende agieren. Sie sind durch ihre Qualifikationen und Kompetenzen Mitträger und Initiatoren eines Qualitätsmanagements, deren ständige Weiterqualifizierung hierbei unabdingbares Gebot ist.

⁸³ Vgl. Schönfeld/Stöbe 1995, S. 98; Faulstich 1997(b).

Ziel dieses umfassenden Qualitätsmanagementsystems ist dann die Beurteilung des Wertes einer Maßnahme, eines Prozesses, eines Angebotes oder Programms und entsprechende Qualifizierung des Personals. Es geht nicht mehr nur um eine Bewertung der Ergebnisse, sondern - im Sinne des oben beschriebenen Qualitätsregelkreises - um eine Steuerung aller Phasen beim Weiterbildungs-träger und -abnehmer⁸⁴. Ziel ist dann „nicht die Sicherung eines Mindestqualitätsniveaus (...), sondern die permanente Verbesserung der Qualität“ (Schönfeld/Stöbe 1995, S. 97).

6.1.5 Indikatorensysteme zur Ermittlung des Qualitätsverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern

Zu der Entwicklung eines entsprechend brauchbaren Indikatorensystems hat Faulstich 1995 erste Klassifizierungen vorgelegt, die er jedoch als vorläufig, noch zu fundieren und empirisch zu verifizieren angibt. Sie enthalten die Verknüpfung verschiedener Konzepte zur Evaluation der unterschiedlichen Phasen des Lehr-/Lernprozesses (Kontextevaluation, Lernprozeßevaluierung, Lernerfolgsevaluierung, Lerntransferevaluierung). Eine Systematik, die sich aus diesen Bereichen zusammensetzt, sollte, laut Faulstich (1995(b), S. 257f.), drei **Qualitätsbereiche** berücksichtigen: Die Träger-/Einrichtungsqualität, die Durchführungsqualität und die Erfolgsqualität⁸⁵. Im folgenden sind einige dieser Kriterien in Fragen transformiert worden, wie sie für die durchgeführten

⁸⁴ Vgl. Landsberg 1995, S. 15; Ischebeck u. a. 1994; Faulstich 1997(c), S. 65.

⁸⁵ Diese drei Qualitätsbereiche Faulstichs sind keine Neuerfindungen der letzten Jahre. Er führt sie größtenteils auf den Abschlußbericht der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (1974) zurück, die zum Beispiel verschiedene Orte des Lernens mit ihren spezifischen Bildungsbedingungen berücksichtigen. Um insgesamt die Qualität des Lehrens und Lernens zu erfassen und betriebliche Weiterbildungsprogramme transparenter zu machen, weisen Dahms/Gerl darauf hin: „es gehört aber neben der Entwicklung bestimmter Lernergebnisse auch die Aufklärung über Lernprozesse, ebenso die Klärung der (lernförderlichen oder -hinderlichen) Rahmenbedingungen des Lernens. Schließlich sind auch die den Lernprozeß vorbereitenden Aktivitäten und die verwendeten Lehrmaterialien“ (Dahms/Gerl 1991, S. 234) zu überprüfen. Sie haben dazu vier unterschiedliche Perspektiven der Evaluation erarbeitet, die den Qualitätsbereichen von Faulstich und anderen Autoren zugrunde liegen: Inputevaluation, Outputevaluation, Prozeßevaluation und Kontextevaluation. Diese vier Evaluationsperspektiven, -stufen oder -ansätze finden sich so oder ähnlich in vielfältigen, späteren Aufsätzen zu Qualität, Qualitätssicherung und Evaluation wieder (vgl. Arnold 1994, S. 7; Faulstich 1995(b), 1997). Sie können derzeit als allgemein akzeptiert gelten und es ist davon auszugehen, daß sie bereits als feste Bestandteile in den Diskussionen um das Qualitätsmanagement der betrieblichen Weiterbildung verankert sind.

Untersuchungen bei den Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern relevant waren⁸⁶.

Die Prüflisten mögen auf den ersten Blick stark vereinfachend erscheinen, wenn sie Qualitätskriterien aufzeigen, die in den Kooperationsformen zwischen Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern eine Rolle spielen. Sie benennen und stecken Prüfräume ab. Tatsächlich wird in den späteren Auswertungen (Kapitel 8 bis Kapitel 11) zu sehen sein, was für konkrete Inhalte oder Zielrichtungen dahinter stehen. Häufig werden Kriterien, die hier als Qualitätskriterien aufgeführt sind, gar nicht direkt in Zusammenhang mit dem eigenen oder kooperativen Qualitätsmanagement gebracht, sondern anderen Bereichen zugeordnet (Professionalität, Akquise etc.). Das muß nicht bedeuten, daß diese Bereiche als irrelevant für die Qualität betrachtet werden, sondern kann auch bedeuten, daß sie möglicherweise bereits in die realen, alltäglichen Prozesse adaptiert wurden und bereits gewisse Qualitätsstandards beschreiben. Eventuell ist davon auszugehen, daß bestimmte, einzelne Qualitätskriterien schon im Sinne des Total Quality Managements völlig in die Unternehmens- bzw. Angebotsprozesse eingegangen sind. Wie es sich jedoch mit der offiziellen Prüfung, Festlegung oder Zertifizierung verhält, ist wieder eine ganz andere Sache. Deshalb sind die Einstellungen dazu einem extra Abschnitt über den Stellenwert einer standardisierten Zertifizierung zu entnehmen (siehe Kapitel 9.8.2 und Kapitel 11.5).

Folgende Qualitätskriterien haben sich für die Untersuchungen zum Qualitätsverständnis in den Kooperationen von Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern als relevant erwiesen. Sie sind in drei **Prüflisten** zur Träger-/Einrichtungsqualität, zur Durchführungsqualität und zur Erfolgsqualität zusammengefaßt und als Fragen formuliert:

- Prüfliste zur **Träger-/Einrichtungsqualität**
 - Welche (Rechts-)Form weist der Träger auf?
 - Welche Arbeitsvertragsverhältnisse bestehen zwischen Großunternehmen und Weiterbildungsanbieter?
 - Wie ist die räumliche und technische Infrastruktur der Anbieter?
 - Welche Erfolge haben die Einrichtungen, Leiter und Lehrkräfte vorzuweisen? Welche Referenzen gibt es über bisher erfolgreich durchgeführte Bildungsprojekte?

⁸⁶ Teilweise wurden die Fragen unverändert aus den Prüflisten bei Faulstich (1995(b), S. 257) übernommen. Manche bedurften jedoch der Übertragung auf den spezifischen Untersuchungszusammenhang externalisierter Weiterbildung der vorliegenden Forschungsarbeit.

- Welches inhaltliche Profil hat die Einrichtung in dem betreffenden Bildungsbereich?
- Prüfliste zur **Durchführungsqualität**
 - Organisation
 - Gibt es modulhaft aufgebaute, das heißt flexible Curricula?
 - Werden Erfahrungen der Teilnehmer aufgegriffen, besteht eine Praxisorientierung?
 - Sind Variationen und Flexibilität im Ablauf möglich?
 - Technik
 - Werden Medien zur Verfügung gestellt?
 - Sind die Medien auf einem aktuellen Stand?
 - Gibt es zusätzliche Trainingsverfahren, wie zum Beispiel Planspiele o. ä.?
 - Werden Kursunterlagen zur Verfügung gestellt und wer ist dafür verantwortlich?
 - Personal
 - Welche fachliche Ausbildung, Hintergründe, Werdegänge haben die Dozenten?
 - Haben die Dozenten eine andragogische Ausbildung und Erfahrung?
 - Haben sie berufliche Erfahrungen in den zu betreuenden Branchen?
 - Wieviel Bedeutung wird der persönlichen Kompetenz, der Handlungskompetenz und der Fachkompetenz zugemessen?
 - Didaktik
 - Wie wird die Forderung nach Teilnehmerorientierung erfüllt?
 - Sind die Lerntätigkeiten an den Problemen der Teilnehmer bzw. des Unternehmens orientiert?
 - Werden unterschiedliche Methoden, Lernstile eingesetzt?
 - Wird der Lernerfolg bewertet, gemessen?
- Prüfliste zur **Erfolgsqualität**
 - Hat die Konzeption/das Seminar bezogen auf die angestrebten Ziele etwas gebracht?
 - Wurden die unternehmerischen und die individuellen Ziele der Teilnehmer berücksichtigt?
 - Ist das Gelernte anwendbar?
 - Nutzt der Kurs der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden?

Wie bereits erwähnt wurde, sind viele dieser Fragen indirekt oder direkt auf den Qualitätsmanagementprozeß bezogen. Das zeigt auch die folgende Zusammenstellung über die Antworten zum Qualitätsverständnis, die relevante Kriterien aus den durchgeführten Interviews bei den Großunternehmen und den Weiterbildungsanbietern in Indikatorensystemen verankert. So entsteht jeweils ein spezifisches Indikatorensystem zum Qualitätsverständnis bei den Großunternehmen (Kapitel 6.1.5.1) und eines zum Verständnis bei den Weiterbildungsanbietern (Kapitel 6.1.5.2).

Es läßt sich erkennen, daß die Frage nach dem Qualitätsverständnis der Großunternehmen bzw. der Anbieter eine ähnliche Perspektivenwahl zu den internen, eigenen Prozessen und zu Prozessen in der gegenseitigen Kooperation hervorgebracht hat. Viele der oben genannten Kriterien aus den Qualitätsbereichen der Träger-/Einrichtungsqualität, der Durchführungsqualität und der Erfolgsqualität finden sich in den Antworten der Interviews wieder, sind aber in anderen Zusammenhängen genannt worden. Sie sind deshalb in den entsprechenden Kategorien der Auswertungen erfaßt. So stehen zum Beispiel personale Kriterien aus der Prüfliste zur Durchführungsqualität („Haben sie berufliche Erfahrungen in den zu betreuenden Branchen?“) bei den Anforderungen oder dem professionellen Verständnis. Die Didaktik, ebenfalls aus der Prüfliste zur Durchführungsqualität, findet sich bei den methodisch-didaktischen Anforderungen wieder.

6.1.5.1 Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Unternehmen

Die Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Großunternehmen sind in der folgenden Übersicht dargestellt. Sie enthält jeweils Indikatoren zu internen Prozessen und zur Kooperation mit Weiterbildungsanbietern:

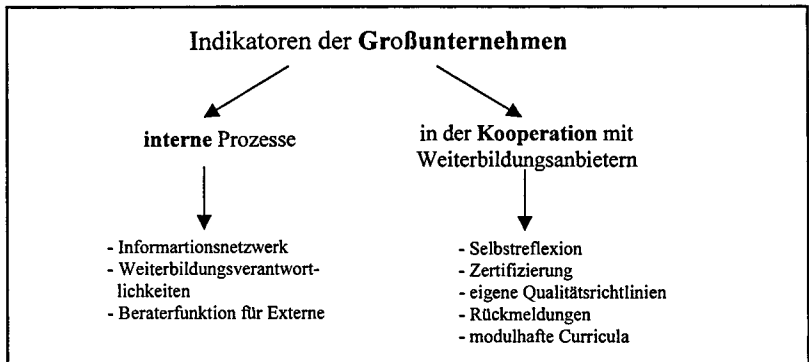


Abbildung 6: Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Großunternehmen

Die Indikatoren aus der Ermittlung bei den Großunternehmen teilen sich in Kriterien, die interne Prozesse beschreiben, an denen sich das Verständnis über Qualitätsmanagement ausdrückt und in Kriterien, die in der Kooperation mit den Weiterbildungsanbietern zum Tragen kommen:

Kriterien für ein internes Qualitätsmanagement der Unternehmen:

- das interne Informationsnetzwerk zur Weiterleitung von Informationen über Angebote und Anbieter

- die Weiterbildungsverantwortlichkeit, sie liegt entweder in der Verantwortlichkeit einzelner oder bei Teams
- die Beraterfunktion für Externe, über Vorgehen, Inhalte etc.

Kriterien für ein **Qualitätsmanagement der Unternehmen in der Kooperation mit Weiterbildungsanbietern:**

- Einsicht über die Notwendigkeit zur Selbstreflexion
- eine Zertifizierung (meist nach DIN ISO)
- das Vorhandensein eigener Qualitätsrichtlinien des jeweiligen Bildungsanbieters
- Einholen und Verarbeiten der Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmer, Führungskräfte
- modulare Curricula, um ein flexibles Eingehen auf die Teilnehmer zu ermöglichen

6.1.5.2 Indikatoren zum Qualitätsverständnis bei Weiterbildungsanbietern

Die Indikatoren aus der Ermittlung bei den externen Weiterbildungsanbietern teilen sich ebenfalls in Kriterien, die interne Prozesse beschreiben und Kriterien, die in der Kooperation mit den Großunternehmen gültig sind. Gleichzeitig unterscheiden die Bildungsanbieter, im Gegensatz zu den Unternehmen, diese Kriterien explizit noch einmal durch jeweils zwei Untergruppen: den Personen- und den Prozeßbezug. Erster bezieht sich auf Qualitätskriterien, die von den jeweiligen Personen abhängig sind oder in persönlichen Merkmalen deutlich werden. Zweiter, der Prozeßbezug, beinhaltet Maßnahmen oder Vorgehensweisen, die im Verlauf der Bildungsarbeit von Bedeutung sind.

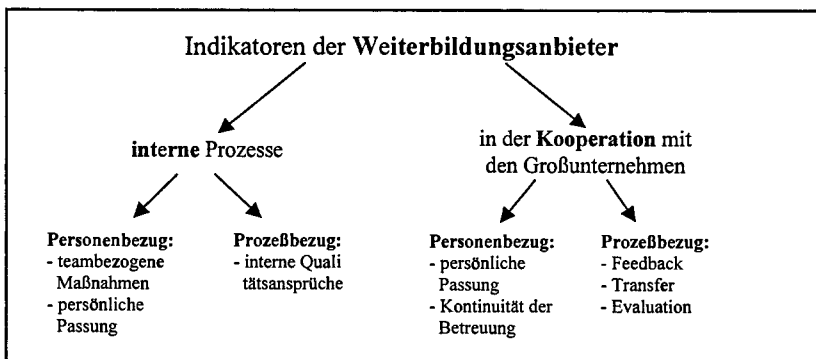


Abbildung 7: Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter

Kriterien für ein internes Qualitätsmanagement der Weiterbildungsanbieter:

- *personenbezogene Kriterien*
 - institutionalisierte teambezogene Maßnahmen, um zu Absprachen über Angebote, Inhalte, Themen etc. zu kommen
 - die persönliche Passung im Vorgehensstil, Persönlichkeitsstil, Auftreten
- *prozeßbezogene Kriterien*
 - interne Qualitätsansprüche, die eigene Richtlinien zur Protokollierung, Kundenbetreuung etc. festschreiben

Kriterien für ein Qualitätsmanagement des Weiterbildungsanbieters in der Kooperation mit den Großunternehmen:

- *personenbezogene Kriterien*
 - persönliche Passung im Vorgehensstil, zur Kultur des Unternehmens
 - Kontinuität der betreuenden Personen, um für die Unternehmen und intern als key-account Manager fungieren zu können
- *prozeßbezogene Kriterien*
 - aktives Einholen von Feedback bei Teilnehmern, Führungskräften, Weiterbildungsabteilung
 - Transfer, um eine Themenüberprüfung zu leisten
 - Evaluation, um eine Zielüberprüfung zu leisten

6.2 Professionalisierung und Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung

Die oben beschriebene Problematik, „daß das Denken in Standardisierungsnormen einem instrumentellen Weiterbildungsverständnis weiter Vorschub leistet, jedenfalls eine Auseinandersetzung über die inhaltliche Gestaltung professionellen Handelns nicht notwendigerweise einschließt“ (Vogel 1996, S. 2), zeigt sich deutlich in den aktuellen Debatten über Qualitätsmanagement und -sicherung. Die derzeitige Tendenz, betriebliche Weiterbildung als strategisches Instrument einzusetzen und für gewinnoptimierende Zwecke des Unternehmens zu funktionalisieren, geht selten mit einer Auseinandersetzung über professionelle Ansprüche an die Weiterbildung und ihre Verantwortlichen einher. Eine professionell-bestimmte Reflexion über die aktuellen Geschehnisse wird nicht geführt.

Im Gegensatz zu den derzeit ständig aktuellen Diskussionen um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement war die Debatte um Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren etwas eingeschlafen. Mittlerweile ist sie gerade auch durch solche Diskussionen wieder „reaktiviert“ worden⁸⁷. So kann sie integrative Ansätze innerhalb betrieblicher Weiterbildungs-

⁸⁷ Siehe zum Beispiel die Beiträge über Zusammenhänge von Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung und Professionalität (Arnold (Hrsg.) 1997).

prozesse bereichern, weil sie die Bildungsbereiche, mit ihren inhaltlichen und institutionellen Bezügen und die Prozeßbereiche, mit ihren personalen, sozialen und didaktischen Ebenen, verbindet⁸⁸. Der integrative Ansatz in der Weiterbildung diskutiert Elemente, die auch in der Professionalisierungsdebatte immer schon Thema waren.

Obwohl viele unternehmens- und personalpolitischen Entscheidungen über Kürzungen und Einsparungen beim Personal andere Richtungen andeuten, bleibt die Aussage Faulstichs: „der Grad der Professionalisierung des Personals bleibt die Kernfrage, wenn man an einer verbesserten Qualität und weiteren Expansion der Erwachsenenbildung interessiert ist“ (Faulstich 1996(b), S. 54) nach wie vor unbestritten. Über Professionalisierung oder Professionalität spricht die Bildungspraxis oft eher „schlagwortartig“, wenn es zum Beispiel um den Beruf respektive die Rekrutierung von erwachsenenbildnerischen Tätigen, das heißt um deren Qualifikationen und Kompetenzen geht. „Schlagwortartig“ meint hier ohne inhaltliche Festlegung, ohne Zuschreibung bestimmter Kriterien oder Merkmale, das heißt letztlich unsystematisiert und beliebig, weil abhängig vom jeweiligen Kontext.

Die betriebliche Weiterbildung fällt zwar aus den theoretischen Betrachtungen mittlerweile nicht mehr ganz so oft heraus, wie noch vor einigen Jahren. Trotzdem ist besonders auffällig, daß es kaum Analysen zur Situation des Personals gibt. So beschränken sich empirische Untersuchungen zumeist auf das Personal der Volkshochschule⁸⁹. Daß sich an diesem Defizit auch derzeit nur langsam etwas ändert, ist schwer nachvollziehbar, weil die Bedeutungszunahme betrieblicher Weiterbildung für die Erwachsenenbildung längst nicht mehr bestritten werden kann. Verwunderung darüber drückt auch Geißler in seinem Aufsatz „(Betriebliche) Weiterbildung und erwachsenenpädagogische Professionalität“ aus (Geißler 1996, S. 333). Nach ihm „wird die Praxis der Weiterbildung, zunächst unter quantitativen Aspekten, von der betrieblichen und nicht der öffentlichen Weiterbildung dominiert, so daß schwer einsehbar ist, daß erstere bei der Professionalitätsdebatte bis auf Ausnahmen kaum Gehör und Beachtung findet“ (ebd. 1996, S. 333).

Auch kann man das Gefühl bekommen, es habe sich ein heimlicher Konsens darüber gebildet, daß die Berufssituation der Erwachsenenbildung zwar noch lange nicht der

⁸⁸ Siehe Kapitel 4.4.3 zum integrativen Ansatz in der Theoriediskussion der Erwachsenenbildung. Dieser Ansatz versucht die funktions- und die identitätsorientierten Diskussionsrichtungen innerhalb der Erwachsenenbildungstheorie zu verbinden, indem er Weiterbildung als Teil einer umfassenden Unternehmens- und Wirtschaftspolitik versteht und hier eine neue, systematische Qualifizierungsstrategie anstrebt. Gleichzeitig versteht er sich „im Kontext der menschenrechtlichen Tradition“ als „Hilfe zum Aufbau und Erhalt einer inhaltlich gefüllten Kompetenz zur Selbst- und Mitbestimmung“ (Strunk 1990, S. 14).

⁸⁹ Siehe zu bereits vorhandenen Forschungen und Studien auch Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit.

einer klassischen Profession entspricht, daß sich aber gleichzeitig eine Akzeptanz für den herrschenden Professionalisierungsgrad, bezogen auf die Qualifikationen und Kompetenzen der betrieblichen Weiterbildner, gefunden hat. Danach befindet sich dieser Bereich aber noch immer auf einer Stufe, die Arnold schon vor 15 Jahren als „semiprofessionellen Status dieses Handlungsfeldes“ (Arnold 1983, S. 348) bezeichnet hat⁹⁰.

Die ungeklärte, mehr oder weniger professionelle Situation der betrieblichen Weiterbildung und ihres Personals zieht als Folge einen inflationären Begriffsgebrauch nach sich, der bisher jede systematische Klärung über das, was Professionalisierung und Professionalität für die betriebliche Weiterbildungspraxis bedeutet, verhindert hat. So „macht die Praxis der *betrieblichen* Weiterbildung zunehmend deutlich, daß wesentliche Fragen jener Problematik noch nicht hinreichend beantwortet, ja nicht einmal diskutiert worden sind“ (kursiv im Original, Geißler 1996, S. 333). Personalentwickler, Bildungsmanager oder auch ganze Bildungsbereiche schmücken sich gerne mit dem Begriff der eigenen Professionalität - was aber darunter zu verstehen ist, an welchen Feldern, Eigenschaften oder Kompetenzen diese Professionalität festzumachen ist, wird wenig oder gar nicht reflektiert. Dies zeigen nicht nur die Ergebnisse zu den Unternehmensbefragungen dieser Arbeit (siehe Kapitel 8.8), sondern auch Ergebnisse anderer Studien. So kam Freimuth bei der Frage nach subjektiven Faktoren einer Professionalität zu einer extrem „guten“ Selbsteinschätzung von Verantwortlichen in Weiterbildungsabteilungen. Er ermittelte, daß die Einschätzenden sich zu 90 % auf der zweitbesten Skalierung eintrugen, wenn es darum ging, die eigene Professionalität bzw. die der Weiterbildungsabteilung auf einer Skala von 1 bis 5 einzustufen. In derselben Studie waren jedoch zuvor Angaben über bevorstehende Herausforderungen oder anstehende Umorganisationen gemacht worden, nach denen Freimuth auf einen noch nicht sehr weit gediehenen Professionalisierungsgrad schließen mußte. Bei allgemein als professionsrelevant akzeptierten Aspekten wie Qualitätssicherung, Bildungscontrolling etc., sahen dieselben Leute zur gleichen Zeit zusätzlichen Handlungsbedarf (vgl. Freimuth 1995). Damit stehen die Angaben zur eigenen Professionalität mit den tatsächlich realisierten Handlungs- und Organisationsformen oftmals in krassem Widerspruch.

Aus diesen Beobachtungen hat sich für die Fragestellung der Untersuchungen zum Verständnis über Professionalisierung respektive Professionalität bei Weiterbildungsverantwortlichen von Großunternehmen und Bildungsanbietern die Hypothese herauskristallisiert, daß es in der betrieblichen Weiterbildung von Unternehmen anscheinend so ist, daß nicht zwingend ein Prozeß der Professionalisierung vorausgegangen sein muß, um zu einer positiven Einschätzung der eigenen Professionalität zu kommen. Wenn das so ist, wie sind diese zwei Begriffe für die betriebliche Weiterbildung überhaupt zu trennen, worin zeigen sich denn Professionalisierung

⁹⁰ Vgl. dazu auch Gieseke 1989; Nuissl 1996.

und Professionalität in den Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen? Um hier Antworten geben zu können, ist es zuerst einmal nötig, sich mit der Entwicklung der Diskussion zur Professionalisierung auseinanderzusetzen und dabei vor allem die betriebliche Seite dieser Debatte näher zu betrachten.

6.2.1 Entwicklung der Professionalisierungsdebatte

Eine vertiefende Auseinandersetzung über die Professionalisierung bzw. Professionalität der Bildung gibt es in Deutschland erst seit den siebziger Jahren. Die professionstheoretische Forschung beginnt sich erst im Zuge der Bildungsreform vor allem mit der Thematik der Verberuflichung pädagogischer Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Wo Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung seit der Weimarer Republik fast ausschließlich nebenberuflich oder ehrenamtlich ausgeübt wurden und außer allgemeinen Charaktereigenschaften keine besonderen Berufsqualifikationen dazu erforderlich waren, wirft die Zunahme hauptamtlicher Stellen im Volkshochschulbereich neue Fragen zur Personalsituation auf. Die Qualifizierung des Personals durch eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung wird zum Hauptthema der Professionalisierungsbestrebungen dieser Zeit. Dabei orientiert sich die Debatte noch stark an den berufssoziologischen Diskussionen, wie sie im anglo-amerikanischen Raum geführt werden. Kriterien wie das Vorhandensein von Berufsverbänden, die den Zugang kontrollieren oder das Vorhandensein eines eigenen Berufsethos fördern sollen, bilden sich in Anlehnung an die Berufssoziologie heraus. Es werden aber auch Fragen über die Mitbestimmung von Mitarbeitern und Teilnehmern oder zur Tarifsituation der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter an Volkshochschulen aufgeworfen.

In Deutschland kristallisiert sich innerhalb der Diskussion besonders das Kriterium eines systematischen Berufswissens heraus, das durch eine wissenschaftliche Erstausbildung gegeben sein soll. Ausgangspunkte zur Diskussion über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung waren in Deutschland im wesentlichen also zwei Punkte⁹¹:

- die Begründungen über die Notwendigkeit für hauptberufliches, pädagogisches Personal zum Ausbau des Weiterbildungsbereiches;
- die Notwendigkeit zur wissenschaftlichen Qualifikation dieses Personals durch erziehungswissenschaftliche Studiengänge oder Zusatzstudien mit dem Schwerpunktthema „Erwachsenenbildung“.

Aufgrund dieser Hauptpunkte gelangt man zu der Frage nach den eigentlich wichtigen und notwendigen Qualifikationen der pädagogischen Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Schon 1969 sah Schulenberg in der Konzentration auf die Ausbildung der professionellen Erwachsenenbildner oder Weiterbildner den

⁹¹ Vgl. Gerhard 1984, S. 210; Koring 1992, S. 172.

Schnittpunkt zur Akzeptanz der Pädagogik als Profession⁹². „Professionalisierung und wissenschaftliche Ausbildung des Personals sollten den Schlüssel liefern für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung“ (Gerhard 1984, S. 213). In einem hoffnungsvollen Blick erwartete sich Schulenberg durch die Professionalisierung der Mitarbeiter eine öffentliche Vertretung für die Erwachsenenbildung, die zu gemeinsamen Trägern, Berufsverbänden, einem unabhängigen Berufsethos und einer wissenschaftlichen Profession führen würden. „Wenn man die Verstärkung der hauptberuflichen Kräfte als Schlüssel zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung erkennt, so stellt sich mit der Frage nach der Ausbildung die Frage nach dem Prozeß der Professionalisierung überhaupt“ (Schulenberg 1972, S. 13). Die stetige Zunahme der Komplexität der Erwachsenenbildung sollte nicht mehr nur durch Intuition und Improvisation bewältigt werden müssen. Ziel ist es, durch die Professionalisierung der Personen letztlich zur Professionalisierung der Disziplin zu gelangen (vgl. ebd. 1972, S. 21).

Leider haben sich so manche dieser Forderungen bis heute nicht erfüllt, was dann als Anschuldigung der Intransparenz des Feldes, der Angebote oder Anbieter laut wird und mit Sicherheit auch ein Grund ist für die teilweise schwer zu erlangende Akzeptanz der Erwachsenenbildung in Unternehmen. Oder sie tauchen an anderer Stelle und unter anderen Begriffen wie dem des Qualitätsmanagements, der Kundenorientierung etc., wieder auf (vgl. Gieseke 1997; Nittel 1997). Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung hat sich viel zu lange aus den Diskussionen der Erwachsenenbildung um Professionalisierung und Professionalität rausgehalten - und umgekehrt.

6.2.2 Versuch einer Begriffsklärung von Professionalisierung und Profession

Wie bereits deutlich geworden ist, wird der Begriff der **Professionalisierung** in Deutschland zumeist als Prozeß der Spezialisierung und Verwissenschaftlichung einer Berufsposition verstanden, der einhergeht mit der Einrichtung formalisierter Ausbildungsgänge, einer Kontrolle der Berufsqualifikation und des -zugangs durch Fachprüfungen und einer dazu nötigen Institutionalisierung als Profession. Als eine **Profession** bezeichnet Gerhard „die höchste Entwicklungsstufe beruflichen Handelns“ (Gerhard 1984, S. 211). Was aber unterscheidet die einzelnen Entwicklungsstufen, woran ist „die höchste“ erkennbar?

1987 bemerkt Scherer zum Werdegang der Professionalisierung kritisch: „Der Begriff Professionalisierung etwa ist eine Sammelbezeichnung für unterschiedliche Arten von Prozessen, in denen Berufe bestimmte Merkmale von ‚Professionen‘ zu

⁹² Schulenburgs Vortrag zur „Erwachsenenbildung als Beruf“ (1969) wird unter anderem auch deshalb häufig als Startpunkt zur Intensivierung der Diskussion um Professionalisierung in Deutschland betrachtet.

erwerben trachten, wobei es keinen Konsens darüber gibt, welche Merkmale und Eigenschaften ‚Professionen‘ eigentlich ausmachen” (Scherer 1987, S. 59). Das darf unkommentiert so jedoch nicht stehen bleiben, weil zu der Zeit bereits Kriterien von Schlünder beschrieben worden waren, die er als wichtige Themen im Rahmen der Professionalisierung sieht: Berufszugang, Berufsbild, Berufsbezeichnung, Laufbahnregelung, Tätigkeitsmerkmale, Arbeitsplatzbeschreibungen und Mitbestimmung (Schlünder 1971, S. 268ff.).

Auf der Basis dieser Themen haben Arnold (1983(a)) und Faulstich (1996(b)) später unabhängig voneinander fünf Strukturmerkmale als Indikatoren für die Professionalisierung von Tätigkeitsfeldern herausgearbeitet, die mittlerweile häufig diskutiert und in vielen Bereichen akzeptiert worden sind. Dennoch sind sie für das Feld der betrieblichen Weiterbildung bisher nicht ausreichend konkretisiert worden, um durch sie beispielsweise systematische Festlegungen für die betriebliche Weiterbildung treffen zu können. Die fünf **Merkmale professionalisierter Tätigkeitsfelder** sind:

- der *Expertenstatus* (resultiert aus der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen und -techniken, im Sinne eines weitgehend an universalistischen Standards meßbaren Kompetenzprofils);
- die *Qualifizierung* (festgelegte Aus- und Fortbildungswege hin zum Expertenstatus);
- die *Rekrutierung* (der Zugang zur beruflichen Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft);
- das *Selbstverständnis* oder berufstypisches Ethos (resultiert aus den spezifischen Einkommens-, Aufstiegschancen, dem besonderen Sozialprestige und einem Normenkodex);
- die *Organisation* (Berufsverbände, die der Interessenvertretung, -durchsetzung und „kollegialen Binnenkontrolle“ dienen).

Scherer hatte mit seiner Kritik also unrecht, daß kein Konsens über Merkmale professionalisierter Tätigkeitsfelder gefunden werden könnte. Recht hatte er mit seiner Kritik insofern, als daß es keinen Konsens darüber gab und gibt, wie diese inhaltlich für die jeweiligen Disziplinen beschrieben werden oder wie sie gewichtet werden sollen.

Erkennbar ist in den Merkmalen jedoch bereits die Zweiteilung, auf die Alheit und Tietgens in ihrer Diskussion zur Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1987 zum Thema „Ende der Professionalisierung?“, hingewiesen haben: „Wir sollten unterscheiden zwischen Professionalisierung, die auf einen sozialen Status abzielt, und Professionalität als Zeichen einer spezifischen Kompetenz” (Tietgens 1987, S. 28). Damit stellen sie den Beruf des Erwachsenenbildners mit seiner funktionalistischen Rolle dem Beruf mit seiner inhaltlichen Ambition gegenüber und schaffen so die Unterscheidung Professionalisierung versus Professiona-

lität⁹³. Diese Differenzierung zwischen Professionalisierung als Institutionalisierung und Professionalität als Habitualisierung - die Unterscheidung also zwischen dem Berufsfeld an sich und den Personen in ihm - wird auch in den hier später vorgelegten Untersuchungen bei Großunternehmen und Bildungsanbietern wichtig⁹⁴.

Es wird sich zeigen, daß die Professionalisierung im betrieblichen Weiterbildungsbereich möglicherweise auch deshalb so wenig diskutiert wird, weil die Versuche, durch sie einen sozialen Status in Berufsverbänden, mit spezifischen Einkommensregelungen, einem Berufsethos etc. zu erreichen, bisher nur zu vereinzelten Ergebnissen geführt haben. Das Feld der betrieblichen Weiterbildung ist hier ähnlich weit von einer Professionalisierung entfernt, wie Tietgens vor mehr als 10 Jahren für die Erwachsenenbildung resümierte: „Die Professionalisierung ist vorerst gescheitert“ (ebd. 1987, S. 28).

Das zeigt auch die höchstens implizite Form der Thematisierung der Professionalität in der betrieblichen Bildungspraxis. So wird sie eher nebenbei in den Debatten zur Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals oder zum Qualitätsmanagement berührt. Implizit auch deshalb, weil zum Beispiel in der Rekrutierung des Bildungspersonals oder der Weiterbildungsanbieter immer noch keine festgelegten Berufszugänge vorhanden sind. Vorrangig werden meist andere Kompetenzen als die Pädagogischen betont oder gefordert. Bei Personaleinstellungen im Weiterbildungsbereich wird die Fachkompetenz immer noch höher gewertet als die pädagogische Kompetenz. Und einem Studium der Erwachsenenbildung im Sinne einer Bezugswissenschaft wird häufig nur eine ganz geringe bis gar keine Bedeutung beigemessen. Möglicherweise liegt das daran, daß es weder systematisierte Ausbildungsgänge zur betrieblichen Erwachsenenbildung noch explizite Berufsfeldbeschreibungen gibt. Mit Sicherheit aber auch daran, daß in allgemeinen Meinungen immer noch stark verhaftet ist, daß pädagogische Kompetenzen letztlich „nebenher“ anzueignen sind⁹⁵.

Im Rahmen der Debatte um die Lage zur Rekrutierung hauptberuflichen Personals in der betrieblichen Bildungsarbeit resümiert Wittpoth: „Insgesamt handelt es sich also bei gängigen Beschreibungen pädagogischer Professionalität im wesentlichen um die Konstruktion plausibler *Bilder erwünschter Kompetenz*. Die Praxis wird zu guten Teilen von Menschen getragen, die über die gewünschten Voraussetzungen nicht

⁹³ Vgl. dazu auch Faulstich 1996(b), S. 55.

⁹⁴ Teilweise zeigt sich in den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchungen (Kapitel 9.8) ebenfalls die Unterscheidung zwischen prozeßbezogenen und personenbezogenen Professionalitätskriterien. Zu ersteren gehören zum Beispiel die Wertigkeit des Ergebnisses aus einem Weiterbildungsprozeß, der Reifegrad im Vorgehen, die fachliche Ebene. Zu personenbezogenen Kriterien gehört im Gegenzug dazu zum Beispiel die persönlich-soziale Ebene, die Reflexionskompetenz usw.

⁹⁵ Siehe auch zusätzliche Hinweise über mangelnde Professionalität im Qualitätsmanagement durch fehlende pädagogische Kompetenzen der Bildungsverantwortlichen (Kapitel 6.2.3).

verfügen“ (kursiv im Original, Wittpoth 1997, S. 66). Die reale Rekrutierung (als eines der fünf Merkmale professionalisierter Tätigkeitsfelder, siehe oben) von pädagogischem Personal in der betrieblichen Weiterbildung ist also ein besonders deutliches Beispiel für das immer noch mangelhafte Bewußtsein über professionelles Vorgehen respektive professionelle Qualifikationen in diesem Bereich.

6.2.3 Professionalität respektive Merkmale professionalisierter Weiterbildungs-tätigkeiten

Die Tatsache, daß das Thema der Professionalisierung für die betriebliche Weiterbildung längst nicht ausreichend diskutiert worden ist, hat sich in den oben beschriebenen Defiziten zur Professionalisierung deutlich gezeigt und läßt sich auch für die **Professionalität** feststellen. Einen Hinweis auf die geringe Beachtung der betrieblichen Weiterbildung in der Professionalitätsdiskussion liefert zum Beispiel der Mangel an Forschungen, die es über das Weiterbildungspersonal gibt (siehe Kapitel 5.2). Die Frage, was die eigentlichen Kriterien sind, anhand derer sich spezifisch professionelle Kompetenzen eines Weiterbildungsverantwortlichen in der betrieblichen Bildung beschreiben lassen, ist auch empirisch noch längst nicht zufriedenstellend beantwortet.

Nach Gieseke gehen Maßstäbe und Kriterien, die eine professionelle Tätigkeit auszeichnen aus einer „Bezugswissenschaft“ hervor, die handlungsleitende und identitätsstiftende Funktion übernimmt und Kernstück eines Berufes ist, der als Profession anerkannt wird (Gieseke 1988, S. 11). Im betrieblichen Alltag einer Weiterbildungsabteilung liegt die Schwierigkeit für die Erwachsenenbildung zu einer Akzeptanz als **Bezugswissenschaft** zu kommen darin, daß sie in diesem Feld vielfältigen Lebens- und Gesellschaftsbezügen ausgesetzt ist und eigentlich eine Fülle anderer Bezugswissenschaften ebenfalls möglich sind (zum Beispiel die Psychologie, die Soziologie und - gerade in der betrieblichen Weiterbildung - die Wirtschaftswissenschaften). Trotzdem ist für Gieseke eine verantwortliche Instanz für Handlungsweisen in der Weiterbildung gerade die Erziehungswissenschaft, die betriebliche Weiterbildung ist davon nicht ausgenommen. Die Erziehungswissenschaft bzw. Andragogik kann das „Hintergrundwissen“ bieten, das zum Verstehen und Handeln in der betrieblichen Weiterbildung hilfreich ist. Tietgens nennt es „ein Hintergrundwissen, das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens 1988(a), S. 29). Im Sinne eines erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnisses hat die Erziehungswissenschaft genau genommen andersherum sogar die Aufgabe, „aus den Bezugswissenschaften nicht nur der Psychologie, der Soziologie und anderen Geisteswissenschaften, sondern auch aus der Betriebswirtschaft, der Organisationssoziologie und der Organisationspsychologie entsprechende Anregungen aufzunehmen und umzusetzen“, um „die Professionalität zu sichern“ (Nuissl 1996, S. 33).

Bisher gibt es nur wenige Versuche aus den theoretischen Diskussionen der Erwachsenenbildung über Professionalität konkrete, **professionelle Wissens- und Handlungsbeschreibungen** für die betriebliche Weiterbildung zu extrahieren. Tietgens versucht die professionellen Handlungen des Erwachsenenbildners in Anlehnung an Oevermanns Konzept der „stellvertretenden Deutung“, als ein Konglomerat aus einer theorieorientierten wissenschaftlichen Kompetenz und einer fallbezogenen hermeneutischen Kompetenz zu beschreiben: „aus dem Katalog der soziologischen Professionalisierungsdiskussion ist dies vornehmlich die Fähigkeit, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988(a), S. 29) ⁹⁶. Bei der Frage nach professionellen Kompetenzen der Erwachsenenbildner handelt es sich für Tietgens vor allem um die Frage nach dem Vermögen zur (Selbst-)Reflexivität. Bezogen wird dies nicht nur auf die direkte Lehr-/Lernsituation, „gerade unter Beachtung der Subjektivitätsdimension, wenn stellvertretende Deutung im Sinne des Aushandeln von Situationsinterpretationen verstanden wird“ (ebd. 1988(a), S. 59), sondern auch auf das makrodidaktische Planungshandeln. Für die betriebliche Weiterbildung bedeutet das, daß sie bei der Diskussion über ihre Professionalität die eigenen Bedingungen und Situationen, unter denen sie stattfindet, berücksichtigen muß. Es ist also immer zu fragen, was ist Ziel und was sind die Rahmenbedingungen, was ist realisierbar, wie muß es gestaltet und organisiert werden?

Dieser Ansatz setzt sich auch in den Forderungen Dewes u. a. nach einer grundsätzlichen Professionalisierungsbedürftigkeit des erwachsenenpädagogischen Berufs durch. Dabei sind für diese ebenso makrodidaktische wie organisationsbezogene und teilnehmerspezifische Situationen zu bedenken, damit die Frage nach der Professionalität des pädagogischen Mitarbeiters in der Erwachsenenbildung nicht nur auf der Ebene der unmittelbaren Interaktion mit den Kursteilnehmern verhandelt wird (vgl. Dewe u. a. 1992, S. 18).

Geißler fordert dazu die „zweiseitige Blickrichtung der Erwachsenenbildner“ (Geißler 1996, S. 335), einerseits auf das direkte Lehr-/Lerngeschehen und anderer-

⁹⁶ Stichweh kritisiert die generelle Übertragung dieses Modells auf erwachsenenpädagogische Bildungsprozesse: „Der Begriff eignet sich dann, um das Moment zu bezeichnen, daß für den Klienten in spezifischen Hinsichten seine Lage undurchschaubar ist und er auf Deutungsangebote angewiesen ist - und er markiert die daraus resultierende Asymmetrie im Professionellen/Klienten-Verhältnis. (...) Die Schwäche des Begriffs der stellvertretenden Deutung ist aber, daß er ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klient suggeriert, während ‚Vermittlung‘ die Dreistelligkeit der Beziehung“ betont (kursiv im Original Stichweh 1994, S. 374). Die Erwachsenenbildungsprofessionalität besteht nach dieser Sicht aus drei Elementen: dem erwachsenenpädagogischen Handelnden (Professioneller), dem erwachsenenpädagogischen Wissen/das zu Vermittelnde (autonome Sinnerspektive oder Sachthematik) und dem lerninteressiert Handelnden (Klient).

seits auf die Bedingungen der Organisationen, wie zum Beispiel eines Wirtschaftsunternehmens. Professionalität ist für ihn die „gelungene Vermittlung wissenschaftlicher Reflexion und Theorievermittlung mit derjenigen Praxis (...), über die wissenschaftlich reflektiert wird und auf die akademische Studien vorbereiten“ (ebd. 1996, S. 334).

Der wichtigste Punkt in der pädagogischen Professionalitätsproblematik scheint somit in der Fähigkeit zur Reflexion zu liegen, die sich auf die teilnehmenden Subjekte und die Organisation, in der der Weiterbildungsprozeß stattfindet, bezieht und deren notwendiges Hintergrundwissen durch ein wissenschaftliches Studium vermittelt werden kann. Die gleiche Ansicht gibt auch Tietgens wieder, der über das anzueignende Wissen resümiert, daß es realistische Vorstellungen und Kenntnisse über das, was sich im Menschen abspielt, in welchen gesellschaftlichen Strukturen man sich befindet, was substantielle Bestandteile der Erwachsenenbildung, ihrer Didaktik und Institutionen sind, als Lehrkanon fordert (vgl. Tietgens 1988(a), S. 41).

Der wichtige Schritt zur Professionalität liegt dann in der Fähigkeit zur Reflexion der Rahmenbedingungen und Aufgaben, sowie der Selbstreflexion. Für Tätige in der betrieblichen Weiterbildung bedeutet das, daß sie neben einem spezifischen Wissen über das Aufgabenfeld, den darin aktuellen Aufgaben und anstehenden Maßnahmen ein entsprechendes Handlungs- und Wissensrepertoire aufbauen müssen. Für die Bewältigung ihrer Tätigkeiten im betrieblichen Umfeld bedarf es eines „aufgaben-spezifischen Selbstkonzeptes, repräsentiert durch ein reflektiertes Rollenverhalten“ (Grünhagen 1996, S. 342). Erwachsenenpädagogische Professionalität ist also nicht mit einem Expertenstatus gleichzusetzen, sondern „über ein zweckrational-technologisches Verständnis hinausgehoben und in den Zusammenhang wissenschaftlich geleiteter, subjektivitätsbezogener, berufsethischer, kritischer sowie autobiographischer Reflexion gestellt“ (Arnold 1983, S. 348).

In Betrieben heißt das, daß die Weiterbildungsverantwortlichen nicht nur durch einen rein fachlichen Expertenstatus gekennzeichnet sind. Betriebliche Weiterbildungsprofessionalität bezieht sich zusätzlich auf die Teilnehmerebene, weil eine Besonderheit des erwachsenenpädagogischen Handelns die Tatsache ist, daß die Beteiligten gleichberechtigt nebeneinander stehen und „da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muß sie ihre Verantwortung reflektieren“ (Faustlich 1996(a), S. 293). Und sie bezieht sich außerdem auf die Organisation innerhalb der Betriebe, die von einem vorrangig wirtschaftlichen Denken geprägt, auch die Erwachsenenbildung in diesem Aufgabenrahmen verpflichten. Das bringt die Weiterbildungsprofessionalität in eine Art Schnittstellenfunktion zwischen der Unternehmensorganisation und den Teilnehmern⁹⁷. Für die externen Weiterbildungsanbieter verhält sich das nicht anders, für sie kommt eventuell noch die Ebene

⁹⁷ Siehe auch Kapitel 3.6.1 und 3.6.2.

interner Weiterbildungsverantwortlicher hinzu, die eine eigene Organisationseinheit im Unternehmen darstellen.

Abschließend läßt sich aus den dargestellten Diskussionen zusammenfassen, daß „das allgemeingültige und zeitenthobene Wissen, das den Inhalt des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Regelwissens ausmacht“, als „Inbegriff von Vorkenntnissen“ (Dewe 1996, S. 39) für den professionellen Erwachsenenpädagogen gelten kann. Dies macht aber noch nicht seine Professionalität aus, die zeigt sich erst in der Anwendung dieses zeitenthobenen Wissens in unterschiedlichen Situationen. Damit gehört zu einer Professionalität sowohl das erworbene wissenschaftliche Regelwissen einer Bezugswissenschaft als auch die routinierte und habitualisierte Anwendung und die dazugehörige Fähigkeit der Reflexion: „Übergreifendes Kriterium für die Qualifikation der Bildungsexperten im Betrieb ist, daß sie in der Lage sind, sich und ihr Handeln ständig zu reflektieren und dessen Determinanten zu erkennen und zu beeinflussen“ (Schick/Wittwer 1992, S. 74).

6.2.4 Indikatorensystem zur Ermittlung des Professionalitätsverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern

Um ein Indikatorensystem zur Ermittlung des Professionalitätsverständnisses zu erhalten, müssen verschiedene Ebenen betrachtet werden, die für die Professionalität der betrieblichen Weiterbildung relevant sind. Zu einer systematischen Auswertung gehören dabei die Tätigkeitsfelder, auf die die Professionalität bezogen wird, die Handlungskompetenzen, die hier nötig sind und die Wissensbereiche, die das notwendige Hintergrundwissen bereithalten.

Wie oben bereits angedeutet, hat sich die Frage nach dem Verständnis von Professionalität als bedeutsam für die folgenden Untersuchungen herausgestellt. Woran machen die interviewten Personen, die allesamt hauptberuflich mit der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt sind, die Professionalität in ihrer täglichen Arbeit fest?

Einen Ansatz, um die **Arbeitsaufgaben** bzw. **Tätigkeitsfelder** in der Erwachsenenbildung aufzuschlüsseln stammt von Peters-Tatusch⁹⁸. Sie unterteilt in drei Bereiche, die hier nicht vollständig angeführt werden, sondern nur insoweit, als sie sich für die vorliegenden Untersuchungen bei den Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern als relevant erwiesen haben. Die drei Bereiche der Bildungspolitik, der Makro- und der Mikrodidaktik sind auf die betriebliche Weiterbildung fokussiert, um eine direkte Übertragbarkeit auf die gemachten Untersuchungen zu besitzen:

- bildungs- bzw. unternehmenspolitische Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsfelder

⁹⁸ Vgl. Peters-Tatusch 1981, zitiert nach Fuhr 1991, S. 107.

- Auf- und Ausbau, das heißt Personalentwicklung
- Kooperationsarten von Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbieter
- Akquise
- Organisation, Verwaltung
- kurz-, mittel- und langfristige Unternehmensziele und Abteilungsziele
- Weiterbildung als Qualitätsmanagement (Bildungs-Controlling)
- Prozeßbegleitung des Unternehmens bei Personal- und Organisationsentwicklungen
- *makrodidaktische* Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsbereiche
 - Bedarfsanalyse
 - Programmplanung, Konzeptionierung
 - Erfolgskontrolle, Evaluation
 - Beratung (von Teilnehmern, Unternehmensebenen)
 - Koordination von Räumen, Medien, Dozenten etc.
- *mikrodidaktische* Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsbereiche
 - didaktische Planung, methodische Ausgestaltung
 - Lehrtätigkeit, das heißt Durchführung der Maßnahme
 - Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien

Für die Darstellung der anderen zwei Seiten des professionellen Geschehens, **Handlungskompetenzen und Wissensbereiche**, ist die Bearbeitung von Fuhr in seiner Studie zur „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ (Fuhr 1991) interessant. Hier hat er erste Vorschläge gemacht, welche Inhalte für eine Betrachtung über die Kompetenzen und das Wissen von Erwachsenenbildnern zu thematisieren sind⁹⁹. Auch in der folgenden Darstellung sind nur die Kriterien herausgearbeitet, die sich für die späteren Untersuchungen als bedeutsam erwiesen

⁹⁹ Vgl. Fuhr, der darauf hingewiesen hat, daß die didaktische, die beraterische und die Organisationskompetenz zu einer differenzierten Ausbildung eines erwachsenenpädagogisch professionellen Weiterbildners gehören, weil diese „faktische Anforderungen an Erwachsenenbildner“ darstellen: „Es kann zusammengefaßt werden, daß Erwachsenenbildner Veranstaltungen der Erwachsenenbildung leiten oder beratend oder organisierend tätig sind, und daß diese Handlungen sich entweder auf die Adressaten der Erwachsenenbildungseinrichtungen oder auf die Einrichtungen selbst bzw. deren Mitglieder beziehen können“ (Fuhr 1991, S. 105).

haben. Sie sind ergänzt worden durch Kriterien, die Fuhr nicht aufgenommen hat, die aber in den Untersuchungen herausgearbeitet wurden:

- Kriterien zu *Handlungskompetenzen*
 - Produkt- bzw. Fachkompetenz zu Inhalten, Anforderungen, Innovationen, Hintergründen
 - Themen etc. betrieblicher Weiterbildung
 - Prozeßkompetenz in der Vor- und Nachbereitung
 - Durchführungskompetenz
 - Sozialkompetenz im Umgang mit den Kooperationspartnern
 - Reflexionskompetenz über die eigenen Handlungen
- Kriterien zu *Wissensbereichen*
 - Fachwissen, unterteilt in wissenschaftliches Theoriewissen, ökonomisches Praxiswissen
 - Handlungswissen, unterteilt in didaktisches Wissen, methodisches Wissen, Beratungswissen und Organisationswissen
 - Zielwissen, unterteilt in Wissen über andragogische Ziele und Grundsätze, Bildungsbedürfnisse Erwachsener, metaethisches Wissen
 - Bedingungswissen, unterteilt in adressatenbezogenes Wissen und Wissen über gesellschaftliche Bedingungen des Handelns

In der Kombination aller Kriterien aus den Arbeitsaufgaben, Tätigkeitsfeldern, den Handlungskompetenzen und den Wissensbereichen, sowie einer möglichen Erfüllung durch inhaltliche Ausgestaltung im einzelnen Fall, liegt schließlich der Schlüssel zur Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung. Wie stellt sich die Berufshandlungsebene in der externalisierten betrieblichen Weiterbildung dar? Wie wird die pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit in der Praxis der Großunternehmen und ihrer externen Weiterbildungsanbieter tatsächlich realisiert?¹⁰⁰

Die oben entworfene Systematik zur Festlegung von Indikatoren für ein Professionalitätsverständnis folgt einer Kombination aus den drei Bereichen (Tätigkeitsfelder, Handlungskompetenzen und Wissensbereiche) und bietet viel Raum für das jeweilige Verständnis der Befragten. Es wird sich jedoch zeigen, daß sowohl die befragten Unternehmen als auch die Weiterbildungsanbieter ein eher eingegrenztes Bild von Professionalität besitzen. Die Faktoren, die sie der Professionalität zu-

¹⁰⁰ Dazu gehörige Untersuchungsergebnisse sind in den Kapiteln 8.8 und 9.9 der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt.

ordnen, liegen nicht so breit gefächert, wie es sich in den wissenschaftlichen Theorieüberlegungen darstellt. So spielt zum Beispiel für die Unternehmen die eigene Reflexivität nur eine untergeordnete Rolle, weil Weiterbildungsprozesse vorrangig auf die Lehr-/Lernsituation beschränkt werden. Das „zweckrational-technologische Verständnis“ scheint betriebliche Weiterbildungsprozesse immer noch zu dominieren, womit man wieder bei einem „semiprofessionellen Status“ der betrieblichen Weiterbildung angekommen wäre (vgl. Arnold 1983).

Tatsächlich zeigen sich aber auch manche Ansätze, die es durch eine wissenschaftliche Diskussion in der Bezugswissenschaft zu unterstützen gäbe und die unter den derzeit noch seltenen wissenschaftlichen Theoriedebatten seitens der Erwachsenenbildung eher leiden (zum Beispiel erste Ansätze, die Pädagogik als Bezugswissenschaft für sich respektive die betriebliche Weiterbildung zu stärken). Deshalb sollen die Ergebnisse aus den Untersuchungen als erste Indizien für einen Mangel in diesem Feld Hinweise geben und zu einem erneuten vertiefenden Nachdenken über das unreflektierte Umgehen mit den Begriffen Professionalisierung und Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung anregen.

6.2.4.1 Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Unternehmen

Die Indikatoren unter denen das Professionalitätsverständnis der Großunternehmen untersucht worden ist, sind in der folgenden Übersicht dargestellt. Sie enthält jeweils Indikatoren zu internen und zu kooperativen Prozessen mit den Weiterbildungsanbietern:

Die Indikatoren aus der Ermittlung bei den Großunternehmen teilen sich in Kriterien, die interne Prozesse beschreiben, an denen sich das Professionalitätsverständnis festmacht und in Kriterien, die in der Kooperation mit den Weiterbildungsanbietern zum Tragen kommen.

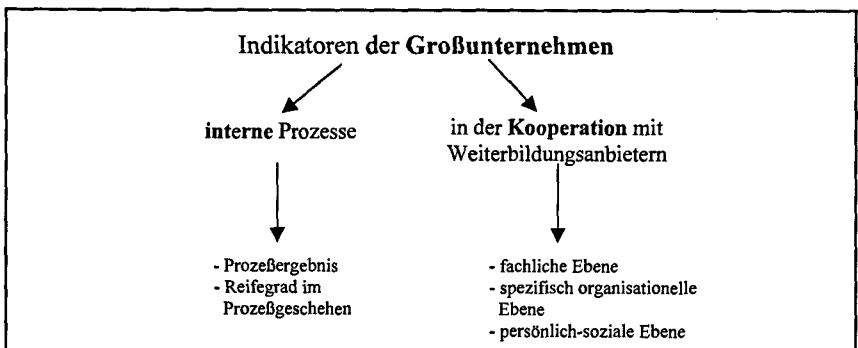


Abbildung 8: Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Großunternehmen

Kriterien im internen Professionalitätsverständnis der Unternehmen:

- das Prozeßergebnis in Abhängigkeit von der Erreichung innerhalb eines strategischen Zeitraums, der angemessenen Methoden und entsprechenden Bildungspartnern
- der Reifegrad im Prozeßgeschehen in Abhängigkeit interner Informationsnetzwerke, standardisierter Vorgehensweisen, Lösungs- und Verwaltungsprozesse

Kriterien im Professionalitätsverständnis der Unternehmen in der Kooperation mit Weiterbildungsanbietern:

- die fachliche Ebene, bezogen auf theoretisches und praktisches Wissen
- die organisationelle Ebene, bezogen auf die Passung zur jeweiligen Unternehmenskultur, den Arbeitsformen, Entscheidungswegen, Zielsetzungen etc.
- die persönlich-soziale Ebene, bezogen auf die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Person und Bildungsinhalte, wie Bildungsmethoden

6.2.4.2 Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter

Die Kriterien zur Ermittlung des Professionalitätsverständnisses bei den externen Weiterbildungsanbietern teilen sich ebenfalls in die zwei Bezugskategorien der internen Prozesse beim Anbieter selbst und der Prozesse in der Kooperation mit den Unternehmen. Zusätzlich unterscheiden die Weiterbildungsanbieter die Kriterien zu internen Prozessen noch einmal durch eine Untergruppe zum Selbstverständnis und eine Untergruppe zur Pädagogik als Bezugswissenschaft:

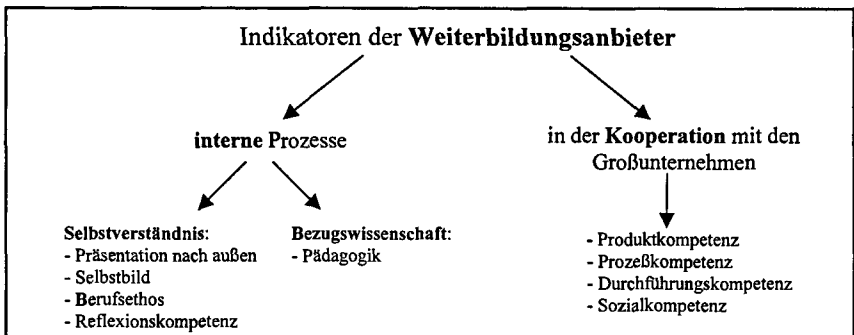


Abbildung 9: Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter

Kriterien im internen Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter:

- das *Selbstverständnis*

- bezieht sich auf die Präsentation nach außen
- das Selbstbild, das heißt die eigene Einschätzung, das eigene „Bewußtsein“
- das Berufsethos¹⁰¹, Aufträge auch ablehnen zu können
- die Reflexionskompetenz, die eng mit dem eigenen Selbstbild zusammenhängt
- die **Bezugswissenschaft**
 - die Pädagogik respektive die Erwachsenenbildung als professionelles Kriterium

Kriterien im Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter in der Kooperation mit den Großunternehmen:

- die Produktkompetenz, die sich auf Informationen, Innovationen, Hintergründe, Themen der betrieblichen Weiterbildung allgemein bezieht
- die Prozeßkompetenz, die Kompetenzen von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation beinhaltet
- die Durchführungskompetenz, die sich vor allem auf die Gestaltung der Bildungsmaßnahmen, die Ausführung der Konzepte, Analysen und Ziele bezieht
- die Sozialkompetenz, die sich in der angemessenen Ausfüllung der Schnittstelle zwischen unternehmerischen Bildungszielsetzungen und individuellen Teilnehmerzielen zeigt.

6.3 Qualifikationen und Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung

Nach Qualifikationen und Kompetenzen wird in der betrieblichen Weiterbildung immer in zwei Richtungen gefragt: Nach den zu vermittelnden Qualifikationen, deren Richtung die an den Bildungsmaßnahmen Teilnehmenden angeben und nach den Qualifikationen, die für diesen Bildungsvorgang notwendig sind. Die zweite Richtung wird in der vorliegenden Arbeit betrachtet, sie schließt gleichzeitig die erste Perspektive insofern mit ein, weil auch zur Ermittlung und Umsetzung von Qualifikationen in Bildungsmaßnahmen bereits spezifische Kompetenzen nötig sind. Daß beide Richtungen untrennbar miteinander verknüpft sind, hat Mangels 1995 in seinem Aufsatz „Wer sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenzen

¹⁰¹ Berufsethos wird hier verstanden in Bezug zu Stichwehs Merkmalen einer professionellen Ethik, die professionsintern weniger die moralische Qualität von Handlungsakten betrachtet, als vielmehr das „Wie der Handlungsausführungen (...). Das heißt, es geht nicht primär um den Vollzug von Handlungen, die sich bereits in ihrem inhaltlichen Sinn als ethisch relevant zu erkennen geben (...), vielmehr muß sich über das *ganze Gebiet professioneller Arbeit* ein Stil verantwortungsbewußten und äußerst sorgfältigen Prozedierens erstrecken, dem dann ethische Qualität zukommt“ (kursiv im Original Stichweh 1994, S. 308f.). Daraus ist erkenntlich, daß es nicht um das „Warum des Handelns“ geht, sondern um das „Wie des Handelns und der Handlungsausführung“ (ebd. 1994, S. 308).

vermitteln" anhand der strittigen Sozialkompetenzdebatte aufgearbeitet. So kommt er für die betriebliche Ausbildung zu der Aussage: „nur Ausbilder mit fachlicher und pädagogischer Kompetenz sind in der Lage, qualifizierte Mitarbeiter für die Wirtschaft heranzubilden" (Mangels 1995, S. 64). Das läßt sich problemlos auch für die betrieblichen Weiterbildner festschreiben.

Man denke hier zurück an die Qualitätsmanagementdebatte, die im Qualitätsregelkreis bereits aufzeigt, an welchen Stellen Qualifikationen und Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner wichtig sind, um professionelle Arbeit leisten zu können. So müssen die vorgegebenen Qualitätskriterien mit sinnvollen Inhalten gefüllt werden, dazu müssen sie mit inneren Faktoren (Mitarbeiterstruktur, Unternehmenskultur, -ziele etc.) und äußeren zukünftigen Entwicklungen im Markt abgeglichen werden. Ihnen entsprechend werden die Bildungsmaßnahmen geplant, organisiert und durchgeführt, an deren Ende wiederum ein Abgleich des Ist-Soll-Zustandes steht (siehe Kapitel 6.1).

Neben dem Qualitätsmanagement lassen sich hier auch Faktoren der Professionalisierung und Professionalität erkennen: „Professionalität von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung bezieht sich auf die Tätigkeiten Lernen organisieren, Lehren, Beraten und Managen" (Graeßner 1996, S. 357), dementsprechend geht es in der betrieblichen Weiterbildung um das professionelle Umgehen mit den dazu notwendigen "Erschließungsqualifikationen, fachlichen Qualifikationen (...), kommunikativen Qualifikationen und organisationsbezogenen Qualifikationen" (ebd. 1996, S. 357f.). Das heißt die Aufgaben und Maßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung sollten von qualifiziertem und kompetentem Personal wahrgenommen werden, das alle notwendigen Fähigkeiten und entsprechendes Wissen besitzt, sämtliche erforderlichen Handlungsabläufe (von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation betrieblicher Weiterbildung) kompetent steuern und durchführen zu können.

Die Diskussion um entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung ist also ein Teilbereich des Qualitätsmanagements und der Professionalitätsdebatte oder andersherum gesagt, kann eine Auseinandersetzung über die Professionalität und das Qualitätsmanagement der betrieblichen Weiterbildung nicht losgelöst von den dazu nötigen Qualifikationen und Kompetenzen des Weiterbildungspersonals geführt werden. „Professionalität von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen erweist sich sowohl durch eine qualifizierte Ausbildung als auch durch eine Systematisierung beruflichen Handelns in der Praxis" (ebd. 1996, S. 350).

6.3.1 Begriffsklärung von Qualifikationen und Kompetenzen

Die Grundfrage, die hinter der Verwendung der Begrifflichkeiten Qualifikation bzw. Kompetenz steht, ist die „Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit" (Faulstich 1998(a), S. 78). Frühe Verwendungen bezogen sich zumeist auf arbeits-

platzbezogene, das heißt ökonomische und industriesoziologische Zusammenhänge. **Qualifikationen** bezeichnen danach das Verhältnis von Individuum und Arbeit, bei dem Fähigkeiten und Anlagen des Individuums mit „technisch-organisatorischen Bedingungen der Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände“ (Faulstich 1997(c), S. 229) in Beziehung gesetzt werden. Qualifikationen beschreiben die Schnittstellen, die sich aus individuellen Voraussetzungen und beruflichen Anforderungen ergeben. Eine Qualifikation bezieht sich also sowohl auf den Menschen, seine Fähig- und Fertigkeiten als auch auf den Arbeitsplatz mit seinen Anforderungen, Bedingungen und den zu erfüllenden Funktionen.

Der REFA-Verband¹⁰² führt zum Beispiel Anforderungsermittlungen zur Bewertung der Arbeit durch. Er unterscheidet zwischen folgenden Anforderungsarten: Verantwortung - Belastung - Arbeitsbedingungen. Dabei werden unter den Begriff „Können“ sowohl Kenntnisse, als auch die Geschicklichkeit subsumiert und unter den Begriff „Belastung“ die geistige und muskelmäßige Belastung. Diese Anforderungsarten beziehen sich auf kognitive und motorische Aspekte psychischer Aktivitäten und integrieren noch motivationale Aspekte wie Verantwortung und Belastung. Nicht explizit aufgeführt sind emotionale Elemente, die in persönlichkeits-theoretischen Beschreibungen zu den Prozeßaspekten psychischer Aktivitäten gehören, und zu einer Verankerung individueller Kompetenzen in Persönlichkeits-theorien notwendig sind.

Nach dieser Definition ist Qualifikation als „Entsprechungsverhältnis“ (Faulstich 1998(a), S. 78) zu verstehen, das sowohl Kompetenzen als auch Funktionen, also sowohl das Individuum als auch den Arbeitsplatz beinhaltet. Als Qualifikationen werden häufig die Fähigkeiten bezeichnet, die durch das Vorhandensein eines Zertifikates oder Zeugnisses bestätigt werden können. „Das, was ein Mensch kann und weiß, erschöpft sich jedoch nicht in dem, was das formalisierte Qualifikationsprofil erkennen läßt“, deshalb hat sich „für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß (...) der Begriff der Kompetenz eingebürgert“ (Weinberg 1996, S. 213).

Der Begriff **Kompetenz** rückt verstärkt den Menschen in den Vordergrund und orientiert sich nicht so stark an Funktionen und Anforderungen im Arbeitsfeld. In der aktuellen Literatur findet man zur Zeit häufig die Aussage, daß Kompetenzen „ganzheitlicher“ seien als Qualifikationen, da sie kognitive und wertende, emotional-motivationale Aspekte des Handelns verbinden (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996, S. 35; Sonntag/Schaper 1992, S. 187). Kompetenzen bezeichnen danach alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und „Denkmethode(n)“ (Weinberg 1996, S. 213), die einem Menschen in seinem Leben zur Verfügung stehen, das heißt die er erwirbt und

¹⁰² Der Reichtsausschuß für Arbeitszeitermittlung gründete sich 1924, der REFA-Verband legte 1987 eine Schrift zu „Arbeitsstudien und Betriebsorganisation: Anforderungsermittlung (Arbeitsbewertung)“ vor.

einsetzt. Der Kompetenzbegriff umfaßt neben den Merkmalen selbst auch deren Verfügbarkeit, sprich die „intrapsychischen Potentiale“ (Faulstich 1998(a), S. 81).

Damit sind Kompetenzen etwas, was sich in den Tätigkeiten und Handlungen einer Person ausdrückt und diese charakterisiert: „Daraus abgeleitet läßt sich Kompetenz verstehen als das System der innerpsychischen Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenzen bezeichnen also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“ (Baitsch 1996, S. 6f.). Mit dieser Definition sind die Kompetenzen zwar im persönlichkeits-theoretischen Kontext verortet, wo sie mit Sicherheit hingehören, jedoch noch ohne Anschlußmöglichkeit, sie in Kategorien konkretisieren zu können.

Erpenbeck/Heyse folgen ebenfalls der Definitionsrichtung, die Kompetenzen als persönlichkeits-theoretischen Dispositionsbegriff versteht: „Unter personaler Kompetenz ist die Gesamtheit der verhaltensrelevanten Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensdispositionen zu verstehen, die in unterschiedlichen sozialen Situationen den erfolgreichen Einsatz von Kenntnissen und Fähigkeiten erlauben oder motivieren und initiieren und der jeweils spezifischen Verhaltensausrichtung einer Person zugrundelegen“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 46). Der Dispositionsbegriff beschreibt Kompetenzen als individuelle Anlage möglicher Handlungs- und Kenntnisfähigkeiten, der „im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungspositionen betrachtet“ (ebd. 1996, S. 36). Dahingegen ist der Qualifikationsbegriff ein „Positions-begriff“, der „Metakognitionen als objektiv beschreibbare Bildungspositionen, die im Verhalten zum Tragen kommen“ (ebd. 1996, S. 36) postuliert.

Die Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz liegt letztlich in der persönlichkeits-theoretischen Begründung, nach der Kompetenzen subjektzentrierte Beschreibungen sind und Qualifikationen eher sachverhaltszentrierte Beschreibungen von Anlagen und Fertigkeiten. Damit sind Kompetenzen, noch stärker als Qualifikationen, „Leistungsversprechen“, die in der betrieblichen Weiterbildung vom internen Personal oder externen Anbieter gegeben werden. Die Erfassung solcher Leistungsversprechen und die Beurteilung oder Messung wirft, wie im folgenden zu sehen sein wird, vielfältige Problematiken auf.

6.3.2 Problematiken in der Qualifikations- und Kompetenzdebatte

Schon die Ausgangslage zur aktuellen Qualifikations- und Kompetenzdebatte gestaltet sich eher schwierig, da bereits die begriffliche Unterscheidung zwischen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ in ihren Verwendungszusammenhängen oft nicht getroffen wird. Inhaltlich füllt man sie pragmatisch und ad-hoc, um zu einer Beschreibung zu gelangen. Beispielhaft zeigt sich das in der schon länger währenden Diskussion um „Schlüsselkompetenzen“, in der es um zahlreiche Fähigkeiten,

Motivationen, Bereitschaften und Einstellungen geht, die herangezogen werden, um diesen Begriff zu beschreiben, ohne jemals selbst systematisiert worden zu sein: „Merkmale oder Einzelverhaltensweisen werden zu größeren Kategorien zusammengefaßt und relativ willkürlich bezeichnet“ (Seyfried 1995, S. 7). Die Gefahr liegt in der Beliebigkeit, mit der Qualifikationskategorien erstellt werden können, ohne ihren Bezug zu bildungswissenschaftlichen Theorien beweisen zu müssen¹⁰³. „Spätestens seit der ‚Schlüsselqualifikationsdiskussion‘ grassiert eine Begriffsvermehrung, welche wissenschaftlich ein Greuel ist, wenn man noch immer der Vorstellung anhängt, Wissenschaft habe mit wenigstens vorläufig geklärten Kategorien und deren praktischer Relevanz zu tun. Die Listen von ‚Qualifikationsanforderungen‘ wachsen ins Beliebigste (...); ein Bezug zu bildungswissenschaftlichen Theorien ist weitgehend verlorengegangen“ (Faustich 1997(b), S. 158).

Schließlich wird auch die Verständigung über solche Qualifikationen und Kompetenzen schwierig, weil sie unterschiedlichsten subjektiven Bestimmungen im jeweiligen Kontext unterliegen. Auch die Praxis bekommt Schwierigkeiten, sich betriebsübergreifend über Kompetenzen zu verständigen, denen jeweils eigene, interne Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet werden. Um noch einmal den Bereich der Sozialkompetenz zu strapazieren: Wie viele unterschiedliche inhaltliche Zuordnungen gibt es in der betrieblichen Praxis zur sozialen Kompetenz? Meist so viele, wie es Arbeitsplatzbeschreibungen und Beurteilungssysteme gibt (vgl. Seyfried 1995, S. 10ff.).

Die **Beurteilungsverfahren** für die Erfassung von Kompetenzen bilden also die nächste Problematik, weil keine allgemein akzeptierten Verfahren und Methoden zur empirischen Erfassung vorliegen. Die Verfahren reichen von der Analyse des Berufs oder der Tätigkeiten, über Schul- oder sonstige Abschlus analysen bis hin zu Persönlichkeitsanalysen. Bei der Erfassung oder Beurteilung von Kompetenzen wird deshalb oft unwissentlich zwischen personalen Handlungen und arbeitsplatzbezogenen Anforderungen hin und her gesprungen.

Der wenig reflektierte Umgang mit Qualifikations- und Kompetenzkategorien und deren Beurteilung birgt zusätzlich für die Weiterbildung in Betrieben die Gefahr, bestehende hierarchische Strukturen der Unternehmungen zu festigen. Das eigentliche Verhältnis zwischen Kompetenzen und Funktionen ist oft nicht einsichtig und wird auch nicht offengelegt. Hinzu kommt, daß die Beurteilenden den geforderten Qualifikationen subjektive Maßstäbe zugrunde legen und in Unternehmen häufig auch noch die Macht besitzen, diese einzuschätzen, das heißt sie bestimmten Personen zuzuordnen oder eben abzusprechen¹⁰⁴. Die Möglichkeit einer Instrumen-

¹⁰³ Vgl. dazu auch Faustich 1997(c), S. 229; Kaiser 1992, S. 105ff.

¹⁰⁴ Die Problematik einer mangelhaften Zuschreibung relevanter Qualifikationskriterien für betriebliche interne und externe Weiterbildner hat sich in den Untersuchungen deutlich gezeigt, wo es um die Auswahlverfahren und Zuständigkeiten in den Großunternehmen geht

talisierung und Festigung gegebener Machtstrukturen durch willkürliche Zuordnung über zu qualifizierendes Verhalten in Kompetenzkategorien ist eine logische Konsequenz.

Damit zeigt der derzeit besonders häufige Gebrauch des **Schlüsselqualifikationsbegriffs** am deutlichsten die Gefahr ungeklärter, inflationärer Begriffsverwendungen auf. War er ursprünglich von Mertens unter wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen entwickelt worden, damit „die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten und von Detailwissen zurücktreten solle gegenüber Zugriffs- und Verfahrenswissen“ (Mertens 1988, zitiert nach Faulstich 1997(b), S. 150). So hat genau diese Seite bis heute keine allgemeinen, systematischen Kategorieensysteme entwickelt, um Schlüsselqualifikationen operationalisierbar zu machen. Mertens bezeichnete die Begrifflichkeit der Schlüsselqualifikationen bereits 1974 als „hypothetisch“, als ein „arbeitsmarktdienliches Konstrukt, dessen Operationalisierung noch ausstehe“ - und die bis heute noch aussteht.

Zu den zentralen Fragen und ungeklärten Zuständen zählen nach Laur-Ernst, „Probleme ...

- mangelnder Inhaltlichkeit und Verbindlichkeit der Schlüsselqualifikationen,
- ihrer konsistenten theoretischen Einbettung,
- der Vermittelbarkeit bzw. Lernbarkeit dieser komplexen Fähigkeiten und verschiedenen Bedingungen beruflicher Bildung oder
- ihre angemessene Abprüfbarkeit“ (Laur-Ernst 1996, zitiert nach Albrecht 1997, S. 106).

Auch die wissenschaftliche Diskussion hat bisher keine allgemeine Verankerung des Begriffes geleistet, so daß selbst hier verschiedenste Ansätze nebeneinander operieren. So definiert Arnold Schlüsselqualifikationen für sich, aus einem bildungstheoretischen Blick heraus, simpel als das, was früher klassische Bildung bzw. Persönlichkeitsbildung war (vgl. Arnold 1996, S. 203). Erpenbeck/Heyse betonen stärker psychologische Unterscheidungskomponenten, in denen Schlüsselqualifikationen die Aspekte eines „kognitiv-motivational-voluntativ gesteuerten Handlungsprozesses“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 36) meinen. Im Gegensatz zu den Kompetenzen, die beide Richtungen von Handlungsprozessen gleichwertig verbinden, die „kognitiven und die motivational-voluntativen“ (ebd. 1996, S. 36).

So ist derzeit nicht einmal eine klare **Abgrenzung** zwischen den Begrifflichkeiten Schlüsselqualifikation, Qualifikation und Kompetenz vollzogen, was auch durch die Unmöglichkeit widerspiegelt wird, ihre Wirkung oder Bedeutung für die Praxis sichtbar zu machen: „Von den Schlüsselqualifikationen können einige wie ‚normale‘ Qualifikationen gemessen und zertifiziert werden, während andere (z.B. die Basis-

qualifikationen) wie Kompetenzen behandelt werden müssen. Schlüsselqualifikationen zerfallen so in zwei Gruppen, in echte Qualifikationen und in dispositionelle Qualifikationen, die eigentlich grundlegende Kompetenzen darstellen" (ebd. 1996, S. 36).

Anliegen Mertens' war seinerzeit die Erweiterung des Qualifikationsbegriffs, wie er im allgemeinen und institutionalisierten Bildungswesen verstanden wurde, hin zu einer Selbständigkeit des Lernens und der Lernenden gegenüber der typischen Lehre. Die Abhängigkeiten zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten in Frage gestellt und aufgeweicht werden. So finden auch heute noch Schlüsselqualifikationen häufig dann eine Erwähnung, wenn es um die Selbst- und Sozialkompetenz geht, die geistige Mündigkeit und Beweglichkeit und die daraus resultierende besondere Mobilitäts- und Anpassungsfähigkeit gegenüber den unsicheren, weil dynamischen, Arbeits- und Umwelthanforderungen (vgl. Weinberg 1996, S. 211).

Wo das „Sich-bewegen-Können" im strukturellen Wandel das Ziel ist, zu dem Fähigkeiten und Kenntnisse beschrieben werden, ist es sinnvoll, den Qualifikationsbegriff zu erweitern und zu ergänzen um den Begriff der Schlüsselkompetenzen. Solange aber keine klare Abgrenzung zwischen den Begrifflichkeiten gefunden werden kann, gerät man bei Analysen leicht in die Verlegenheit hin- und herzuspringen zwischen verschiedenen Zuordnungssystemen, was zu einer allgemeinen Orientierung schwerlich beitragen kann. Weiterhin besteht die Gefahr eines inflationären Gebrauchs und Mißbrauchs der Begrifflichkeiten, weil ein Begründungszusammenhang nicht gegeben ist, in dem Rechtfertigungen für inhaltliche Fähigkeitenszuordnungen notwendig wären.

6.3.3 Analyseinstrumentarien zur Ermittlung von Qualifikationen

In einer kurzen Zusammenstellung über Analysestrategien zur Ermittlung von Qualifikationen sollen die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Instrumentarien dargestellt werden. Eine solche Darstellung hilft, die Transparenz der Analyseverfahren zu erhöhen, um dadurch die Ebenen, die das Instrument jeweils berührt, besser differenzieren zu können.

Häufig wird eine Einschätzung von Qualifikationen durch die Analyse **formalisierter Ausbildungsgänge** bzw. deren **Zertifikate**, Zeugnisse etc. vorgenommen. Dabei wird angenommen, daß der Durchlauf einer speziellen Ausbildung und die Erlangung eines entsprechenden Zertifikates den Besitz spezifischer Fähig- und Fertigkeiten garantiert.

Andersherum wäre es aber ein fehlerhafter Rückschluß anzunehmen, daß durch das Auftreten spezieller Facharbeiter, Universitätsabsolventen o.a. in bestimmten **Berufsfeldern**, Aufschluß darüber gewonnen werden könnte, welche Kompetenzen dieses Feld verlangt. Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, daß die Kenntnisse

und Fertigkeiten der Beschäftigten in einem Berufsfeld für die Ausübung der Tätigkeiten in diesem Bereich tatsächlich benötigt werden. So werden in der betrieblichen Weiterbildung noch überdurchschnittlich viele Wirtschaftswissenschaftler beschäftigt, was nicht bedeutet, daß deren Fähigkeiten auch die für die betriebliche Weiterbildung relevantesten oder nützlichsten sind. Unzulässigerweise wird häufig von der Entstehungsseite von Qualifikationen auf die Anwendungsseite gesprungen (vgl. Faulstich 1997(b)).

In der betrieblichen Weiterbildung hilft auch die **Analyse der Berufsbezeichnungen** nicht weiter, weil es überhaupt keine formalisierten Berufsbezeichnungen gibt. Das läßt sich einerseits an den unterschiedlichsten Stellenausschreibungen zu Tätigkeiten im Weiterbildungsbereich von Unternehmen erkennen. Da werden Mitarbeiter für die betriebliche Weiterbildung unter **Bezeichnungen** wie Personalleiter, Trainer, Bildungsreferent, Personalentwickler, Dozent usw. gesucht¹⁰⁵ - mit welchen inhaltlichen Zuschreibungen an Kompetenzen diese Berufsbezeichnungen versehen werden, unterliegt den subjektiven Vorstellungen des einzelnen.

Zum anderen kann durch eine Analyse der Berufsbezeichnungen kein Bild über die dazugehörigen Kompetenzen gewonnen werden, weil durch die nicht-formalisierten Ausbildungsgänge und Hochschulabschlüsse in der Erwachsenenbildung, die entsprechenden standardisierten Qualifikationszuschreibungen fehlen (siehe oben). Für Tätige in der betrieblichen Weiterbildung gibt es keine Berufsbezeichnung, die in irgendeiner Weise geschützt wäre und Aufschluß bieten könnte über formale, zugrundeliegende Qualifikationen.

Schaut man auf die spezifischen **Tätigkeitsbereiche**, in denen Weiterbildner arbeiten, erhält man bereits ein präziseres Bild über benötigte Qualifikationen. Die Problematik dieses Analyseinstrumentariums liegt eher in der Schwierigkeit, die dynamischen Anforderungen, die aus den Unternehmen und dem Markt kommen, zu erfassen und zu systematisieren. Schnell wechselnde Aufgabenfelder mit ihren jeweils spezifischen Tätigkeiten und Funktionen führen zu ständig neuen oder erweiterten Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal. Dennoch lassen sich sechs übergeordnete Aufgabenbereiche ausmachen, die so oder in ähnlicher Form innerhalb der wissenschaftlichen Debatten häufig wieder zu finden sind¹⁰⁶:

¹⁰⁵ Vgl. die Darstellung von Seipel zu Trends bei den Berufsbezeichnungen, die er in seiner Studie zur „Weiterbildungsszene Deutschland“ gewonnen hat (Seipel 1994, S. 42f.).

¹⁰⁶ Vgl. Arnold 1983; Fuhr 1991; Seipel 1994; Faulstich 1997(b) und 1998(a).

- Weiterbildungsbedarfsermittlung
 - Organisation
 - Konzeptionierung
 - Durchführung
 - Beratung
 - Transfer/Evaluation

Abbildung 10: Aufgabenbereiche betrieblichen Weiterbildungspersonals

Um eine genaue Analyse von Kompetenzen leisten zu können, bedarf es verschiedener Instrumentarien, um sowohl die persönlichkeitsbezogenen als auch die bereichsbezogenen Ebenen zu berücksichtigen. Deshalb schlägt Faulstich eine Matrix aus der Kombination von psychischen Aspekten und Kompetenzbereichen zur Systematisierung von Kompetenzen vor, um „die Verbindung zu persönlichkeits-theoretischen Ansätzen zu halten“ (Faulstich 1998(a), S. 99), eine Unterscheidung verschiedener allgemein gängiger Kompetenzbereiche zu erreichen und Kontakt zu halten zu der „aus der Handlungs-Struktur-Analyse hervorgegangenen Unterscheidung von Regulationsebenen“ (ebd. 1998(a), S.99). Die ersten zwei Dimensionen weisen auf das Individuum bzw. das Arbeitsfeld hin, die dritte Dimension kennzeichnet ein „Entfaltungspotential, das sowohl für Arbeitssystemgestaltung als auch für Persönlichkeitsentwicklung nutzbar ist“ (ebd. 1998(a), S. 99):

Aspekte Bereiche	senso- motorisch	emotional- affektiv	Kognitiv
fachlich methodisch sozial reflexiv			

Abbildung 11: Systematik von Kompetenzen (Quelle: Faulstich 1998(a), S. 99)

In diesem Modell wird davon ausgegangen, daß jede psychische Aktivität aus sensomotorischen (wahrnehmungs- und ausführungsbezogenen), emotionalen (gefühlsbezogenen) und kognitiven (denkbezogenen) Elementen besteht. Bei einer Kompetenzanalyse ist es deshalb nötig, sie in ihrem Zusammenhang oder ihrer jeweiligen Gewichtung zu betrachten. Anhand der Debatte um (Schlüssel-)Qualifikationen und

durch die Auflistung der Aufgabenbereiche betrieblichen Weiterbildungspersonals (Abbildung 10) lassen sich **Kompetenzbereiche** systematisieren, die zu unterteilen sind in:

- Fachkompetenz (Arbeitsinhalte, -gegenstände und -mittel);
- Methodenkompetenz (Verfahrensweisen der Arbeitstätigkeit);
- Sozialkompetenz (Kommunikation, Umgang mit Menschen) und
- Reflexionskompetenz (Distanz und (Neu-) Ordnung über das Geschehen im Sinne einer Meta-Kompetenz).

Obige Systematik stellt die Basis dar, auf der die Indikatorensysteme zur Ermittlung des Qualifikations- und Kompetenzverständnisses bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern entwickelt werden (siehe Kapitel 6.3.5.1 und Kapitel 6.3.5.2). So können viele der gewonnenen Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung bereits in dieser Kompetenzsystematik verankert werden. Zusätzlich werden die Indikatorensysteme durch die doppelte Perspektive auf interne Prozesse und Prozesse in der Kooperation erweitert. Diese Ausdifferenzierung wurde notwendig, weil die „Doppelperspektive“ signifikantes Merkmal externalisierter betrieblicher Weiterbildung ist. Das empirische Material hat gezeigt, daß es solch einer differenzierten, expliziten Erfassung bedurfte. So versteht Faulstich die Übersicht, die sich aus der „Systematik von Kompetenzen“ (ebd. 1998(a), S.99) gewinnen läßt, auch als Anregung, „sie für die konkreten Aktivitätsbündel eines spezifischen Funktionsträgers im Unternehmen [Anm. S. S.-L.: respektive beim externen Bildungsanbieter] auszufüllen“ (ebd. 1998(a), S. 226f.).

6.3.4 Spezifische Qualifikationen und Kompetenzen von betrieblichen Weiterbildnern

Die Frage, was denn nun spezifische Qualifikationen und Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner sind, stellt sich dort ganz besonders, wo Personen entweder darüber entscheiden müssen, wer für die Aufgabenerfüllung am geeignetsten ist oder dort, wo Personen für ihre eigene Qualifikation, entsprechend gegebener und zukünftiger Aufgabenerfüllungen, Sorge zu tragen haben. Das sind in der betrieblichen Weiterbildung zum einen die Weiterbildungsverantwortlichen und zum anderen die Weiterbildungsträger. So findet nach Fuhr dann eine kompetente Berufsausübung statt, „wenn Handlungsbefugnis, Handlungserfordernis, die passenden Fähigkeiten und die Performanz in der Leistung zur Deckung kommen“ (Faulstich 1991(a), S. 62).

Da alle bisherigen Schilderungen über Kompetenzen und Qualifikationen gezeigt haben, wie komplex sich das Feld insgesamt darstellt und wie abhängig die Zuschreibungen entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von den jeweiligen Arbeitsfeldern sind, soll für die kommenden Bearbeitungen eine Fokussierung auf externalisierte Weiterbildung vorgenommen werden. Die Anforderungen, die die Unternehmen an ihre externen Bildungsanbieter stellen und die

Anforderungen, denen die Weiterbildungsanbieter sich ausgesetzt sehen, betreffen letztlich unterschiedliche Kompetenzen und Qualifikationen auf beiden Seiten, weshalb auch zwei Indikatorensysteme erstellt werden (siehe Kapitel 6.3.5.1 und Kapitel 6.3.5.2). Die Ergebnisse über Anforderungen stellen immerhin einen der wichtigsten Punkte aus den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit dar.

Um sich einer genauen Beschreibung der Qualifikationen und Kompetenzen in diesem Segment der betrieblichen Weiterbildung zu nähern, wird der Bereich dahingehend eingegrenzt, daß es sich im folgenden immer um das Feld der Weiterbildungsbereiche in Großunternehmen und ihren externen Weiterbildungsanbietern handelt. Zur Erfassung werden die in Abbildung 10 beschriebenen Aufgabenbereiche spezifiziert und die in Abbildung 11 beschriebene Matrix zur Systematik von Kompetenzen auf die Kooperationsbedingungen zwischen Großunternehmen und Bildungsanbietern übertragen.

Es geht also zunächst einmal darum, die **spezifischen Aufgabenbereiche** zu erfassen, die in den Untersuchungen von den Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern als Tätigkeitsfelder der externen Bildungsanbieter benannt worden sind. Die Darstellung ist angelehnt an die Aufgabenbereiche betrieblichen Weiterbildungspersonals (Abbildung 10) und setzt in ihrer Inhaltlichkeit eine Kontinuität aus Ergebnissen anderer Studien fort (Arnold 1983; Schuler/Bausch 1992; Seipel 1994; Reuther u.a. 1996). Gleichzeitig unterscheiden sich die genannten Begrifflichkeiten teilweise von denen anderer Studien, was damit zusammenhängt, daß hier das Feld externalisierter Weiterbildung fokussiert wird und Begriffe stellenweise aus Ergebnissen der Untersuchungen extrahiert worden sind:

- a) *Bedarfsanalysen* zur spezifischen Weiterbildungsplanung des jeweiligen Großunternehmens, Klärung der Bildungsbedürfnisse, Anforderungen und (Bildungs-)Ziele;
- b) *Organisation* von Räumen, Zeiten, Dozenten, Medien etc.;
- c) *Konzeptionierung* und Entwicklung (spezifischer) Bildungsmaßnahmen, Inhalte, Ablauf;
- d) *Durchführung* der Bildungsmaßnahmen;
- e) *Beratung* über zukünftige Trends, Entwicklungen, veränderte Marktsituationen, Lösungen etc. (beraten der Teilnehmer und der Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen);
- f) *Transfer* und *Evaluation* zur Themen- und Zielsicherung, Kosten-Nutzen-Überprüfung, Überarbeitung oder Weiterentwicklung etc.

Neben den spezifischen Aufgabenbereichen gehören auch **spezifische Wissensbereiche** zu den Qualifikationen betrieblicher Weiterbildner. Wie in den Ausführungen zum Professionalitätsverständnis bereits dargestellt (siehe Kapitel 6.2.4), läßt sich

das für eine professionelle Aufgabenerfüllung in der betrieblichen Weiterbildung notwendige Wissen in vier Bereiche unterteilen¹⁰⁷:

- a) *Vermittlungswissen* oder *Fachwissen*, als Überblick über Strukturen der Erwachsenenbildung, über Träger, Institutionalformen, Zertifikate etc. und Unterrichts- bzw. Seminarinhalte;
- b) *Handlungswissen* (muß unterteilt werden in: didaktisches, methodisches, beraterisches, organisatorisches Wissen);
- c) *Zielwissen* beinhaltet Wissen über andragogische und ökonomische Ziele, metaethisches Wissen (zur Begründbarkeit moralischer Urteile und Vorgehensweisen);
- d) *Bedingungswissen* als Wissen über Adressaten und Teilnehmer und Wissen über die gesellschaftlichen, ökonomischen und unternehmensspezifischen Bedingungen des Handelns.

6.3.5 Indikatorensysteme zur Ermittlung des Qualifikations- und Kompetenzverständnisses bei Großunternehmen und externen Weiterbildungsanbietern

Ausgehend von den Vorüberlegungen zu den Aufgabenbereichen betrieblichen Weiterbildungspersonals (Abbildung 10), einer Systematik von Kompetenzen (Abbildung 11) und spezifischen Aufgaben- und Wissensbereichen (Kapitel 6.3.4), läßt sich ein Indikatorensystem zur Analyse des Verständnisses über Qualifikationen und Kompetenzen bei den Großunternehmen und den externen Bildungsanbietern erstellen.

Die Systematisierung des empirischen Materials aus den Untersuchungen bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern erforderte eine Ausdifferenzierung der Matrix zur „Systematik von Kompetenzen“ bei Faulstich (siehe oben, ebd. 1998(a), S. 99 und S. 227). Danach erscheinen die Fachkompetenzen als thematisch-fachliche Kompetenzen (bezogen auf ökonomische und pädagogische Arbeitsinhalte), die Methodenkompetenzen erscheinen als methodisch-didaktische Kompetenzen (bezogen auf methodische und didaktische Verfahren) und die sozialen und reflexiven Kompetenzen subsumieren sich unter der sozialen Kompetenz. Die Zusammenfassung der sozialen und reflexiven Kompetenz zu einem Kompetenzbereich liegt in der Tatsache begründet, daß für die Probanden die reflexive Kompetenz letztlich in einer Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsprozesse einmündet. Aus dieser Perspektive sind die sozialen und reflexiven Kompetenzen zwangsläufig miteinander verknüpft.

Außerdem werden die Prozesse im externalisierten Weiterbildungsgeschehen in interne und in kooperative Prozesse unterteilt. Diese Differenzierung ist notwendig,

¹⁰⁷ Vgl. zu dieser Einteilung auch Fuhr 1991, S. 116ff. und S. 231ff.; Seipel 1994, S. 49ff.

um den spezifischen Charakter der Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern herausarbeiten zu können.

Die Kompetenzbereiche ergeben in Kombination mit den psychischen Aspekten spezifische Qualifikationen und Kompetenzen, die in der vorliegenden Studie den Blick auf das Personal der Weiterbildungsanbieter ermöglichen. Die Fragestellung an die Unternehmen war dementsprechend darauf fokussierend angelegt.

6.3.5.1 Indikatoren zum Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Unternehmen

Die Indikatoren der Großunternehmen folgen einer reinen Zuschreibung an die Externen, das heißt die Unternehmen stellen entsprechende Anforderungen an die Kompetenzen der Bildungsanbieter. Die Perspektive auf ein internes Qualifikationsverständnis der Unternehmen entfiel aufgrund der Fragestellung des Interview-Leitfadens und in Anbetracht des „Schwerpunktes Bildungsanbieter“.

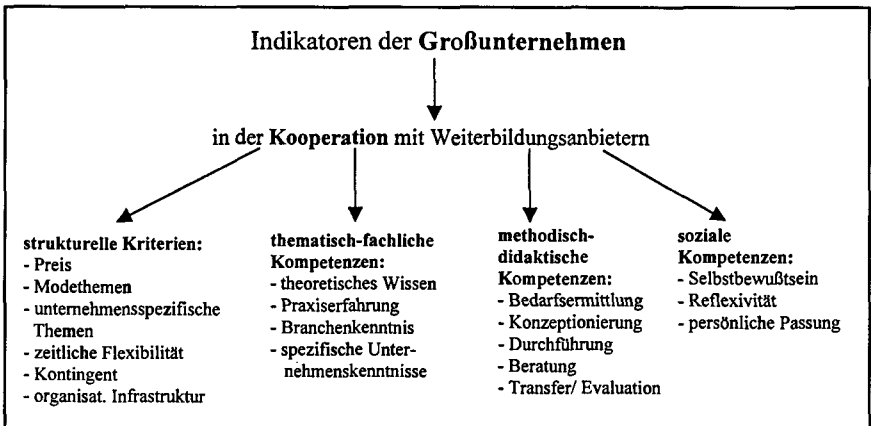


Abbildung 12: Indikatoren zum Verständnis von Qualifikationen und Kompetenzen bei Großunternehmen

Folgende Kriterien liegen dem **Qualifikationsverständnis der Großunternehmen in der Kooperation mit den externen Weiterbildungsanbietern** zugrunde:

- *strukturelle Kriterien*
 - der (günstige) Preis
 - neue Themen oder Modethemen, die gerade auf dem „Markt“ von Interesse sind

- unternehmensspezifische Seminarkonzeptionen, die für das jeweilige Unternehmen im speziellen entworfen werden
- zeitliche Flexibilität, mit der die externen Weiterbildungsanbieter die angefragten Aufträge bearbeiten können
- Kontingente, vor allem die Möglichkeit auch größere Kontingente an Weiterbildungsmaßnahmen zu übernehmen
- eine geeignete organisatorische Infrastruktur, die spezielles Equipment, Tagungsorte etc. bereithält
- Kriterien zu *thematisch-fachlichen Kompetenzen*
 - theoretisches Wissen, das sich auf Fachkenntnisse zum Praxisfeld und dahinterstehende Theorien bezieht
 - Praxiserfahrungen als Weiterbildner
 - Branchenkenntnisse der spezifischen Unternehmensbranche (zum Beispiel Versicherungen, Banken etc.)
 - Unternehmenskenntnisse, die das jeweils spezifische Unternehmen betreffen
- Kriterien zu *methodisch-didaktischen Kompetenzen*
 - Kompetenzen in der Bedarfsermittlung im jeweiligen Unternehmen
 - Kompetenzen zur Konzeptionierung spezifischer Bildungsmaßnahmen entsprechend den Bedürfnissen des jeweiligen Unternehmen
 - Durchführungskompetenzen, wie erwachsenengerechte Seminargestaltung, angemessenen Medieneinsatz, neue Lerntechnologien
 - Beratungskompetenzen bezogen auf die Teilnehmer und das Unternehmen
 - Transferkompetenzen zur Themenüberprüfung und Evaluationskompetenzen zur Zielüberprüfung
- Kriterien zu *sozialen Kompetenzen*
 - Selbstbewußtsein im Umgang mit den Seminarteilnehmern und den Bildungsverantwortlichen der Unternehmen
 - Reflexionskompetenz¹⁰⁸ zum Seminargeschehen und der eigenen Person des Weiterbildners
 - persönliche Passung im Sinne einer geistigen Übereinstimmung mit der jeweiligen Unternehmenskultur

¹⁰⁸ Die Reflexionskompetenz ist hier als notwendige Voraussetzung einer sozialen Kompetenz verankert. Gleichzeitig wird sie aber auch als Kriterium im professionellen Selbstverständnis thematisiert, wo sie notwendige Voraussetzung zum professionellen Weiterbildungs-geschehen ist (siehe Kapitel 6.2.4.2).

6.3.5.2 Indikatoren zum Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter

Die Indikatoren für das Verständnis der Weiterbildungsanbieter über Qualifikationen und Kompetenzen teilen sich in Kriterien, die aus der Kooperation mit den Unternehmen folgen und Kriterien, die sich auf interne Prozesse beim Bildungsanbieter selbst beziehen. Die Kategorien entsprechen ansonsten denen des Indikatorensystems der Unternehmen (siehe Kapitel 6.3.5.1):

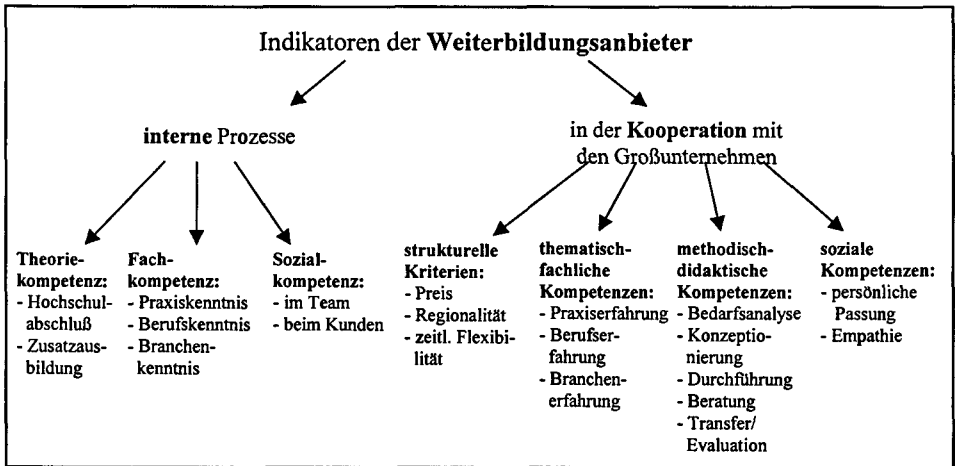


Abbildung 13: Indikatoren zum Verständnis von Qualifikationen und Kompetenzen bei den Weiterbildungsanbietern

Im Gegensatz zu den Unternehmen ergeben sich bei den Weiterbildungsanbietern neben den Kriterien, die sich auf die Prozesse innerhalb der Kooperationsbeziehungen beziehen, zusätzliche **Kriterien bezüglich der internen Prozesse im eigenen Weiterbildungsteam:**

- Kriterien zur *Theoriekompetenz*
 - Hochschulabschluß
 - pädagogisch-psychologische Zusatzausbildung
- Kriterien zur *Fachkompetenz*
 - Praxiskenntnisse, die allgemeine Trainer- und Weiterbildungserfahrungen beinhaltet
 - Berufskenntnisse, die sich auf allgemeine betriebliche Erfahrungen in Unternehmen beziehen

- Branchenkenntnisse, die spezifischen Kenntnisse über die jeweiligen (Unternehmens-)Branchen, in denen die Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden
- Kriterien zur *Sozialkompetenz*
 - Sozialkompetenzen, die sich auf die Arbeit im Weiterbildungsteam beziehen (zum Beispiel corporate identity, Teamfähigkeit, sich-selbst-bewußt-sein etc.)
 - Sozialkompetenzen, die sich auf den Umgang mit den Unternehmen als Kunden beziehen (zum Beispiel Stehvermögen etc.)

Folgende Kriterien liegen dem **Qualifikationsverständnis der Weiterbildungsanbieter in der Kooperation mit den Großunternehmen** zugrunde:

- *strukturelle Kriterien*
 - (günstige) Preise von Weiterbildungsangeboten respektive -maßnahmen
 - Regionalität, als räumliche Nähe zum Unternehmen
 - zeitliche Flexibilität bei der Bearbeitung externer Aufträge
- Kriterien zu *thematisch-fachlichen Kompetenzen*
 - Praxiserfahrung, die allgemeine Trainer- und Weiterbildungserfahrungen beinhaltet
 - Berufserfahrung, die sich auf allgemeine betriebliche Erfahrungen in Unternehmen bezieht
 - Branchenerfahrung, die spezifischen Kenntnisse über die jeweiligen (Unternehmens-)Branchen, in denen die Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden
- Kriterien zu *methodisch-didaktischen Kompetenzen*
 - Bedarfsanalysen mit zielorientierten, defizitorientierten oder situationsorientierten Ansätzen
 - Konzeptionierung von Lösungsvorschlägen, Ansätzen u.a. zur späteren Bildungsmaßnahme
 - Kompetenzen zur Durchführung der entwickelten Bildungsmaßnahmen
 - Transfer-/Evaluationskompetenzen
- Kriterien zu *sozialen Kompetenzen*
 - persönliche Passung zur jeweiligen Unternehmenskultur des Auftraggebers
 - Empathie für die Situation, in der das Unternehmen den Bildungsanbieter mit einbezieht

7. Untersuchungskonzeption

Die folgende Studie befaßt sich im weitesten Sinne mit den Kooperationsformen von Großunternehmen und ihren externen Weiterbildungsanbietern. In engerem Sinne geht es darum, charakteristische Merkmale zu ermitteln, die das Feld der externalisierten betrieblichen Weiterbildung bestimmen. Aufgrund der geleisteten Vorarbeiten der bisherigen Kapitel und der daraus entwickelten Indikatorensysteme (siehe Kapitel 6.1.5, Kapitel 6.2.4 und Kapitel 6.3.5) lassen sich die erbrachten Kriterien aus den Interviews systematisch verankern. Sie werden in ihrem jeweiligen Problemzusammenhang dargestellt und strukturiert abgebildet, so daß die Indikatorensysteme durch inhaltliche Zuschreibungen gefüllt werden. So gelangt man schließlich zu einem konkreten Aussagesystem über charakteristische Merkmale zum Qualitätsverständnis, zum Professionalitätsverständnis und zum Verständnis über Qualifikationen und Kompetenzen sowohl bei den Unternehmen als auch den Weiterbildungsanbietern.

Ziel der Untersuchung war es, eine Feldanalyse zu einem bisher empirisch kaum erforschten Weiterbildungsbereich zu erhalten und dadurch eine Lücke in der Diskussion innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft um betriebliche Weiterbildung zu schließen. Schließlich muß man die „tradierte“ Praxis kennen, um neue Ansätze oder Theorien diskutieren zu können. Ein Feld zu kennen ist notwendige Voraussetzung um es zu verstehen, zu analysieren, zu bewerten oder sogar zu verbessern. So monierte Arnold, auf der Jahrestagung 1991 der Kommission der Erwachsenenbildung, zur empirischen Forschung, daß für die theoretische Erfassung herrschender Tendenzen in der betrieblichen Praxis „der Erwachsenenbildungstheorie (noch?) das konzeptionelle Rüstzeug“ (Arnold 1992, S. 13) fehle. Dennoch vermeiden Prozeßanalysen über den gegenwärtigen Weiterbildungsalltag in der externalisierten betrieblichen Weiterbildung aber ein „vorschnelles Überstülpen normativer Modelle und Wertmaßstäbe“ (Büchter 1997, S. 259) über ein Feld, das bisher kaum bekannt ist.

Mit dieser Studie soll das Feld kommerzieller Weiterbildungsanbieter, die mit Bildungsabteilungen von Großunternehmen zusammenarbeiten, für die theoretische Diskussion deshalb transparenter gemacht werden, um:

- Grundlagen für Arbeiten, oder im Sinne Arnolds zu „Konzeptualisierungen“ (Arnold 1992, S. 13), dieses innovativen und zukunftssträchtigen Bereiches zu erhalten;
- Anregungen über zukünftige Entwicklungen in respektive aus diesem Bereich für die theoretischen Bearbeitungen durch die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu gewinnen;
- rückwirkend für die in der Bildungspraxis Tätigen Orientierung zu bieten, womit die Studie eine „praxisdienliche Funktion“ (Gieseke 1989, S. 37) erhält;

- eine Typisierung der Anbieter zu ermöglichen;
- die Erwachsenenpädagogik in ihrer Position als Bezugswissenschaft zu stärken.

7.1 Fragestellungen

Aus den Überlegungen zur Erwachsenenbildung und ihrem Feld der betrieblichen Weiterbildung, den Untersuchungshintergründen, bereits vorhandenen Studien und Aspekten des theoretischen Bezugsrahmens lassen sich Fragen extrahieren, die für die Untersuchungen dieser Studie handlungsleitend sind. Viele dieser Fragen sind bereits in den jeweiligen Kapiteln aufgezeigt worden, sie sollen hier aber noch einmal gesammelt dargestellt werden, um einen besseren Überblick zu bieten, welche Hintergründe in den einzelnen Interviews der Untersuchungen eine Rolle spielen:

- Wie sieht die Externalisierung betrieblicher Weiterbildung in Großunternehmen aus?
- Wo sind Überschneidungen oder Divergenzen zu bisherigen Studien über Kooperationsformen im betrieblichen Weiterbildungsbereich erkennbar?
- Wie schlägt sich im Selbstverständnis der Bildungsabteilungen von Großunternehmen die Tatsache nieder, daß sie häufig Abnehmer und Anbieter von Weiterbildung gleichzeitig sind?
- Wie sieht die Kooperation mit ungebundenen, kommerziellen Weiterbildungsanbietern konkret aus? Was bestehen für Anforderungen an das (gemeinsame) Qualitätsmanagement, die Professionalität und Qualifikationen?
- Arbeiten die Großunternehmen - wie ihnen so oft unterstellt wird - in ihrer betrieblichen Weiterbildung tatsächlich „professioneller“ als Klein- und Mittelbetriebe? Wie wirken sich spezielle Beauftragte, festangestelltes Weiterbildungspersonal oder eine mit solchen Aufgaben betraute Abteilung aus?¹⁰⁹
- Wieweit sind die Kooperationsprozesse in Anlehnung an die theoretischen Debatten zum Qualitätsmanagement, der Professionalisierung bzw. Professionalität fortgeschritten?
- Gibt es, daraus folgend, veränderte Qualifikations- und Kompetenzorientierungen (zum Beispiel auch im Sinne eines Studiums der Erwachsenenbildung als Bezugswissenschaft)?
- Wie reagieren die Betriebe in Zeiten der Rezession auf den Zwang, auch im betrieblichen Bildungsbereich Kosten zu sparen? Werden externe Trainer seltener, anders, kritischer ausgewählt und rekrutiert?

¹⁰⁹ Vgl. entsprechende Feststellungen bei Döring/Faulstich 1995, S. 19ff..

- Wie reagieren die Weiterbildungsanbieter in ihren Angeboten auf die veränderten finanziellen, strukturellen und beruflichen Anforderungen? Haben sich Didaktik und Methodik hier verändert? Werden andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen priorisiert? Weicht die Produktorientierung der Angebote tatsächlich zugunsten einer Kunden- oder Prozeßorientierung?
- Wo liegen hier Potentialfelder im Markt, bei den Unternehmen oder den Bildungsanbietern, die es auszubauen gilt? Und wie könnte eine zukunftsorientierte „Nutzung“ aussehen?

7.2 Methodik der Datenerhebung und Auswertung

Dem methodischen Konzept der **Datenerhebung** liegt eine Zweistufigkeit zugrunde, nach der in einer ersten Phase die Untersuchungen bei Großunternehmen und in einer zweiten Phase die Untersuchungen bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern durchgeführt wurden. Dazu wurden sechs Großunternehmen im Süddeutschen Raum bestimmt, die alle seit mehreren Jahren eigene Weiterbildungsabteilungen haben und auf längere Erfahrungen auch im Umgang mit externen Anbietern zurückblicken können. Inhaltliche Schwerpunkte dieser Weiterbildungsabteilungen liegen in Führungskräftebildungen und verhaltensorientierten Inhalten der Personalentwicklung.

Aus den durchgeführten Interviews mit Weiterbildungsverantwortlichen der Großunternehmen wurden im Anschluß daran von den Gesprächspartnern verschiedene Weiterbildungsanbieter vorgeschlagen, die aus ihrer Sicht für die zweite Untersuchungsphase in Frage kommen. Die ausgewählten Bildungsanbieter pflegen über längere Zeit schon Kooperationsbeziehungen mit den Unternehmen, wodurch ausgeschlossen werden konnte, daß es sich um „Eintagsfliegen“ auf dem dynamischen Feld der Bildungsanbieter handelt.

Die **Methodik der Datenerhebung** kann als „qualitative Forschung“ verstanden werden. Danach sind wesentliche Kennzeichen dieser Methode „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 1996, S. 13). Der Gedanke dahinter ist, komplexe Gegenstände angemessener untersuchen zu können, als es bei einer quantitativ isolierten Ursache-Wirkungs-Zuschreibung geschieht. Ziel einer solchen Forschung ist weniger „Bekanntes (etwa bereits vorab formulierte Theorien) zu überprüfen, als Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (ebd. 1996, S. 14).

Sowohl bei den Großunternehmen als auch bei den Weiterbildungsanbietern wurden **Leitfaden-Interviews** durchgeführt. Diese Form von Interviews folgt einer Kombination aus „problemzentriertem“ und „anwendungsfeldbezogenem Experten“-Interview (ebd. 1996, S. 108). Ersteres ist gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen, durch die Mischung aus Erzählung und Fragen, die das „Wissen über Sachverhalte“ (ebd. 1996, S. 108) herausarbeiten läßt. Zweites

betont stärker die Person in der Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld. Der Interviewte wird dabei auch nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe, in den vorliegenden Fällen: der Bildungsabteilung des Unternehmens oder des Weiterbildungsanbieters, in die Untersuchung einbezogen. Deshalb geht es auch nicht darum, spezifische, vorab festgelegte Kriterien zu erfragen, sondern durch offene Fragestellungen zum Verständnis über Qualitätsmanagement, Professionalität etc. der Interviewten zu kommen und deren eigene Kriterien zu erhalten.

Zusätzlich gab es einen **Vorabfragebogen**, um demographische Daten zu ermitteln, die als grobes Ordnungsraster über die folgenden Auswertungen gelegt werden konnten (zum Beispiel das Alter, die Größe und andere).

Während des **Interviews** wurden die Aussagen auf Tonband mitgeschnitten, um es bei der späteren Dokumentation leichter zu haben. Nach Flick steht die Verschriftlichung als „notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation“ (ebd. 1996, S. 192). Bei der Auswertung handelt es sich dann um interpretative Verfahren, die nach Kleining (1982) das qualitative Forschungsverfahren als „Entdeckungsverfahren“ charakterisieren. Diese „zielen im Grunde darauf ab, im primär induktiven Vorgehen dem Gegenstand immanente Gesetze, Strukturregelmäßigkeiten, Prozeßverläufe zu erschließen. (...) Ziel ist es, das eigene Vorverständnis zu überwinden, so lange neue, vorläufige, gegenstandserschließende Annahmen zu formulieren, bis die gesuchte Struktur entdeckt ist, also der Gegenstand endgültig benennbar ist“ (ebd. 1982, S. 232).

Im Prinzip wird bei der **qualitativen Inhaltsanalyse** der durchgeführten Interviews versucht, die Fülle des Datenmaterials zu verschiedensten Inhaltsbereichen in angemessener Form zu bearbeiten und auszuwerten. Dies geschieht durch die Reduktion des Materials (Paraphrasierung relevanter und bedeutungsgleicher Passagen), mit einer gleichzeitigen Generalisierung „im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau“ (Flick 1996, S. 213). In der Auswertung stellt es sich dann so dar, daß vorgegebene Fragekategorien (zum Beispiel die Frage nach Gründen für eine Zusammenarbeit, nach Anforderungen an Externe etc.) durch die Aussagen der Interviewpartner mit inhaltlichen Kriterien gefüllt werden. Bei der Frage nach Gründen antworten die Interviewten zum Beispiel mit Kriterien, wie Kapazitätsengpässe, Expertentum etc. Damit sind sämtliche, in den Ergebnissen aufgeführten Kriterien auf Aussagen meiner Gesprächspartner zurückzuführen. Teilweise entsprechen die Benennungen der Kriterien dem Original-Ton der Interviewten.

Zu der Auswertung der Interviews werden zusätzlich andere Forschungsberichte aus Studien¹¹⁰ hinzugezogen, um zu einer Konstruktion verschiedener Versionen betrieblichen Weiterbildungsverhaltens zu gelangen. Flick nennt dies „**Diskurs-**

¹¹⁰ Die herangezogenen Studien sind in Kapitel 5.1 und 5.2 ausführlich beschrieben.

analyse“ (ebd. 1996, S. 221f.), weil sie neben Datenmaterial aus Interviews auch Medienberichte, Themen wissenschaftlicher Debatten etc. hinzuzieht. Auf diese Weise kann das gefundene Datenmaterial mit anderen Daten verglichen werden, was Tendenzen, Veränderungen und spezifische Sichtweisen herausarbeiten läßt, die in einer zeitlich, regional und personal beschränkten Untersuchungsform sonst nicht möglich wären.

Zusätzlich an die Interviewauswertung schließt sich eine **Typisierung** an, die den Anspruch auf Verallgemeinerung gruppenbezogener Aussagen erfüllt¹¹¹. Die Erstellung einer Typologie von sechs verschiedenen „Weiterbildungsanbieter-Typen“ dient dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit, Generalisierbarkeit und Geltungsbeurteilung zu liefern. Dazu gehört vor allem die Verallgemeinerung gefundener Konzepte und Zusammenhänge als Möglichkeit zur Analyse ihres Geltungsbereichs und eine gleichzeitige Beurteilung, die durch die Bestimmung eines Geltungsbereichs erreicht wird¹¹². Durch den systematischen Vergleich verschiedener Fälle reduziert sich die Gesamtheit von Merkmalen auf charakteristische Merkmale, die das Feld transparenter und gegenstandsbegründende Thesen zu den einzelnen Gruppen respektive Typen liefern.

Zum Zweck der Typenbildung werden aus den Interviews die Fälle entlang der vorher ermittelten Kriterien (siehe Kapitel 8 und Kapitel 9) geordnet und zu Gruppen zusammengefaßt, die eine maximale Ähnlichkeit aufweisen. So können für jeden Typ übergreifende, typspezifische Situationen herausgearbeitet und beschrieben werden.

Zum Schluß werden dann die Ergebnisse aus der Befragung der Großunternehmen und die Ergebnisse aus der Befragung der Weiterbildungsanbieter in einem **Vergleich der Untersuchungen** gegenübergestellt. Dabei geht es nicht darum einen spiegelbildlichen Vergleich zu führen, weil eine exakte eins-zu-eins Gegenüberstellung nicht angestrebt ist. Vielmehr sollte eine „Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen, darauf bezogenen Sichtweisen“ (Flick 1996, S. 206) gewährleistet werden.

Da anzunehmen ist, daß die Kooperationsbeziehungen zwischen den Großunternehmen und den Bildungsanbietern relativ langfristig, das heißt auch intensiv sind, soll durch diese Vergleiche herausgearbeitet werden, wie hoch der Grad der Übereinstimmung bzw. Abweichung zu bestimmten Themen, gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen wirklich ist. Diese abschließende Gegenüberstellung verschiedener Einschätzungen der Interviewpartner zu den wichtigsten Ergebnissen aus den Einzelbetrachtungen rundet die Untersuchung in soweit ab, als

¹¹¹ „Verallgemeinerung bei qualitativer Forschung liegt in der schrittweisen Übertragung von Erkenntnissen aus Fallstudien und ihrem Kontext in allgemeinere und abstraktere Zusammenhänge, z.B. eine Typologie“ (Flick 1996, S. 256).

¹¹² Vgl. Gerhard 1995, S. 435ff.; Flick 1996, S. 254.

daß sie in ihrem gesamten methodischen Konzept den Perspektivenbezug der Unternehmen und Bildungsanbieter aufeinander immer gesucht und verfolgt hat.

7.3 Gewährleistung der Repräsentativität

Für die Untersuchungen wurden **Probanden** der Großunternehmen im „High-Tech“ Bereich gewählt, die seit vielen Jahren eigene (teilweise outgesourcte) Weiterbildungsabteilungen besitzen und durch ihre Größe zu bestimmten Themen und Seminarinhalten immer schon externe Trainer rekrutiert haben. Manche besitzen selbst eigene Erfahrungen mit externen Trainings, die sie auf dem freien Markt anbieten. Kennen also auch die Perspektive der Anbieterseite.

Die zu befragenden Weiterbildungsanbieter ergaben sich aus Empfehlungen der Großunternehmen, folgen also keiner willkürlichen Stichprobenauswahl. Es wurde eine kontrollierbare Stichprobenauswahl der Weiterbildungsanbieter vorgenommen, indem die Probanden nach zwei festgelegten Kriterien bestimmt wurden: Von einem der fünf ausgesuchten Großunternehmen als Weiterbildungsanbieter rekrutiert und in ungebundenen-kommerziellen Bildungszusammenschlüssen organisiert.

Bei diesem Vorgehen werden „Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials (Fälle, Untersuchungsgruppen, Institutionen...) *im Prozeß der Datenerhebung und -auswertung gefällt*“ (kursiv im Original, Flick 1996, S. 81). Diese Methode hat den Vorteil, angesichts der schier unbegrenzten Möglichkeiten die Notwendigkeit zu erfüllen, Kriterien festzulegen, um die Wahlmöglichkeiten begründet einzuschränken. Gleichzeitig beschränkt man sich nicht im Vorfeld auf festgelegte Auswahlkriterien, sondern legt diese „theoriebezogen“ fest, wobei die „Theoriebezogenheit“ die sich „aus den empirischen Analysen *entwickelnde* Theorie der Bezugspunkte ist“ (kursiv im Original, ebd. 1996, S. 82).

Die Anzahl der Interviews und Befragungen orientierte sich an der Machbarkeit, Zielsetzung und vergleichbaren Erhebungen. Die Auswahlentscheidungen bewegen sich dabei „zwischen den Zielen, ein Feld möglichst breit zu erfassen oder möglichst tiefgründige Analysen durchzuführen“ (ebd. 1996, S. 89). Diese Alternativen waren jedoch in Anbetracht der begrenzten Ressourcen (Arbeitskraft, Geld, Zeit) im vorliegenden Fall keine solchen. Die Entscheidung ging deshalb in die zweite Richtung, um durch die Konzentration auf einzelne, eher wenige Institutionen und Anbieter tiefer in die einzelnen Strukturen vordringen zu können.

Hypothesen zur Fragestellung wurden in Zusammenhang mit bestehendem Datenmaterial und Untersuchungen entwickelt¹¹³, das heißt sie folgen bereits bestehenden

¹¹³ Siehe dazu vor allem die Studien von Döring 1995; Scherer 1987; Jütting 1992; Schönfeld/Stöbe 1995 und das Kapitel 5.

Untersuchungsrichtungen. Dadurch werden auch methodische Ansätze weitergeführt, die in direktem Zusammenhang mit den anderen Studien gesehen werden können.

Die erste Befragung wurde jeweils als **Prestudy** durchgeführt, um die Sinnhaftigkeit und angestrebte Antworten auf ihren Bezug zum erforschten Thema hin zu überprüfen und den Interview-Leitfaden eventuell revidieren zu können.

8. Ergebnisse der Unternehmensbefragungen

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die durchgeführten Interviews mit Großunternehmen im Süddeutschen Raum. Sie sind so aufgearbeitet, daß sie in etwa dem Interviewverlauf folgen. Die angeführten Zitate sind alle Original-Zitate und in den jeweiligen Transkriptionen nachzulesen. Sie entspringen zwar einer einzelnen, individuellen Meinung, stehen jedoch für beobachtbare Trends oder Tendenzen. Gleichzeitig füllen sie die gesammelten Daten und Zahlen mit „Leben“, machen sie eingängiger und verständlicher.

Die Ergebniskriterien zu den einzelnen Fragestellungen an die Großunternehmen (siehe Kapitel 8.1) sind in Tabellen erfaßt worden. Ist in der Tabelle zu einem Kriterium bei einem bestimmten Großunternehmen kein „x“ gesetzt, bedeutet das, daß er diesen inhaltlichen Punkt nicht erwähnt hat. Das muß jedoch nicht heißen, daß er ihn nicht sieht oder sogar ablehnend gegenüber steht, sondern bedeutet nur, daß er ihn nicht benannt hat, was in einem leitfadengeführten Interview durchaus passieren kann. Sinn und Zweck dieser Interviewart ist an solchen Stellen nicht das Nachhaken oder Nachfragen, sondern vielmehr die Akzeptanz der Gewichtung des Themas durch den jeweiligen Interviewpartner. In der Auswertung signalisieren „Lücken“ respektive Nicht-Gesagtes Unterschiede genauso, wie die Verbalisierung von Kriterien.

Äußerte der Gesprächspartner an einer nicht mit „x“ gekennzeichneten Stelle eine deutliche Ablehnung gegenüber diesem Kriterium, ist das extra erwähnt, um es gegenüber eines vergessenen Nicht-Erwähnens abzugrenzen.

Den Unternehmen ging ein Vorabfragebogen zur Erfassung demographischer Faktoren zu, der vor der eigentlichen Auswertung schon die Rahmenbedingungen in den Unternehmen zur Weiterbildung mit Externen einschätzen ließ, zum Beispiel Firmierung bzw. Rechtsform des Unternehmens, die Größe der Weiterbildungsabteilung, die Dauer einer Zusammenarbeit mit externen Anbietern etc..

8.1 Fragestellungen an die Unternehmen

Die Interviews wurden unter den unten beschriebenen Fragestellungen durchgeführt und ausgewertet. Dabei stand immer die Absicht im Vordergrund, durch die Fragen einen Leitfaden zugrunde zu legen, der es den Interviewten jederzeit ermöglichte, ihre subjektiven Sichtweisen und Auffassungen durch eine Mischung aus Beantwortung der Frage und ergänzenden Erzählungen darlegen zu können.

Fragestellungen der Untersuchungsphase I bei Großunternehmen:

- I. Was für Gründe gibt es für die Zusammenarbeit der großen Unternehmen mit externen Weiterbildungsanbietern?

- II. Wie sehen Formen der **Kooperation** und Zusammenarbeit des Großunternehmens mit ihren externen Anbietern aus?
- III. Wie verläuft die erste **Kontaktaufnahme**? Wie sieht das **Auswahlverfahren** des Unternehmens für ihre zukünftigen Externen aus? Wer ist zuständig im Unternehmen?
- IV. Welche **Anforderungen** stellt die Bildungsabteilung an die Kompetenzen ihrer externen Weiterbildungsanbieter bzw. deren Personal?
- V. Wie sieht das **Qualitätsverständnis** der Bildungsabteilung des Großunternehmens aus? Wie wird versucht, die Qualifikation der Externen bzw. die Qualität ihrer Bildungsangebote zu sichern?
- VI. Was bedeuten die Begriffe **Professionalisierung/Professionalität** für das Großunternehmen bzw. seinen Vertreter? Wie wird dieses Verständnis an die Externen weiter transportiert? Inwieweit wird es mit ihnen in Verbindung gebracht?

Bei der Kennzeichnung der Zitate aus den Interviews im weiteren Textverlauf, bezeichnet I bis V das jeweilige Großunternehmen, die anschließende Zeilenzahl gibt den genauen Fundort innerhalb der Transkriptionen an (Beispiel: V (Großunternehmen), Z. (Zeile) 308-311).

8.2 Vorabbeschreibung zur Struktur der befragten Großunternehmen

In der Auswertung sind vor allem zwei Kategorien aus der Strukturbeschreibung der Großunternehmen wichtig: Die Anzahl der Bildungsverantwortlichen der befragten Abteilung (Anzahl der festen Mitarbeiter) und die Dauer, seit der eine Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern gepflegt wird. Ansonsten ist allen befragten Großunternehmen gleich, daß sie im Süddeutschen Raum ansässig sind und mehr als 10 000 Beschäftigte haben, da sie international tätig sind¹¹⁴.

Im Durchschnitt arbeiten die Unternehmen mit 17 festen Mitarbeitern in der befragten Bildungsabteilung. Dabei muß berücksichtigt werden, daß es sich hier nur um die Bildungsabteilung handelt, die Führungskräfte trainings und Personalentwicklung macht. Alle Unternehmen besitzen noch zusätzliche Abteilungen für andere Bildungsbereiche (technische Schulungen, EDV-Trainings und andere).

Tabelle 1: *Struktur der befragten Unternehmen*

Unternehmen Struktur	I	II	III	IV	V	VI
Anzahl der festen Mitarbeiter in der Weiterbildungsabteilung	20	15	6	27	25	10
Zusammenarbeit mit Externen seit	ca. 1950	ca. 1960	ca. 1980	ca. 1955	ca. 1960	ca. 1985

¹¹⁴ Vgl. zu der Größe der Unternehmen auch Kapitel 5.4.

Im Allgemeinen arbeiten die Großunternehmen bereits 20 Jahre und länger mit externen Bildungsanbietern zusammen. Diese Zeitspanne ist in ihrer Bedeutung für die Erfahrungen mit externalisierter Weiterbildung meines Erachtens nach nicht zu unterschätzen.

8.3 Gründe für die Zusammenarbeit mit externen Anbietern

Von 83 % der Unternehmen werden externe Anbieter als „**Experten**“ eingekauft, dabei geht es immer, darum interne Kapazitäten zu ergänzen. „Es ist so, wir sind relativ klein von der Ausstattung her und haben gar nicht die Kapazitäten, selbst etwas zu tun oder interne Kapazitäten zu nutzen. Also engagieren wir externe Referenten (...) der Bereich, den wir abdecken, erfordert schon ein gewisses Spezialwissen, das wir nicht selbst aufbringen können. (...) Das Spezialistentum, das wir uns dann einkaufen, ist auch mir persönlich sehr wichtig.“ (III, Z. 6-27).

Der **Kapazitätenmangel** hat verschiedene Ursachen: Personelle Einsparungen (im Zuge der Umgestaltung der Weiterbildungsabteilung zum Cost- oder Profit-Center), personelle Engpässe bei Ressourcen zu bestimmten Themen oder „durch starke Segmentierung der Nachfrage“ (IV, Z. 10).

Ein zusätzlicher „Experten“-Vorteil vor allem mittlerer und größerer Weiterbildungsteams wird angegeben mit der Tatsache, daß diese meist unternehmensübergreifende **Erfahrungen** besitzen. Sie erkennen in der Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen und auch bei sich selbst Entwicklungen, überblicken damit auch Gesamtentwicklungen auf dem Markt und haben Lösungen möglicherweise bereits angedacht. Die Unternehmen schätzen diesen „Doppelblick“.

Tabelle 2: *Gründe der Unternehmen für die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern*

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
Expertentum	x	x	x		x	x
Kapazitätenmangel	x	x		x	x	
unternehmensübergreifende Erfahrungen			x	x	x	x
neue Marktfelder	x	x		x		
Qualifikationsrisiko			x	x	x	
Bindungsrisiko		x		x		x

Von der Hälfte der Unternehmen wird die Möglichkeit betont durch Externe die eigenen **Marktfelder** auszuweiten, sich Themengebiete zu erschließen oder neue

Lerntechnologien nutzen zu können. Dabei wird von Externen erwartet, daß sie ein ständig aktualisiertes Wissen bieten, das auch neue Themen und Modethemen aufgreift und sich am Markt orientiert. Damit liegt auch das „**Qualifikationsrisiko**“ (V, Z. 112) im Sinne von eigenen kostspieligen Fortbildungsmaßnahmen beim externen Anbieter selbst. Hier bieten die Externen zusätzliche Ressourcen und Qualifikationen, vor allem wenn es in bestimmten Unternehmensbereichen zu besonderen Veränderungen oder „Sondersituationen“ kommt, denn „wir haben eigentlich intern nicht die Ressourcen aufgebaut, um diese Trainings zu machen“ (V, Z. 105-107).

Gerade mit Blick auf diesen dynamischen Markt ist es für 50 % der Unternehmen von Vorteil, daß Externe leichter entpflichtbar sind: „Man kann den Nachteil von Marktschwankungen besser ausgleichen, ich habe keine Festangestellten, wenn keine Nachfrage da ist“ (VI, Z. 7-8). Das **Bindungsrisiko** ist also zum Beispiel bei zurückgehender Nachfrage nicht so hoch wie bei den Festangestellten. Ein anderes Unternehmen sieht diese Bindungsseite etwas differenzierter, denn im Gegenzug zur schwächeren Entpflichtbarkeit von Festangestellten steht gleichzeitig deren Unentbehrlichkeit, weil das Großunternehmen bis zu einem gewissen Grad auf seine firmeneigenen Angestellten angewiesen ist. So ist es wichtiger, „daß man eine gesunde Balance hat von Internen und Externen, also das heißt, es ist eine Risikobalance“ (II, Z. 9-11).

8.4 Kooperationskriterien

Ob die Unternehmen eher die **Kooperation mit Einzelpersonen oder mit dem Gesamtanbieter** priorisieren ist nicht klar zu sagen. Die einen machen sowieso nur Verträge mit Einzelpersonen, auch, wenn diese Teammitglieder bei Weiterbildungsanbietern sind, um genau zu wissen, wer kommt und die Trainings durchführt (II, IV). „Wir machen grundsätzlich nur Verträge für einzelne, mit einzelnen. (...) wollen wir wissen, wer von einer Firma trainiert, wir machen mit dem die Absprachen und wir wollen, daß der das auch macht. Also, wir machen nicht mit der Firma XY eine Absprache und die schicken irgend jemanden, wo es halt paßt“ (II, Z. 141-145). So betont das Unternehmen (IV), daß der gesamte Background des Teams überhaupt nicht interessiert: „Wir kaufen die Leistung von Einzelpersonen ein“ (IV, Z. 463-466).

Die anderen Unternehmen verlassen sich auf die Qualifizierung innerhalb des Teams und bestehen nicht zwangsweise auf einer bestimmten Person (I, III, VI). „Wobei wir weniger den Einzelnen suchen, sondern die Institution suchen und schauen, wer ist für dieses Thema in der Welt der Beste“ (VI, Z. 100-101). „Bei Instituten, die sind flexibler und da kann man dann auch ausweichen (...), die haben einen Trainerpool, da weiß ich ungefähr, was ich erwarten kann. Da ist die Qualifikation sichergestellt, da gibt es eine spezielle Orientierung und wenn die eine Trainerin jetzt für das

Telefontraining nicht verfügbar ist, dann kann ich auf eine andere ausweichen" (III, Z. 22-26).

Von apersonellen Anfragen ausgenommen sind die Führungsseminare, in denen es allen Unternehmen wichtig war, genau zu wissen wer kommt und mit dieser Person auch bereits länger in Kontakt zu stehen, um Strömungen innerhalb des Unternehmens miteinfließen zu lassen. „Nein, im Führungsbereich wäre ich da viel kritischer. Im Führungsbereich würde ich ganz genau hinschauen wollen, wer da arbeitet“ (III, Z. 241-243).

Loyalität ist für 66 % der Unternehmen ein Thema, das aber gegensätzlich interpretiert wird. Unternehmen I fürchtet den Weiterbildungsanbieter als „direkten Wettbewerber“ (I, Z. 493) und damit als Gefahr in Bezug auf mangelnde Loyalität, was sich zum Beispiel im Durchfluß von Unterrichtsmaterialien oder Abfließen von Know-how bemerkbar machen könnte. Im Gegensatz dazu steht die Meinung anderer Unternehmen, die Arbeit mit externen Teams als Ergänzung sehen, bei der der Austausch geschätzt wird¹¹⁵. Das Abfließen von Know-how wird nicht befürchtet, weil es zum einen um Themen im Verhaltensbereich geht, zu denen es keine unternehmensspezifischen Inhalte gibt: „Da gibt es nichts, was jetzt nur für (...) [Anm. S. S.-L.: Unternehmen V] gilt und für andere nicht gilt“ (V, Z. 676-677 und Z. 658-659). Zum anderen muß ein Trainer „mit seiner Qualifikation sowieso immer vorne bleiben. (...), das funktioniert bloß durch Geben und Nehmen, durch Austausch“ (II, Z. 360-361).

Tabelle 3: Kooperationskriterien der Unternehmen

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
Kooperation mit Einzelpersonen		x		x		
Kooperation mit Gesamtanbietern	x		x			x
Loyalität	x	x		x	x	
längerfristige Zusammenarbeit		x	x	x	x	x
Referententreffen		x		x		
spezifische Honorarvereinbarungen	x		x	x	x	

Für fünf von sechs der Großunternehmen wird eine **längerfristige Zusammenarbeit** als ideale Kooperationsform gesehen. Außer eben bei Unternehmen I, welches seiner Illoyalitätsangst entsprechend, eher „kurzfristige Stillhalteabkommen“ favorisiert:

¹¹⁵ Siehe dazu auch die Thematik „unternehmensübergreifende Erfahrungen“ in Kapitel 8.3.

„Diese Zusammenarbeit wird es immer nur mal für eine kurze Zeit geben. Also, es wird da nie eine lange Zusammenarbeit geben“ (I, Z. 497 und Z. 472-473).

Für die externen Weiterbildungspartner wird von zwei Unternehmen institutionalisiert einmal im Jahr ein „Referententreffen“ (II, IV) angeboten. Dies soll Gelegenheit zum informellen Austausch und gegenseitigen Erleben bieten. Bei Unternehmen IV ist die wiederholte Nicht-Teilnahme ein Ausschlusskriterium, das vermerkt wird, „weil offensichtlich ist ihm der Kontakt zu uns, die gute Abstimmung nichts wert“ (IV, Z. 994-995).

Erstaunlich ist, daß immer noch 66 % der externen Weiterbildungsanbieter mit einem **spezifisch vereinbarten Tageshonorar** bezahlt werden, welches Konzeptionierung (Vor- und Nacharbeit), Durchführung der Trainingsmaßnahme und Unterlagenerstellung beinhaltet. „Im Tageshonorar ist sozusagen die konzeptionelle Leistung mit eingeschlossen. (...) die Trainer bieten dann ihr Material auch an“ (III, Z. 281 und 341).

Das Einkaufen zu Tagessätzen unterstreicht die Tatsache, daß Unternehmen immer noch vorrangig Einzellösungen und -seminare einkaufen, anstelle ganzheitlicher Projektkonzeptionen. Diese müßten nämlich anderen Honorarvereinbarungen folgen (zum Beispiel eine Finanzierung nach Gesamtkonzeptions-Beiträgen, Curriculum-Honorare, Teambudgets etc.). Dies kann möglicherweise als ein erster Hinweis auf die stark seminaristische Orientierung der Großunternehmen gesehen werden, die sie in Kooperationsbeziehungen mit den Weiterbildungsanbietern pflegen.

Auffällig ist bei der Drübersicht über die Ergebnisse zu den Kooperationskriterien, daß - im Sinne des Indikatorensystems zum Qualifikations- und Kompetenzverständnis (siehe Kapitel 6.3.5.1) - die Unternehmen, bis auf das Kriterium der „Loyalität“, nur strukturelle Kriterien nennen. Da sich die strukturellen Kriterien eher auf Rahmenbedingungen beziehen, unter denen die Kooperationsbeziehungen stattfinden, ist davon auszugehen, daß die Unternehmen diese im Wesentlichen als bedeutsame Grundbedingungen für ihre Kooperationen ansehen.

8.5 Auswahlverfahren und Zuständigkeit bei den Unternehmen

Zwei Möglichkeiten der **Kontaktaufnahme** werden beschrieben: Erstens der externe Anbieter kommt auf das Unternehmen zu und zweitens, das Unternehmen geht (bei Bedarf) auf die Externen zu.

Die Möglichkeit, in der die Kontaktaufnahme über das Engagement der Anbieter läuft, schätzen die meisten Unternehmen als nicht sehr effektiv ein, weil jeden Tag mehrere Angebote eingehen: „In der Regel ist es so, daß wir überflutet werden mit irgendwelchen Angeboten“ (V, Z. 170-171). Bei dieser Flut von Angeboten machen sich die wenigsten Unternehmen die Mühe, sie wirklich durchzusehen.

Tabelle 4: *Kontaktaufnahme, Auswahlverfahren und Zuständigkeit bei den Unternehmen*

Unternehmen			I	II	III	IV	V	VI
Kriterien								
Kontaktaufnahme	Seitens der Bildungs-Anbieter	Telefon-Akquise		x				
		Angebote versenden			x		x	
	Seitens der Unternehmen	Empfehlungen		x		x		
		Eigeninitiative (Kongresse etc.)		x	x	x		x
		internes Datennetz	x				x	
Auswahl		Gespräch	x	x	x	x	x	x
		Testseminar		x	x	x	x	
		Nachgespräch	x	x	x	x	x	
Zuständigkeit		Einzelner Weiterbildungs-Team	x	x	x	x		x

Daß Absagen erteilt werden ist nur dann der Fall, wenn die Bildungsanbieter sich (zusätzlich) auch noch telefonisch melden und nachhaken, aber selbst dann führt es häufig nicht weiter: „Den meisten muß ich sagen, es ist aussichtslos“ (II, Z. 102-103). Das Vorgehen ist dabei immer dasselbe, wie bei Unternehmen (V) exemplarisch geschildert: „Ist es nichts, dann fliegt es gleich raus. Dann ist es interessant, aber kein aktueller Bedarf, dann kommt es in eine Sammlung. (...) Dann gibt es den dritten Fall, daß hier gerade etwas interessantes da ist und gerade ein konkreter Bedarf da ist, dann rufen wir denjenigen an“ (V, Z. 175-182).

Zumeist (67 %) werden die Trainingspartner aber durch Eigeninitiative des Unternehmens ermittelt. Erste Kontakte auf der Suche nach einem geeigneten Partner ergeben sich auf Kongressen (II, IV), durch Empfehlungen (zum Beispiel anderer Trainerkollegen II, III, IV) oder über das interne Netz (I, V), aber immer ist ein konkreter Bedarf vorhanden.

Das Vorgehen bei der konkreten **Auswahl** der Externen für eine anstehende Bildungsmaßnahme ähnelt sich bis auf wenige Ausnahmen sehr:

- a) ein erstes Telefonat wird geführt, ein Termin vereinbart;
- b) im ersten persönlichen Gespräch geht es dann meist um das konkrete Thema (einen Abriß über was und wie) und die Honorarvorstellungen beider Seiten;
- c) es folgt ein Testseminar, entweder als inhouse Pilotseminar oder extern in einem Seminarangebot des Trainers selbst;
- d) danach gibt es ein Nachgespräch mit dem Beobachter/Bildungsberater/Teamleiter über das, was war und was es zu verändern gäbe;

e) anschließend wird der Externe in die Kartei und die Jahresplanung mit aufgenommen.

Das Entscheidende bei diesen Auswahlverfahren ist, daß bei allen Firmen die Phasen b.) bis d.) rein persönlich geprägt und abhängig sind von dem jeweils Zuständigen. Folgende Vertreter der Großunternehmen schildern das treffend: „Und wenn Sie jetzt fragen nach den Mustern, dann würde ich sagen, jeder hat seine eigenen, aber jeder hat seine. Und ich kann ihnen nur beschreiben, nach was ich gucke. Was (...) guckt, der zwei Zimmer weiter sitzt, weiß ich schon gar nicht - ich habe eine Ahnung nach was er guckt, aber ich könnte es nicht beweisen“ (IV, Z. 183-187). Bezogen auf formale oder doch zumindest firmenintern vereinbarte Auswahlkriterien ist eine typische Antwort: „Gar nichts. Nichts formales. (...) Also, wenn wir von jemandem das Gefühl haben, er paßt nicht dazu, dann war das eben nichts“ (II, Z. 236-247).

Die Verantwortung und Zuständigkeit über die letztendliche Zusammenarbeit mit einem bestimmten Bildungsanbieter liegt also in den Händen einzelner Personen. „Also wir sind bei uns so organisiert, daß jeder in unserem Team für ein bestimmtes Themengebiet zuständig ist, sich verantwortlich fühlt. (...) und jeder von denen kennt seinen Markt und weiß, welche Trainer es dort gibt, welche externen Institute es zum Beispiel auch gibt und ist dafür verantwortlich da jemanden rauszusuchen“ (II, Z. 40-45). Die Zuständigen aus den Bildungsbereichen der Unternehmen werden jeweils anders bezeichnet, als Team- oder Ressourcenleiter, Gebietszuständige, Weiterbildungsleiter, Bildungsberater. Sie sind verantwortlich für die Auswahl und Beurteilung der Angebote bzw. der externen Trainer und für alle weiteren Kontakte, die die Externen zum Unternehmen haben. In ihrem Aufgabenbereich, aber auch in ihrem Selbstverständnis ist verankert, daß sie persönlich zuständig sind und sie haben keine Probleme damit, ihre eigenen persönlichen Kriterien anzulegen: „Also bei uns haben den Schuß frei, also, im Prinzip mal die Teamleiter - aber das ist nicht streng definiert“ (I, Z. 174-175).

Neben der Auswahlform durch Einzelne gibt es auch Unternehmen, die eine zweite oder mehrere Personen mit hinzuziehen, die dann für die organisatorischen Rahmenbedingungen zuständig sind und nicht mehr für inhaltliche Dinge: „Also ich habe jetzt hier zum Beispiel fünf Bildungsberater, die bestimmte Themen vertreten und eben in ihren Themenfeldern dann Trainer haben. (...) Wir haben auf der anderen Seite Organisationsberater, die sind dafür zuständig, daß das Seminar gefüllt ist, die verkaufen die Einzelplätze, wenn man so will, und die steuern die Abwicklung. So, und die beiden sind in einem Verantwortungsteam eingebunden“ (V, Z. 273-280).

Subjektive Kriterien spielen bei der Rekrutierung des Bildungspartners eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dabei stellen gleichzeitig extrafunktionale, nichtkognitive oder soziale Merkmale wesentliche Kriterien eines professionellen Anbieters dar (siehe Kapitel 8.8.2 und Kapitel 11.5). Die Problematik solcher Kompetenzkriterien liegt in ihrer wenig definierten bzw. variabel abhängigen Bedeutungszuschreibung durch den einzelnen respektive das spezifische Unternehmen. Weshalb Büchter zu

dem Schluß kommt, daß die Rekrutierung bisweilen irrationalen Kriterien unterliegt: „die Selektionskriterien sind nicht nur aus Ermangelung an empirischen Befunden, sondern auch aufgrund der betriebspezifischen und subjektiven Ausrichtung nur schwer objektivierbar“ (Büchter/Hendrich 1996, S. 80).

8.6 Anforderungen der Unternehmen an ihre externen Bildungsanbieter

Mit der folgenden Fragestellung wurde ermittelt, welche Anforderungen von Bildungsverantwortlichen der Großunternehmen an die Kompetenzen ihrer Externen gestellt werden. Es lassen sich vier Kategorien von Anforderungen unterscheiden, die inhaltlich ihrerseits durch verschiedene Kriterien gekennzeichnet und im Indikatorensystem festgelegt worden sind (vgl. auch Kapitel 6.3.5.3). Zieht man die Darstellung des Indikatorensystems zum Verständnis der Unternehmen über die Qualifikationen und Kompetenzen ihrer Bildungsanbieter wieder heran, können die inhaltlichen Auswertungen in den unten dargestellten Kategorien (Kapitel 8.6.1 bis Kapitel 8.6.4) anhand dieses Schemas systematisiert werden. Dabei ergeben sich folgende Rückbezüge auf das Indikatorensystem:

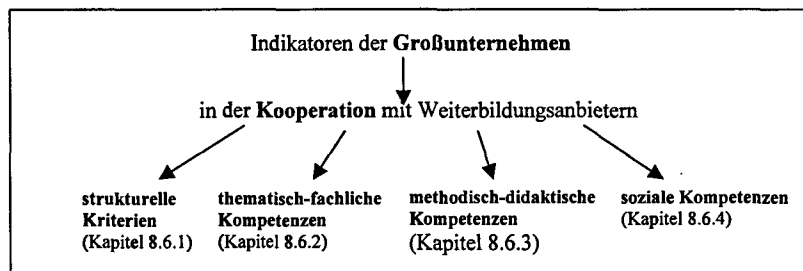


Abbildung 14: Rückbezüge im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 12)

8.6.1 Anforderungen der Unternehmen an strukturelle Kriterien der Weiterbildungsanbieter

Die **strukturellen Kriterien** beziehen sich auf Rahmenbedingungen, die zumeist vor einer Kooperationsbeziehung zwischen den Unternehmen und Weiterbildungsanbietern geklärt werden:

Tabelle 5.1: Anforderungen der Unternehmen an strukturelle Kriterien

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
(günstiger) Preis			x		x	x
Modethemen/ Lerntechnologie	x			x	x	x
unternehmensspezifische Seminarthemen	x	x	x	x	x	x
zeitliche Flexibilität	x		x	x	x	x
größere Kontingente				x		
organisatorische Infra- struktur			x			

Erstaunlich ist, daß in dieser „rezessionsgebeutelten“ Zeit nur 50 % der Unternehmen den **Preis** überhaupt ins Gespräch bringen. Die Bezeichnung „günstig“ darf jedoch nicht gleichgesetzt werden mit billig, sondern muß als gutes Preis-Leistungsverhältnis verstanden sein. Trotzdem sind diese Unternehmen nicht mehr bereit, jeden Preis zu zahlen: „(...) wenn zum Beispiel der in seinem Anschreiben schon schreibt, daß er 3 000 DM am Tag will, dann sagen wir ihm, daß er nur kommen muß, wenn er unter 2 000 DM liegt“ (V, Z. 198-200).

Widersprüche zeigen sich in Bezug auf **Modethemen/neue Lerntechnologien**, die von 67 % der Großunternehmen gefordert werden und als innovativ gelten. Andere Unternehmen fürchten hier jedoch schnell die Ausrichtung an allgemeinen Ansprüchen oder im Negativfall das Hinterherlaufen hinter jeglichen Trends (IV). Hier unterliegt die Bewertung gefragter Weiterbildungsthemen oder Lerntechnologien wohl wieder ganz stark dem individuellen Anspruch des einzelnen, der sie auswählt. Wo der zum Beispiel das derzeitige Modethema NLP¹¹⁶ favorisiert, lehnt der nächste das NLP-Modell für sich, und damit auch für seinen Weiterbildungsbereich im Unternehmen, ab: „Oder, wenn wir Vertriebstrainings machen, da wollen wir auch NLP mit dabei haben. (...) Also wenn ich ein Vertriebstraining möchte, das eben auch NLP gestützt arbeitet, dann muß er Schulungen auf NLP machen: Wenn einer irgendwann mal Transaktionsanalyse gemacht hat und das ist alles, dann hat er sich nicht entwickelt“ (V, Z. 241-242 und Z. 893-897).

Alle Unternehmen verlangen hingegen nach individuellen Problemlösungen und **unternehmensspezifischen Seminarkonzepten**. Der Wunsch nach solchen Angeboten verdrängt immer mehr den Angebotsmarkt für standardisierte Seminar-

¹¹⁶ NLP = Neurolinguistisches Programmieren ist ein Modell menschlicher Kommunikation und Verhaltens. Es wurde in den siebziger Jahren von den Amerikanern R. Bandler und J. Grinder auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie entwickelt.

leistungen. Dies stützen auch die Ergebnisse aus der Untersuchung von Reuther u. a. (1996, S. 53), daß mit der Zunahme zentraler Bildungsinstanzen, die Bildungsverantwortlichen dieser Abteilungen der Unternehmen firmenspezifischen Seminaren den Vorzug geben: „daß derjenige, der ein Seminar hält die Dinge vermittelt, die bei (...) [Anm. S. S.-L.: Unternehmen II] wichtig sind“ (II, Z. 111-112).

Ein weiteres wichtiges strukturelles Kriterium ist die **zeitliche Flexibilität**, mit der Externe Aufträge bearbeiten können. 83 % der Unternehmen wünschen sich eine hohe Flexibilität, von der angenommen wird, daß sie vor allem auch bei größeren Anbietern gegeben ist: „Und kurzfristige Anfragen, das können in der Regel nur Teams, also größere Einheiten machen. Der Einzeltrainer ist halt ausgebucht oder man hat gerade Glück und er ist gerade frei, aber das ist selten der Fall. Das heißt, die sind einfach flexibler von der Termingestaltung her“ (V, Z. 575-579).

Ein andere Vorteil von Weiterbildungsteams, **größere Kontingente** abnehmen zu können, wird hingegen nur von Unternehmen IV genannt. Hier aber in direkten Zusammenhang mit dem Preis gesetzt, der in so einem Falle dann auch günstiger wird: „In der Regel bieten Teams, weil sie größere Kontingente abnehmen können, einen günstigeren Preis“ (IV, Z. 406-407). Daß diese Weiterbildungsteams auch eine bessere **organisatorische Infrastruktur** haben, „die haben da ein Equipment, was ein freier Trainer nicht so einfach zur Verfügung hat. Oder die machen Tips im Hinblick auf einen Tagungsort“ (III, Z. 254-257), benennt wiederum nur ein Unternehmen als hilfreich. Dieses ist mit Abstand jedoch das Unternehmen, welches die kleinste Weiterbildungsabteilung besitzt und sich dadurch gerne Unterstützung holt.

8.6.2 Anforderungen der Unternehmen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter

Tabelle 5.2: Anforderungen der Unternehmen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Anbieter

Unternehmen	I	II	III	IV	V	VI
Kriterien						
theoretisches Wissen	x	x		x		x
Praxiserfahrung (als Weiterbildner)	x		x			x
Branchenkenntnisse			x	x	x	
spezifische Unternehmenskenntnisse		x	x	x	x	

Wie in Kapitel 8.3 bereits beschrieben, ist ein wichtiger Grund zur Anforderung der Externen ihr Expertentum, dazu gehört sowohl das **theoretische Wissen** über das

Themenfeld, als auch das praktische Wissen: „Die checke ich ab, die Erfahrung im Feld und das Wissen über das Feld. (...) Aber in jedem Fall die Fachkenntnis über Praxis und die Fachkenntnisse theoretisch“ (IV, Z. 217-233). Fachkompetenz also als wissenschaftliches Theoriewissen und **praktisches Erfahrungswissen**. Eine nähere Definition zum theoretischen Fachwissen wurde von den Interviewten nicht gegeben, es ist auch nicht deutlich, ob sie bestimmte Bezugswissenschaften dazu implizieren.

Dabei wird ein dreifaches Erfahrungswissen gefordert: Erfahrung als Weiterbildner, Erfahrung in der Branche (zum Beispiel als Führungskraft oder als Verkäufer) und/oder **spezifische Unternehmenskenntnisse** zu der jeweiligen Auftragsfirma. Über eine längere Zusammenarbeit hin soll sich der Externe in das auftraggebende Unternehmen hineinarbeiten, um interne Abläufe und Entscheidungswege zu kennen (II) und Strömungen erfassen zu können (III, V): „Was dann günstig ist, wenn man Trainer hat oder auch Firmen hat, die über lange Zeit mit (...) [Anm. S. S.-L.: Unternehmen V] zusammenarbeiten, weil die natürlich auch über Strömungen Bescheid wissen. Ja, auch unternehmenskulturelle Elemente gut kennen“ (V, Z. 398-404).

Geht es um die Thematik einer bestimmten Bildungsmaßnahme, sind für die Hälfte der befragten Großunternehmen die **Branchenkenntnisse** bzw. entsprechende Berufserfahrungen in diesem Bereich wichtig: „für den Bereich Führungsseminare, wünsche ich mir halt einen Trainer, der Führungserfahrung hat. Der einfach konkret und praktisch auch Führung durchlebt hat und weiß worauf es ankommt. Und dazu muß natürlich auch ein gewisser Anspruch an Theorie kommen. Also, daß jemand auch versteht was die psychologischen Hintergründe von Führung sind oder die organisationsspezifischen Hintergründe“ (III, Z. 61- 65).

Im Vorfeld ist es deshalb wichtig, „persönlich passend“ (II), vor allem in der „geistigen Übereinstimmung“ (IV), zu sein. Zumindest aber die Bereitschaft mitzubringen, „sich gründlich vorbereiten auf die Situation des Unternehmens“ (III). Hier zeigt sich bereits ein deutlicher Zusammenhang zu den geforderten sozialen Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter, die in Kapitel 8.6.4 noch ausführlicher behandelt werden. So ist für 50 % der Unternehmen undenkbar, thematisch-fachliche Kompetenzen zu besitzen, ohne in gleichem Maße auf soziale Kompetenzen zurückgreifen zu können.

8.6.3 Anforderungen der Unternehmen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter

Im Vorfeld zu einer Maßnahme verlangen nur 50 % der Unternehmen, daß externe Bildungsanbieter für sie Bedarfe ermitteln können. Die Vertreter der Großunternehmen erkennen zwar die Relevanz einer **Bedarfsermittlung**, „weil Wertschöpfung in der Bedarfserfassung und nicht in der Umsetzung von Kursen“ liegt (IV, Z. 793-

794). Sie sind aber der Ansicht, daß sie intern für die Bedarfsermittlung zuständig sind und nicht die Externen¹¹⁷.

Tabelle 5.3: *Anforderungen der Unternehmen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Anbieter*

Unternehmen		I	II	III	IV	V	VI
Kompetenzen							
Bedarfsermittlung				x		x	x
Konzeptionierung				x	x	x	x
Durchführung		x	x	x	x	x	x
Beratung	Unternehmen						
	Teilnehmer		x	x	x	x	x
Transfer/Evaluation		x	x	x	x	x	x

Die Tatsache, an die Externen hier auch keine entsprechenden Anforderungen zu stellen, weist gleichzeitig auf Funktions- und Verantwortungsgefälle zwischen Großunternehmen und externem Anbieter hin: Die Anbieter haben sich vorrangig für die Durchführung zuständig zu zeigen, alle übrigen Weiterbildungsfaktoren liegen in der Hand der Unternehmen selbst. Damit werden ihnen zwar vielleicht noch keine Kompetenzen aberkannt, zumindest aber werden ihnen entsprechende Zuständigkeiten durch die Auftragsvergabe entzogen.

Die Erwartung von 66 % der Unternehmen, daß die Anbieter **konzeptionierende Kompetenzen** besitzen, bedeutet zumeist nicht, daß diese in der Erstellung eigener Seminarkonzepte münden. Häufiger zeigt sich die Realität wie im geschilderten Fall: „Wir geben die Konzeption vor (...), aber die Leute müssen sich darauf einlassen. Und das tun solche Freien relativ gutmütig“ (I, Z. 91-92). Eine so rigorose Beschränkung auf die Akzeptanz der bereits existierenden Konzepte der Unternehmen zeigt vor allem das Bestreben, exakt einheitlich durchgeführte Bildungsmaßnahmen anbieten zu können, was jedoch die Verwendung desselben Konzeptes noch lange nicht garantieren kann. Den Verlauf und Erfolg eines Seminars bestimmen zu stark auch die Person des Trainers und die Teilnehmer.

¹¹⁷ Bereits Döring hat über die Problematik der Methoden zur Weiterbildungsbedarfserfassung und Programmplanung geschrieben, daß „die Bedarfserhebung allemal im Kontakt mit den Betrieben geschehen muß“ (Döring 1995, S. 128), weil dies der einfachste und erfolgversprechendste Weg ist. Gleichzeitig stellt er aber fest, daß eine „systematische Zusammenarbeit“ (ebd. 1995, S. 129) zwischen den Unternehmen und den Weiterbildungsanbietern zur Vorbereitung von Weiterbildungsveranstaltungen selten ist. Dies sieht er als große Gefahr, weil „die Weiterbildungseinrichtungen der Dynamik des betrieblichen Innovationsdrucks nicht mehr gerecht werden“ (ebd. 1995, S. 129). Vgl. dazu auch Kapitel 6.1 und Kapitel 12.

Andere Unternehmen gehen da andere Wege, weil sie erkannt haben: „Es gibt immer persönliche Eigenarten, die nicht durch ein Konzept eingeschlossen sind“ (III, Z. 167-168). Daraus folgt dann ein „Balanceakt“ (VI, Z. 128) zwischen Freiheit und Vorgabe in der Kooperation: „Ein guter Trainer muß natürlich auch seine Person einbringen. Und das kann er dann auch, wenn er sein Konzept hat. Er muß sich dann halt nach den Zielen richten, die wir erreichen möchten“ (V, Z. 365-367). Dennoch beschränkt sich die Perspektive der Unternehmen auch hier wieder nur auf die Person des Trainers. Wo aber bleiben die Teilnehmer, die für den Erfolg von Veranstaltungen ebenso wichtig sind¹¹⁸.

Bei der **Durchführungskompetenz** sind sich alle Unternehmen einig, daß dies Aufgabe der Weiterbildungsanbieter ist. Es werden dennoch folgende Unterschiede gemacht:

- erwachsenengerechte Seminargestaltung, die vor allem methodisch gemeint ist: „wie erwachsenengerechte Seminargestaltung auszusehen hat. (...) dann gucken wir mal, hält der da bloß Vorträge den ganzen Tag (...) macht der da bloß Übungen oder nur Rollenspiele und erklärt nichts“ (I, Z. 753-759), und methodische Vielfalt (V, Z. 968));
- Teilnehmerorientierung durch Einbezug der individuellen Erfahrungen der Teilnehmer, Fragen, Interessen. Ein Trainer wird als schlecht bezeichnet, „wenn er sich mir sehr stark aufdrängt als Person, weil er unbedingt verkaufen will, dann wird er auch sein Wissen unbedingt verkaufen wollen und wird im Zweifel die Seminarteilnehmer nicht zu Wort kommen lassen, nicht fragen, ihre Erfahrungen nicht abholen“ (IV, Z. 236-239), er arbeitet „nicht teilnehmerbezogen“ (III, Z. 115);
- Keine Überfrachtung durch Medien, weil der Trainer so „mehr Transfererfolg haben wird, als einer, der eine Medienschlacht abspult“ (IV, Z. 593-594);
- Statt dessen eher neue Lerntechnologien, um die „Weiterbildung damit zu unterstützen. Nicht zu ersetzen, zu unterstützen. (...) Also meinerwegen: Die Tests gehen über CD-Rom oder (...) aber jeder muß eine CD-Rom durchgearbeitet haben, bevor er überhaupt in's Seminar kommt. Oder wir unterstützen das Seminar zusätzlich durch eine CD-Rom, die am Abend im Hotel auf einem Laptop zu bearbeiten ist, solche Kombinationen kommen jetzt“ (I, Z. 608-624). Denkbar sind auch Planspiele (IV, Z. 635 und 660);
- Kein Informationsdumping, in dem Sinne, daß er „sein Wissen ablät und wieder geht“ (II, Z. 229), sondern Dinge nicht nur ganzheitlich sehen, sondern auch erklären können: „Die Dinge ganzheitlich zu erklären und zu erklären, von was kommt was und warum“ (IV, Z. 223-224).

¹¹⁸ Vgl. Kapitel 1.2 über die Perspektive auf Teilnehmer im betrieblichen Weiterbildungsprozeß.

Interessant ist bei der **Beratungskompetenz**, daß niemals die Unternehmen zu ihrer Weiterbildung beraten werden wollen, sondern immer nur das direkte Lehr-/Lern-geschehen im Vordergrund steht, in denen die Teilnehmer beraten werden. „Es reicht nicht, daß er Trainer ist, er muß beraten können“ und auf die Frage, wen er beraten können muß: „er muß Berater sein für die Inhalte des Trainings, also zum Beispiel im Kommunikationsseminar muß jemand kritische Kommunikationsfälle beraten können (...) oder in der Führungskräfteentwicklung, muß er kritische Führungssituationen beraten können“ (II, Z. 176-191).

Die Tatsache, daß 83 % der Interviewpartner die Beratung ihrer externen Bildungsanbieter zu einer Art Durchführungskompetenz machen, betont noch einmal die oben bereits festgestellte geringe Offenheit der Unternehmen gegenüber erweiterten Zuständigkeitsbereichen der Weiterbildungsanbieter. Die Großunternehmen lassen sich nicht gerne reinreden in ihre Vorstellungen über die interne Weiterbildung.

Die **Transferkompetenz** bedeutet für die Unternehmen vorrangig Themenüberprüfung und steht im direkten Zusammenhang mit der Durchführung selbst. Transferkompetenz zu besitzen heißt für sie, die Durchführung, mit Blick auf die Übertragbarkeit der gelernten Inhalte in die Praxisfelder der Teilnehmer, zu gestalten. Das geschieht zum Beispiel durch Teilnehmerorientierung, Anknüpfen an Teilnehmererfahrungen usw. (I, Z. 291 und II, Z. 439-447). „Oder, ich sage mal, wir erhöhen den Transfer, wenn wir das eben nicht tun [Anm. S. S.-L.: fremde Beispiele vorgeben], sondern wirklich an der Erfahrungswelt der Leute anknüpfen“ (IV, Z. 655-657).

Zur **Evaluationskompetenz** werden Fähigkeiten gezählt, wie zum Beispiel die durchgeführten Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit für das Unternehmen reflektieren und bewerten zu können. Sie steht also vorrangig für eine Zielüberprüfung, bei der der Trainer häufig selbst über das Geschehen reflektiert (I, Z. 287; II, Z. 563; III, Z. 989). „Und dann hinterher wieder reflektieren, was ist passiert? Wo sind wir gestanden? Und ein Prozeßfeedback geben“ (V, Z. 858-859).

8.6.4 Anforderungen der Unternehmen an die soziale Kompetenz der Weiterbildungsanbieter

Tabelle 5.4: Anforderungen der Unternehmen an soziale Kompetenzen der Anbieter

Unternehmen Kompetenzen	I	II	III	IV	V	VI
Selbstbewußtsein			x	x		
Reflexivität		x		x	x	x
persönliche Passung		x	x	x	x	

Selbstbewußtsein des Trainers wird nicht nur auf das Seminargeschehen bezogen, im Sinne von, „locker vor den Teilnehmern zu stehen“ (V, Z. 276-280) oder „auf die Leute zugehen können“, offen sein (III, Z. 636-638 und Z. 647), sondern sich auch selbstbewußt im Umgang mit den Bildungsverantwortlichen der Unternehmen zu zeigen. „Als der jede Folie, die er zeigen wollte, mir dann erstmal im Vorgespräch gezeigt hat und mich bei jeder gefragt hat, wie ich die finde. Also das ist nicht unbedingt ein Kennzeichen für ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein“ (V, Z. 264-267).

Erfreulich ist das Ergebnis von 67 %, die die eigene **Reflexionskompetenz** der externen Trainer, Berater etc. schätzen. Diese Kompetenz kommt den Trainern ja bereits in der Evaluation der Bildungsmaßnahme zugute, wo es darum geht, den erreichten Standpunkt mit dem angestrebten Ziel zu vergleichen. Auf die eigene, soziale Kompetenz bezogen bedeutet es vor allem auch, die eigene Position zu kennen, „um sich zu entwickeln. Er kann sich ja nur entwickeln, wenn er darüber reflektiert, was er da macht“ (V, Z. 524-525). Daß einige Unternehmen in dieser Richtung Interesse an der persönlichen Weiterentwicklung ihrer Externen haben, könnte als Hinweis gedeutet werden, eine erste Veränderung zu langfristigen, ganzheitlich ausgerichteten Weiterbildungs Kooperationen anzustreben. Wo die reflexive Kompetenz der Bildungsanbieter akzeptiert oder sogar gefördert wird, müssen die Unternehmen auch Freiräume dazu lassen, was letztlich nicht ohne Einfluß auf die gesamte innerbetriebliche Bildungsarbeit bleiben kann. Reflektierende Fragen zu den Bildungsprozessen intervenieren das System, in dem sie stattfinden und beeinflussen es damit auch¹¹⁹.

Wie unter Kapitel 8.6.2 bereits angerissen, stehen 67 % der Anforderungen der Großunternehmen zu unternehmensspezifischen Seminarentwicklungen in Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz, genauer: mit der **persönlichen Passung**. Diese sollte im Vorfeld vorhanden sein, um konstruktiv miteinander arbeiten zu können: „Also, wir versuchen auch solche Leute zu finden, die zur (...) [Anm. S. S.-L.: Unternehmen II]-Kultur passen“ (II, Z. 79-80). Gleichzeitig versuchen die Unternehmen durch „die geistige Übereinstimmung“ (IV, Z. 503) abzusichern, daß die Art, wie die Bildungsmaßnahmen durchgeführt werden, eine zur Unternehmenskultur stimmige ist. Die persönliche Passung des Bildungsanbieters bezieht sich für die Unternehmen weniger auf die gegenseitige, zwischenmenschliche Ebene der Sympathie, als vielmehr auf die Harmonie des Bildungsanbieters mit der Unternehmenskultur.

¹¹⁹ Siehe dazu auch Kapitel 8.7.2 über Faktoren, die das Qualitätsverständnis bezogen auf die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern ausmachen und die dazu notwendige Selbstreflexion des Bildungsanbieters.

8.7 Qualitätsverständnis der Unternehmen

Alle Unternehmen sehen sich seit einiger Zeit einem erhöhten Qualitätsdruck ausgesetzt. Einerseits, weil in einer Zeit der Rezession vermehrt darauf geachtet werden muß, was der Kunde will, egal ob es sich um hausinterne oder externe Abnehmer handelt: „Der Kunde hat eben nur bestellt, wenn er den Nutzen auch bekam“ (V, Z. 6-7). Andererseits, weil die Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen (I; II; IV; V) seit einigen Jahren als eigenständige Cost- oder Profit-Center bestehen müssen¹²⁰. Für diese Bildungsabteilungen bedeutet das, daß sie wirtschaftlich und rechtlich selbständig arbeiten und die Verbindung zum Mutterunternehmen nur noch sehr gering ist. Ziel ist dabei eine Kostensenkung mit einer gleichzeitigen Leistungssteigerung, sprich eine Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Mutterunternehmens durch die deutliche Forderung nach wirtschaftlichem Denken, Initiative und Kreativität der Mitarbeiter (vgl. Voß u. a. 1995, S. 73).

Genau wie in Kapitel 8.6 ist es auch bei der Betrachtung des Qualitätsverständnisses der Unternehmen wieder sinnvoll, dies systematisch anhand des in Kapitel 6.1.5.1 entwickelten Indikatorensystems zu tun. Dazu werden die Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Großunternehmen (siehe Abbildung 6) wieder aufgegriffen, was eine systematische Verortung der qualitätsbezogenen Ergebnisse aus den Interviews bei den Unternehmen ermöglicht und folgende Rückbezüge zum Indikatorensystem herstellt:

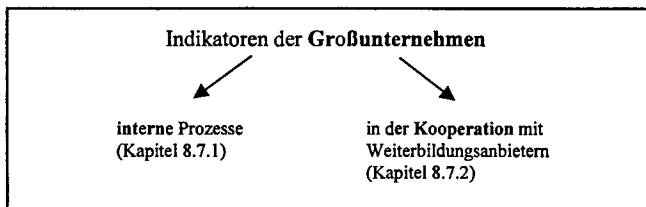


Abbildung 15: Rückbezüge im Qualitätsverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 6)

8.7.1 Qualitätsverständnis bei den Unternehmen über interne Prozesse

Für 83 % der Unternehmen ist der interne gegenseitige Erfahrungsaustausch über Trainings, Seminare und Weiterbildungsanbieter sehr wichtig. Um intern Informationen für jeden besser zugänglich zu machen und ständig aktualisieren zu können, haben sie sich ein Kommunikationsnetz (V) bzw. **Informationsnetzwerk** aufgebaut

¹²⁰ Näheres über die Problematiken beim Outsourcing von betrieblicher Weiterbildung in Cost- oder Profit-Center, siehe Kapitel 4.

(IV). In diesem Netzwerk werden Informationen über die Externen als „Set“ (II) in Ordern oder als PC-Dateien (I; IV; V) gesammelt. „Die Infothek ist für Leute, die professionell in der Bildung arbeiten, ein Filtersystem. Sie finden Literatur (...) Beratungsarten (...) und sehen hier Namen. Mir sagt jeder dieser Namen etwas und ich weiß von jedem dieser Namen, wer den empfohlen hat oder wie. Und weiß auch, wen ich verpflichten würde und wen nicht“ (IV, Z. 999-1009).

Tabelle 6.1: *Qualitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf interne Prozesse*

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
internes Informations- netzwerk	x	x	x	x	x	
einzelne Weiter- bildungsverantwortliche	x	x	x	x		
Teams als Weiter- bildungsverantwortliche					x	x
Beraterfunktion für Externe	x		x		x	

Ähnliche Funktion erfüllt eine offene Unternehmenskultur, die ständige Kontakte zum Austausch über Angebote bzw. Weiterbildungspartner fordert und fördert. „Und ansonsten hört man wieder mal, daß jemand von einem Seminar erzählt, also, wenn man so über Seminarerfahrungen redet“ (II, Z. 305-307).

Beide Vorgehensweisen dienen der besseren Sondierung der Anbieter, weil es sowohl die Möglichkeit einer strukturierten Suche nach Stichworten und Adressen gibt als auch die Verwaltung einer Ausschlußdatei im Sinne einer „roten Liste“ (IV, Z. 284-287).

Für den Kontakt und die direkte Betreuung der Externen gibt es Ansprechpartner in der Weiterbildungsabteilung des Unternehmens, wobei sie bei 4 von 6 Unternehmen als **einzelne Weiterbildungsverantwortliche** Themen- oder Zuständigkeitsgebiete betreiben¹²¹. Bei den übrigen Unternehmen gibt es eine Art Arbeitsteilung, bei der ein Bildungsberater für die Konzeptionen und die inhaltliche Gestaltung der Seminare zuständig ist und ihm ein Organisationsberater zur Verfügung steht, der dafür sorgt, „daß das Seminar gefüllt ist (...), die steuern die Abwicklung“ (V, Z. 277-279). Beide

¹²¹ Die Problematik, die sich aus der Situation ergibt, daß nur eine Person für die Auswahl und Betreuung der Bildungsanbieter zuständig ist, wurde bereits in Kapitel 8.5 ausführlich behandelt. Daß auch das Qualitätsverständnis innerhalb der Weiterbildungsabteilung der Großunternehmen dadurch einseitig bzw. subjektiv beeinflusst ist, ist nur eine weitere logische Konsequenz.

tragen gemeinsam die Verantwortung, sie sind quasi in einem **Team als Weiterbildungsverantwortliche** eingebunden. Aufgabe der Weiterbildungsverantwortlichen ist die Weitergabe von Weiterbildungszielen, die inhaltliche Konzeptionierung, Betreuung der Pilotseminare und spätere Überarbeitung der Bildungsmaßnahmen. Sie sind es auch, die im Vorfeld bestehende Bedarfe ermitteln oder mit den Führungskräften eruieren, gleichzeitig müssen sie immer die Augen offenhalten, für neue Innovationen. Außerdem werten sie die Feedbackbögen der Teilnehmer aus und geben Rückmeldungen an die externen Trainer. Ihnen obliegt die ständige Überarbeitung und Aktualisierung der Bildungsmaßnahmen. Unternehmen V bringt es auf den Punkt: Sie sind da, um „die Qualitätssicherung zu betreiben“ (V, Z. 284).

Die Hälfte der Unternehmen versteht sich in ihrem Qualitätsverständnis auch als **Berater** der Externen, wenn es um die Qualitätssicherung der Veranstaltungen geht. Teilweise gehen sie nicht nur zu Beginn der Trainingskontakte mit in Pilotseminare, sondern begleiten die Externen immer dann, wenn ein Thema aktualisiert werden muß oder eine Kritik von Seiten der Teilnehmer oder Führungskräfte vorliegt. „So daß wir auch nicht nur zu Beginn die Qualität sichern, sondern auch im weiteren Verlauf des Vertrages immer darauf achten, entspricht das noch dem, was wir wollen. (...) Gut, da geht ein Bildungsberater wieder zu dem Seminar. Er kann dann an einem Seminar nochmal ganz teilnehmen oder er ist einfach nochmal einen Tag dabei“ (V, Z. 300-309).

8.7.2 Qualitätsverständnis bei den Unternehmen über die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern

Wo es um das Verständnis über die Qualität bei den Weiterbildungsanbietern geht, machen für 67 % der Unternehmen einen qualitativ guten Trainer weder seine „tollen Unterlagen“ (III, Z. 171) noch ein hohes Honorar (III; V) aus, noch ein voller Terminkalender. Wobei der letzte Punkt von den Unternehmen unterschiedlich bewertet worden ist: Unternehmen IV spricht davon, daß ein guter Trainer eigentlich immer ausgebucht ist. Unternehmen V hingegen reklamiert, daß ein Externer unter solchen Umständen zur nötigen Vor- und Nachbereitung seiner Seminare kaum mehr Zeit finden kann. Was einen guten Trainer letztlich ausmacht, ist die Fähigkeit zur **Selbstreflexion**. Die Fähigkeit, das eigene Tun zu reflektieren, entscheidet nämlich auch darüber, ob er sich weiterentwickeln will, wo er Möglichkeiten oder Potentiale sieht und wo Anforderungen durch den Markt, respektive das entsprechende Unternehmen bestehen. „Ein Externer muß sich am Markt orientieren, muß auch neue Themen aufnehmen, muß sich selber weiterentwickeln, sonst ist er weg“ (V, Z. 109-111). Die geforderte Reflexionskompetenz des Anbieters ist somit reiner Selbstzweck des Unternehmens, um sicherzugehen, daß die Externen für eine ständige Fortbildung oder Weiterqualifizierung ihrer selbst sorgen.

Tabelle 6.2: *Qualitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern*

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
Selbstreflexion durch den Weiterbildungsanbieter		x	x		x	x
Zertifizierungen						
eigene Qualitätsrichtlinien			x	x	x	
Rückmeldungen	x	x	x	x	x	x
modulhafte Curricula		x	x	x	x	x

Eine weitere Frage des Interviews versuchte zu ermitteln, inwieweit Wert gelegt wird auf den Nachweis standardisierter **Zertifizierungen**. Diese Frage wurde von meinen Interviewpartnern immer sofort in Zusammenhang mit dem Zertifizierungsinstrument DIN ISO 9000ff. gebracht. Daraus läßt sich schließen, daß andere Zertifizierungsmöglichkeiten oder Qualitätssiegel wenig bekannt sind oder nicht zur Debatte stehen.

Überraschend ist, daß die standardisierte Qualitätssicherung nach DIN ISO 9000ff. von allen Unternehmen mehr oder weniger heftig als nicht sinnvoll abgelehnt wurde: „Das ist ein ganz blöder Unfug, der da getrieben wird. Da verdient sich die CERTQUA und diese anderen ISO 9000 Fans eine goldene Nase. Und wir haben beschlossen, bei diesem Käse nicht mitzumachen. Und alle Beraterkollegen, die ich kenne - und ich kenne viele - die lachen über so etwas“ (IV, Z. 475-479).

Manche Unternehmen sehen auch einen finanziellen Nachteil ihrerseits darin, wenn sich die Weiterbildungsanbieter zertifizieren lassen. Unternehmen III beschreibt die Problematik so: Da ein zertifizierter Anbieter ein deutlicheres Bewußtsein für die einzelnen Prozesse hat (was Konzeption, Durchführung, Evaluation angeht), wird dies „nochmal separat verrechnet“ im Sinne einer größeren „Transparenz für den Kunden“, was aber letztlich höhere Preise meint (III, Z. 340). „Also dieser Kostenvorteil, was mancher da so für sich in Anspruch nimmt, den möchte ich nicht bezahlen“ (V, Z. 694-695).

Auch bezogen auf die Qualität der Lehrtätigkeit herrscht allgemein die Meinung, daß eine Zertifizierung, welche die Prozesse verdeutlicht und klarer strukturiert, noch lange nichts über eine gelungene inhaltliche oder methodische Umsetzung aussagt, weil es eben „nicht nur darum geht, ein Qualitätssicherungsinstrument zu haben, sondern es auch zu tun“ (V, Z. 689-690). Oder es wird sogar einschränkend empfunden: „Also für mich widerspricht die Qualifizierung, die Zertifizierung einer ständigen Weiterqualifizierung. (...) Also, wenn jemand zertifiziert ist und das auch

noch genau nach Zertifikation machen würde, wäre für mich eher wieder auf der Ebene: Wie weit will der sich noch selber weiterentwickeln?“ (II, Z. 707-711).

Zusätzlich „wird alles abgefragt, was uns nicht interessiert“ (IV, Z. 490-491) Deshalb versuchen die Unternehmen eher auf die Prozesse zu gucken, „die wirklich stattfinden und auf die geistige Übereinstimmung. Das ist für uns wichtiger, als diese blöden Papiere und Qualitätshandbücher“ (IV, Z. 502-504). Viel wichtiger für die Unternehmen ist also auch die persönliche Passung und wie gut der Externe das Unternehmen mit seinen spezifischen Strukturen kennt.

Wichtig ist hingegen für 50 % der Unternehmen, daß der Anbieter **interne „trade-marks“** besitzt, um dadurch zu sichern: „Jeder ist in dem Feld, das er bearbeitet, gut und Spezialist“ (IV, Z. 420-421). Zu diesen Vorgängen wird angenommen, daß größere Weiterbildungsanbieter eher eine ständige Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter bieten. Damit wird den Weiterbildungszusammenschlüssen ein Qualitätsstandard zugestanden, der bei „Einzelkämpfern“ nicht vermutet wird.

Ein weiterer Faktor im Qualitätssicherungsbereich mit den Weiterbildungsanbietern gemeinsam sind **Rückmeldungen**. Diese können durch Teilnehmer am Ende der Seminare anhand von Feedbackbögen oder durch Fragebögen zur Transferkontrolle ca. 4 bis 6 Wochen nach der eigentlichen Bildungsmaßnahmen, ermittelt werden. Auf Teilnehmerbeschwerden direkt an die Bildungsabteilung oder informelle Befragungen und persönliche Gespräche wird ebenfalls Wert gelegt. „(...) wobei wir bei Nachbefragungen persönlicher Art festgestellt haben, wenn sie sich mit einem Menschen unterhalten, kriegen sie 500 % mehr Informationen, als über duple Fragebögen“ (IV, Z. 937-939).

Die Wertigkeit von Feedbackbögen wird von den Unternehmen unterschiedlich eingeschätzt. Teilweise werden sie sporadisch zum Beispiel von Sachbearbeiterinnen (V) nach Hinweisen oder kritischen Punkten (II), teilweise nur nach der Note, die der Trainer erhalten hat, durchgesehen (I, Z. 778-783) und teilweise werden sie vom Trainer selbst ausgewertet mit einer Rückmeldung an das Unternehmen (III). Von allen Unternehmen gleich wird die Aussage gemacht, daß man sich auf den Fragebogen allein nicht verlassen dürfe, da er eher „den Trend zur sozialen Erwünschtheit“ widerspiegelt (IV, Z. 915). Deshalb werden zusätzlich Kollegen oder Führungskräfte befragt und Rückmeldungen durch die Kunden erbeten. „Mehr Wert lege ich auf (...) eigene Erfahrungen oder Referenzen von Führungskräften, die die Trainings erlebt haben“ (IV, Z. 971-972).

Gelingt der Transfer der zu vermittelnden Inhalte, Erfahrungen und Methoden, erhöht sich für die Unternehmen die Qualität der durchgeführten Bildungsmaßnahme. Deshalb werden als transferfördernd bzw. qualitätsorientiert zusätzlich Faktoren eingestuft wie das Anknüpfen an der Erfahrungswelt der Teilnehmer, viel Zeit für Fragen und Diskussion zu lassen und Fallbeispiele und Übungen zu

machen¹²². Dafür ist es aus Sicht von 83 % der Unternehmen wichtig, daß die externen Trainer ihre Konzepte flexibel halten, das heißt die Form **modulhafter Curricula** wählen, um sie besonderen Situationen der Teilnehmer anpassen zu können: „Und jetzt kommt der Bereich und braucht etwas anderes, da kann ich zwei Module rausnehmen, etwas anderes rein und habe dort wieder ein neues Seminar. (...) Und das merke ich auch bei den Leuten, die wir als gut einschätzen. Die arbeiten mit solchen Modulen“ (V, Z. 873-879).

In den modulhaften, flexiblen Curricula machen sich zusätzlich erste Ansätze eines ganzheitlichen Weiterbildungsverständnisses bemerkbar. Die Großunternehmen zählen hierzu nämlich auch Maßnahmen, die aus dem Konzept der seminaristischen Lehr-/Lernmethodik ausbrechen, wie zum Beispiel on-the-job Trainings, Begleitungen bei job-rotation, Intervalltrainings. Diese alternativen Bildungsmaßnahmen schließen für die Unternehmen von vornherein zwei Nachteile, die Seminare besitzen, aus: „Man hat eine Differenz zur Arbeit und muß einfach sicherstellen, daß Inhalte von Seminaren auch wirksam werden am Arbeitsplatz. (...) und der zweite kritische Punkt ist, es gibt eine Zeitdifferenz. (...) daß sie sich drei Tage wohlfühlen im Seminar und dann in eine hektische Betriebsamkeit zurückkommen und keine Chance haben, diese Sachen auch wirksam werden zu lassen“ (III, Z. 802-813). Das kann als ein weiterer Hinweis für Bestrebungen, sich zukünftig noch stärker von seminaristischen Bildungsmaßnahmen zu entfernen und andere, neue Möglichkeiten und Wege zur Vermittlung zu suchen, interpretiert werden.

8.8 Professionalitätsverständnis der Unternehmen

Die Frage nach dem Verständnis von Professionalität und professionellem Arbeiten wurde zunächst einmal nur von 33 % der Unternehmen auf sich selbst bezogen. Die übrigen haben die Professionalität ihres Unternehmens weniger im Zusammenhang mit dem eigenen Prozeßgeschehen als vielmehr im Zusammenhang mit den Veranstaltungsformen der Weiterbildung gebracht. Diese Tatsache mag in der Art der Fragestellung, aber auch im Selbstverständnis begründet sein.

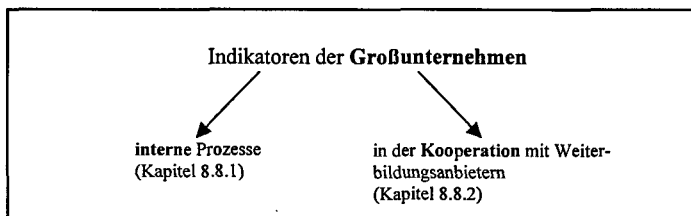


Abbildung 16: Rückbezüge im Professionalitätsverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 8)

¹²² Siehe auch Kapitel 8.6.3 zum Thema der Transfereffizienz durch teilnehmerorientierte Semingestaltung.

Diese Zusammenhänge erschließen sich bei der systematischen Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse aus den Interviews, die das dazu entwickelte Indikatorensystem (siehe Kapitel 6.2.4.1) bietet. Anhand des Indikatorensystems zum Professionalitätsverständnis der Großunternehmen (siehe Abbildung 8) und den Interviewaussagen im folgenden Kapitel ergeben sich die Rückbezüge:

8.8.1 Professionalität in internen Prozessen der Unternehmen

Tabelle 7.1: Professionalität interner Unternehmensprozesse

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
Prozeßergebnis					x	
Reifegrad im Prozeßgesehen				x		

Für das Unternehmen IV ist Professionalität zunächst einmal „ein blödes Schlagwort“, denn „das ist etwas, was man nicht theoretisch beschreiben kann, sondern leben muß“ (IV, Z. 771 und 774-776). Andererseits wird Professionalität als existentiell für ein Unternehmen eingeschätzt: „wenn Professionalität im Unternehmen nicht da ist, ist man ganz schnell ausgegründet heutzutage“ (IV, Z. 778-780). Professionalität bezeichnet demnach ein „ganzheitliches Produkt“ (IV, Z. 790) und bezieht sich auf das **Prozeßergebnis**, wo:

- 1.) eine professionelle Bildungsbedarfserfassung im strategischen Zeitraum mit Methoden gestützt stattfindet;
- 2.) die Verwaltungsprozesse stimmen müssen, die den geeigneten Partner zur Umsetzung finden lassen;
- 3.) die Ergebnisse mit dem Kunden nachbesprochen werden. „Das wäre für mich Professionalität, daß für das Geld was bezahlt wird, wir was bieten was Geld wert ist“ (IV, Z. 818-819).

Professionelles Arbeiten im Unternehmen (V) zeigt sich in bewußt angelegten, standardisierten Vorgehensweisen und zwar auf den Ebenen der Inhalte/Themen, Lösungs- und Verwaltungsprozesse. Es wird ein gewisser **Reifegrad im Prozeßgesehen** angestrebt. „Da muß ich auf der einen Seite natürlich eine Art des Vorgehens haben und dann auch eine Struktur haben, wo ich es einbinde“ (V, Z. 777-779). Professionalität im Vorgehen bei Unternehmen V zeigt sich in der Reflexion von Veränderungen, der gegenseitigen Beratung in den Prozessen, Coaching etc. Unterstützt wird diese Professionalität durch eine Struktur der internen Kommunikation und informeller Runden. Professionalität bedeutet für dieses

Unternehmen die Bearbeitung von Situationen der Veränderung und die Vorgehensweise dabei in bestimmten Strukturen.

Die zwei Unternehmen, die Professionalität auf sich selbst bezogen haben, unterscheiden sich deutlich in ihrer Meinung über diese Thematik. Das eine Unternehmen macht sie abhängig vom Reifegrad, mit dem eigene Prozesse gesteuert werden, es kann daher derzeit eher in einem Professionalisierungsstadium gesehen werden: „Das waren jetzt so Beispiele, wo ich denke, da kann man professioneller werden“ (V, Z. 859-860). Das zweite Unternehmen macht die Professionalität an dem Ergebnis dieser Prozesse fest, an dem, was der Kunde erhält.

8.8.2 Professionalitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Arbeit der externen Weiterbildungsanbietern

Tabelle 7.2: Professionalitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Arbeit der externen Weiterbildungsanbieter

Unternehmen Kriterien	I	II	III	IV	V	VI
fachliche Ebene		x		x	x	x
organisationelle Ebene		x	x		x	x
persönlich-soziale Ebene	x	x	x	x	x	x

Die Unternehmen in dieser Kategorie haben die Frage nach der Professionalität fast ausschließlich auf das Lehr-/Lerngeschehen und die Arbeit der externen Anbieter bezogen. Damit wird die Verantwortung größtenteils auf die Externen verlagert, die diesen Prozeß mitbestimmen: Die Externen müssen in der Lage sein, herauszuhören, was die Zielsetzung des Unternehmens ist und dies methodisch im Seminar umsetzen können: „Im Seminarbereich muß er in der Lage sein, das rauszuhören, was unsere Zielsetzung ist, was wir erreichen möchten. Er muß das dann auch methodisch umsetzen können“ (V, Z. 866-869). Das Unternehmen III leistet dann eine Hilfestellung dabei, indem versucht wird „einen Beitrag zur Professionalisierung unserer Trainer zu leisten, das heißt denen auch zu spiegeln, wie ich das wahrnehme, das Verhalten“ (III, Z. 919-922).

Professionellem Arbeiten werden Seiten zugerechnet, die bereits als thematisch-fachliche, methodisch-didaktische und soziale Anforderungen formuliert worden sind, aber von den Interviewten hier noch einmal eindeutig der Frage nach der Professionalität zugerechnet wurden. Professionell ist die Arbeit nämlich dann, wenn die **fachliche Ebene** verknüpft wird mit der methodisch-didaktischen Kompetenz zur Umsetzung, das heißt theoretisches Wissen besitzen und dieses praktisch umsetzen können: „Das fachlich Professionelle, er weiß wovon er spricht (...) also, er muß es

nicht nur theoretisch wissen, sondern er muß wirklich wissen, von was er spricht, er muß es auch anwenden können" (II, Z. 418-419).

Die Professionalität drückt sich auf der **organisationellen Ebene** aus, durch die persönliche Passung zum spezifischen Unternehmen und seiner Kultur. D.h. die Arbeitsformen, -abläufe, Entscheidungswege und Zielsetzungen des Unternehmens können erkannt werden und der Anbieter schafft es, sich sowohl inhaltlich als auch didaktisch darauf einzustellen. „Und zu Professionalität gehört für mich in erster Linie die Fähigkeit, sich auf die Situation des Unternehmens einstellen zu können" (III, Z. 301-303). Der Interviewpartner des Unternehmen VI spricht davon, daß die „Basisprozesse" (VI, Z. 234) stimmen müssen, „daß man sich Gedanken macht darüber, was das Ganze eigentlich soll. Und wie das Produkt im Gesamtkonzept eingebettet ist und daß man zum Beispiel Vorschläge macht, wie man dieses Gesamtkonzept zusammen verwirklicht bekommt. (...) Inwieweit man Einfühlungsvermögen hat für die verschiedenen Prozesse, die in einem Unternehmen ablaufen. (...) Den Teilnehmer, den Vorgesetzten, den Weiterbildungsbereich, den operativen Bereich, die Unternehmensleitung, teilweise auch die Finanz- und Controllingpersonen (...) inwieweit man solche Dinge berücksichtigt" (VI, Z. 237-247).

Auf der **persönlich-sozialen Ebene** heißt Professionalität, eine gute Selbstreflexion zu besitzen, ausgereift und authentisch zu sein: „Er muß als Mensch eine gute Selbstreflexion haben, er muß ausgereift - ist ein bißchen ein blöder Begriff - er muß authentisch sein. Also er muß das, wovon er redet, auch selber praktizieren, so daß das Bild stimmig ist" (II, Z. 401-403). Er muß Aufträge auch ablehnen können, im Sinne einer angemessenen Selbsteinschätzung: „Das ist, denke ich, aus meiner Sicht ein Merkmal von Professionalität (...), daß man Aufträge ablehnt. Daß ein Trainer zu mir sagt, dafür kann ich ihnen kein Angebot machen, das ist nicht mein Metier, das ist nicht meine Stärke oder das will ich nicht machen" (III, Z. 139-141). Und er sollte Dinge im Seminar nur anwenden, die selbst erlebt wurden, das heißt Sachen nur anzustoßen, die auch aufgefangen werden können: „Ich erwarte von Leuten, die für uns arbeiten, daß die nur Dinge anwenden, die sie selbst kennen, am eigenen Leib erfahren haben und die sie behutsam anwenden können und deren Mächtigkeit sie kennen" (IV, Z. 1170-1173).

8.9 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Unternehmensbefragungen

Trotz des Wissens um die Gefahr einer Simplifizierung bei der gerafften Darstellung der Zusammenfassung über die Ergebnisse aus den einzelnen Untersuchungsschritten soll im folgenden dennoch ein Überblick gegeben werden. Faßt man die Ergebnisse aus den einzelnen Unternehmensbefragungen unter den Schwerpunkten des Qualifikations-/Kompetenzverständnisses, des Qualitätsmanagement- und des Professionalitätsverständnisses zusammen, so ergeben sich unten aufgeführte Kernaussagen über das Feld der Unternehmen. Sie bilden den „Umriß" des Unter-

nehmensfeldes, der aus den bisherigen Auswertungen zur Externalisierung betrieblicher Weiterbildung gezogen werden kann.

Allerdings erhält er erst durch die In-Bezug-Setzung mit den Ergebnissen aus der zweiten Untersuchungsphase bei den Bildungsanbietern seine wirkliche Aussagekraft über die Kooperationsbedingungen, in denen sich die Unternehmen und die Weiterbildungsanbieter befinden (deshalb ist das Kapitel 11 unbedingt ergänzend zu den folgenden Ausführungen heranzuziehen).

Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtnennungen der Probanden zu den einzelnen Kriterien. Sie ermöglichen also zusätzlich, die oben genannte Zusammenfassung in ein prozentuales Verhältnis zueinander zu bringen.

- Die Gründe, die von den Unternehmen genannt werden, weshalb sie sich zu einer Kooperation mit externen Weiterbildungsanbietern entscheiden, liegen vorrangig in deren Expertentum mit „Spezialwissen“ und fehlenden unternehmensinternen Ressourcen (siehe Kapitel 8.3). Damit wurden fachliche Kompetenzen angesprochen, ein Bedarf an erwachsenenpädagogischen Kompetenzen fand keine explizite Erwähnung.
- Als Kooperationskriterien heben die Unternehmen vor allem strukturelle Rahmenbedingungen wie längerfristige Zusammenarbeit, Loyalität hervor (siehe Kapitel 8.4).
- Die Auswahl externer Bildungspartner ist eine wenig systematische. Sie folgt stark subjektiven Beurteilungen, was auch die Tatsache bestätigt, daß sie zumeist in der Zuständigkeit einer einzelnen Person liegt. Damit erfolgt die Rekrutierung von Weiterbildungsanbietern beliebig und zufällig und ist somit auch schwer rational erklärbar.

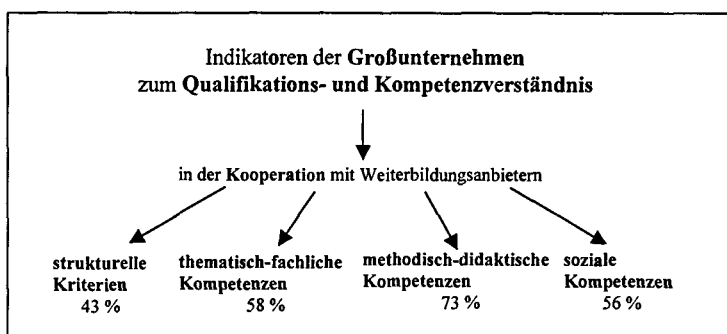


Abbildung 17: Prozentuales Verhältnis im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Großunternehmen

- Die strukturellen Kriterien werden nur von 43 % der Unternehmen genannt, dann allerdings wird die Kompetenz der Bildungsanbieter betont, firmenspezifische Seminare anbieten zu können (siehe Kapitel 8.6.1). Damit erhält das Unternehmen aber nicht nur speziell auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnittene Seminare, sondern auch angepaßte, nicht- kontroverse oder sogar regulative Komponenten für die Organisation.
- Beim nachgefragten Kompetenzspektrum liegt das Hauptaugenmerk der Unternehmen auf den Kompetenzen, die das direkte Lehr-/Lerngeschehen betreffen, so werden in erster Linie (73 %) methodisch-didaktische Kompetenzen genannt (siehe Kapitel 8.6.3). Eine Konzentration auf das klassische Lehr-/Lerngeschehen ist deutlich zu spüren.
- Die thematisch-fachlichen und die sozialen Kompetenzen liegen an zweiter Stelle (58 % und 56 %). Inhaltlich betonen die Unternehmen aber auch hier stärker die Kompetenzen, die für ein seminaristisches Weiterbildungsgeschehen wichtig sind, wie zum Beispiel die Durchführung, Beratung der Teilnehmer während der Bildungsmaßnahmen, Übereinstimmung mit der Unternehmenskultur etc. (siehe Kapitel 8.6.2 und Kapitel 8.6.4).

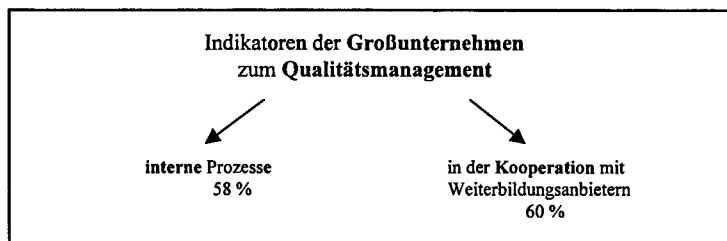


Abbildung 18: Prozentuales Verhältnis im Qualitätsverständnis der Großunternehmen

- Das Verhältnis zwischen dem internen Qualitätsmanagement und dem Qualitätsmanagement im Kooperationsgeschehen hält sich prozentual die Waage. Damit ist scheinbar der Weg bereitet, die Qualität nicht mehr nur als Zweck zur „Marktbereinigung“ (Döring 1995, S. 118) zu initiieren, sondern wirklich über eine Verbesserung der institutionellen Bedingungen nachzudenken - und zwar gemeinsam mit den Bildungspartnern.
- Inhaltlich betrachtet betonen die Unternehmen jedoch immer noch stärker die eigene Kompetenz im Qualitätsmanagementprozeß, anstatt die gemeinsamen An-

teile in der Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsanbietern zu stärken¹²³. So nennen sie selbst im Bezug auf die internen Prozesse *ihr* Vermögen als Berater der externen Bildungsanbieter (siehe Kapitel 8.7.1).

- Im Gegensatz zu den berichteten Zertifizierungstrends aus anderen Studien in der betrieblichen Weiterbildung (siehe Kapitel 6.1.4), hat sich *kein* Unternehmen für eine Zertifizierung der Bildungsanbieter ausgesprochen.

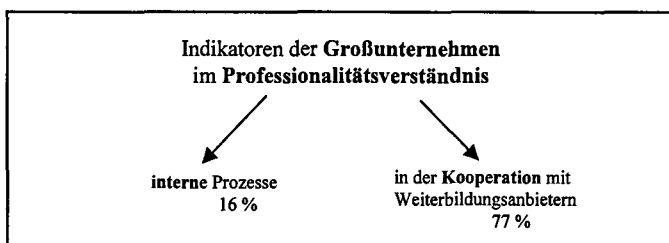


Abbildung 19: Prozentuales Verhältnis im Professionalitätsverständnis der Großunternehmen

- Allein an der prozentualen Gewichtung der Nennungen zum Professionalitätsverständnis insgesamt erkennt man die große Bedeutung, die die Unternehmen der Professionalität in Kooperationen zuerkennen.
- Betrachtet man die Inhalte dieser Nennungen näher (siehe Kapitel 8.8.2), so zeigt sich wieder die Konzentration auf das Lehr-/Lerngeschehen. Dabei steht eindeutig die Sozialkompetenz im Umgang mit den Teilnehmern von Bildungsmaßnahmen im Vordergrund.
- Durch die starke Gewichtung des seminaristischen Geschehens rücken die Unternehmen die Verantwortung für eine professionelle Weiterbildung stark in Richtung der Bildungsanbieter (vgl. dazu auch Kapitel 11.5).
- Die Unternehmen sprechen, wenn sie von ihrem internen Professionalitätsverständnis reden, nur über das Prozeßgeschehen, das vor allem die Abläufe von Weiterbildungsmaßnahmen umfaßt. Die Erwähnung eines eigenen, internen professionellen Selbstverständnisses gibt es nicht (zu möglichen Gründen, siehe Kapitel 11.5).

¹²³ Vgl. auch die Einstellungen der Unternehmen zu Bedarfsermittlung und Transfer, die in der Kooperation mit den Anbietern eher Aufgabe der Unternehmen sein sollte (siehe Kapitel 8.6.3).

9. Ergebnisse der Weiterbildungsanbieter-Befragungen

Aus den Interviews mit den Großunternehmen in der ersten Untersuchungsphase gingen die im folgenden befragten Weiterbildungsanbieter hervor. Sie wurden von diesen als längerfristige Weiterbildungspartner angegeben, wodurch ausgeschlossen werden konnte, daß es sich um „Eintagsfliegen“ auf dem sehr dynamischen Anbietermarkt handelt, die möglicherweise schon nach kurzer Zeit wieder aus dem Bildungsgeschäft verschwunden sind. Durch die Festlegung auf den süddeutschen Raum und eine terminliche Eingrenzung der Befragungszeit blieben letztlich 14 Bildungsanbieter übrig.

Wie bei den Ergebnissen der Unternehmensbefragungen auch, ist die Auswertung so aufgearbeitet worden, daß sie dem Interviewverlauf folgt. Die angeführten Zitate sind Originalzitate, die in den Transkriptionen nachzulesen sind. Die Tabellen sind ähnlich wie bei den Unternehmensauswertungen gestaltet: Ist in der Tabelle zu einem Kriterium ein „x“ bei einem Weiterbildungsanbieter gesetzt, bedeutet das, daß dieser Punkt inhaltlich erwähnt wurde. Ist kein „x“ gesetzt, hat der Interviewte das Kriterium nicht genannt, was nicht bedeuten muß, daß dieses Kriterium abgelehnt wird. In einem grob strukturierten Leitfadenterview fragt der Interviewende nicht nach, sondern folgt den subjektiven Schilderungen des Gesprächspartners, was ein „Vergessen“ oder „Auslassen“ bestimmter Kriterien nicht ausschließen kann. Äußerte der Gesprächspartner an einer nicht mit „x“ gekennzeichneten Stelle eine deutliche Ablehnung gegenüber diesem Kriterium, ist das extra erwähnt, um es gegenüber einem vergessenen Nicht-Erwähnen abzugrenzen.

Den Weiterbildungsanbietern ging, wie den Unternehmen auch, ein Vorabfragebogen zur Erfassung demographischer Faktoren zu, der in der Auswertung zum Beispiel die Größe, das Alter, die Anzahl der Seminarwochen etc. der Anbieter zuordnen ließ. Dadurch wurde eine zusätzliche Perspektive bei der Auswertung nach der Größe möglich, die auch in den Tabellen sichtbar gemacht ist. Danach gehören Anbieter *a* bis *e* zu den kleinen, Anbieter *f* bis *i* zu den mittleren und Anbieter *j* bis *n* zu den großen Bildungsanbietern auf dem freien Weiterbildungsmarkt.

9.1 Fragestellungen an die Weiterbildungsanbieter

Die Interviews wurden unter den unten dargelegten Fragestellungen ermittelt, die einen (teilweise spiegelbildlichen) Vergleich mit den ersten Interviews bei Großunternehmen zulassen. Die Fragestellungen boten einen Leitfaden, der es den Interviewten dennoch jederzeit ermöglichte, ihre subjektiven Sichtweisen und Auffassungen durch eine Mischung aus Beantwortung der Frage und ergänzenden Erzählungen darlegen zu können. Das Leitfadenterview gab Raum genug für thematische Betonungen (und Auslassungen, siehe oben) der Interviewten.

Fragestellungen Interview II bei Weiterbildungsanbietern:

- I. Worin sehen Sie **Gründe**, warum große Unternehmen Sie anfordern?
- II. Wie gehen Sie auf **Unternehmen zu**? Erleben Sie spezielle **Auswahlverfahren**?
- III. Welchen **Anforderungen** sehen Sie sich, speziell in der Zusammenarbeit mit großen Unternehmen, ausgesetzt?
- IV. Wie versuchen Sie diesen - im Sinne der **Auswahl Ihrer Mitarbeiter** Qualifikationsvoraussetzungen) zu entsprechen?
- V. Wie sichern Sie die Qualifikation ihrer Mitarbeiter?
- VI. Besitzt Ihr Team/Unternehmen eine **Zertifizierung**? Wie sichern Sie die **Qualität ihrer Angebote/Seminare**? Wo geschieht diese **Qualitätssicherung** (im Team selbst/ mit den **Unternehmen** zusammen)?
- VII. Wenn Sie jetzt zusammenfassend beschreiben sollten was für Sie **professionelle Weiterbildung** ist, was fällt Ihnen da an wichtigen Punkten ein?

Bei der Kennzeichnung der Zitate der Interviewpartner wurden diese mit Kleinbuchstaben a bis n codiert, die anschließende Zeilenzahl (Z) gibt den genauen Fundort innerhalb der Transkription an (Beispiel: c (Weiterbildungsanbieter), Z. (Zeilen) 123-124).

9.2 Vorabbeschreibung zur Struktur der befragten Weiterbildungsanbieter

Zur Strukturbeschreibung ist es hilfreich, zwei übergeordnete Kategorien festzulegen: die **Größe**, die sich an der Zahl der festen und freien Mitarbeiter festmacht und das **Alter**, woraus abzuleiten ist, wie markteingeführt bzw. marktneu der Anbieter ist.

Beide erlauben eine grobe Vorabordnung und ermöglichen auch zwischendurch immer wieder einen vertiefenden Blick auf die Zusammenhänge mit den Erscheinungsformen der Weiterbildungsanbieter und speziellen Kompetenzbedingungen in der Kooperation mit den Unternehmen. Die Vergleiche innerhalb bestimmter Kategorien werden so noch differenzierter.

Die Strukturzuordnung ergibt sich aus der in Kapitel 5.4 festgelegten Einteilung. Sondiert man das Untersuchungsfeld danach, so sind fünf Weiterbildungsanbieter zu den kleinen Anbietern zu rechnen (< 15 feste und freie Mitarbeiter), vier Anbieter gehören zu der mittleren Größe (15 - 45 feste und freie Mitarbeiter) und fünf wiederum zu den großen Anbietern (> 45 feste und freie Mitarbeiter). Mit dieser Festlegung ist auch ein Gleichgewicht in der mengenmäßigen Verteilung bei den Größenunterschieden der befragten Anbieter gegeben, was die Ausgewogenheit der Ergebnisse noch zusätzlich unterstützt.

Das Alter wird durch die Zuordnung zu den Gründungsjahren der Anbieter festgelegt: Von 1970 bis 1988 (das heißt älter als 10 Jahre) läßt sich von einem „markteingeführten Anbieter“ sprechen. Ab 1989 bis heute (das heißt jünger oder gleich 10

Ergebnisse der Weiterbildungsanbieter-Befragungen

Jahre alt) kann man von einem „marktneuen Anbieter“ sprechen.

Diese Einteilung erwies sich so nicht immer als sinnvoll, weil die Unternehmensleiter teilweise schon mehrere Jahre selbständig in einer anderen Unternehmensform auf dem Markt tätig waren und diese Erfahrungen und bereits vorhandene Kundenbeziehungen in manchen Kategorien deutlich erkennbar waren. Deshalb muß man hier vorsichtig mit den Begriffen „markteingeführt“ und „marktneu“ umgehen (siehe auch Hinweise beim jeweiligen Ergebnis).

Tabelle 8: *Struktur der Weiterbildungsanbieter*

Frage	Antwort-Kategorien	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Mitarbeiter-Zahl (feste+ freie)	klein (< 15)	x	x	x	x	x									
	mittel (15 - 45)						x	x	x	x					
	groß (> 46)										x	x	x	x	x
Gründungs-jahr	bis 1988 (> 10 Jahre)	1986		1973		1976	1980	1979		1983	1982	1970	1987	1983	1982
	ab 1989 (≤ 10 Jahre)		1994		1994				1991						

Ein Zusammenhang zwischen der **Größe** und dem **Alter** der Bildungsanbieter läßt sich vor allem für den Bereich der großen Anbieter feststellen. Zu den Großen gehören nur markteingeführte Anbieter (mind. 10 Jahre alt), was auch einleuchtend ist, weil ein neugegründetes Unternehmen zumeist mit eher wenigen Mitarbeitern beginnen wird und erst nach und nach expandiert.

Zu den **Unternehmensstrukturen** läßt sich noch festhalten, daß die meisten Unternehmen (71 %) eine klassische Hierarchiestruktur aufweisen, bei der einer oder mehrere Chefs die Fäden in der Hand halten. Zumeist sorgt dieser auch für die Erstkontakte mit den Kunden, betreut die Projekte in der Anfangsphase und alle Infos laufen bei ihm zusammen. Es gibt andere Unternehmensformen, zum Beispiel die einer AG, in denen die Firmenleitungen gewählt sind, die von den Mitarbeitern (Aktionärsinhabern) auch jederzeit wieder umgestaltet werden können (*d*).

Bei kleinen Teams ist es häufig so, daß man doch eher „gleichberechtigt“ miteinander arbeitet (*e*), oder sich an Kompetenzhierarchien orientiert, die in jedem Projekt wieder eine neue Zusammensetzung erfahren können (*l*; *a*). Außerdem darf nicht vergessen werden, daß einige Teams (*g*; *i*; *j*; *k*; *l*; *m*; *n*) mit verhältnismäßig vielen freien Trainern zusammenarbeiten, denen gegenüber sie keine oder nur eine eingeschränkte Weisungsbefugnis haben. Die Weiterbildungsanbieter haben die Segmentierung ihrer eigenen Unternehmensform damit schon stärker vollzogen, als

für die Großunternehmen behauptet werden kann: „Was hat der Trainer für eine Aufgabe und was hat die Geschäftsführung für eine Aufgabe. Also auch da die Schnittstellen sauber halten. (...) es gibt unterschiedliche Funktionen in einem Unternehmen, die müssen professionell wahrgenommen werden“ (i, Z. 24-27).

9.3 Gründe für die Zusammenarbeit mit Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsanbieter

Mit dieser Frage sollte ermittelt werden, inwieweit die Bildungsanbieter Gründe und Begründungen von den Unternehmen kennen, weshalb sie angefordert werden. Es geht in erster Linie darum, herauszufinden, was für ein Selbstverständnis bei den Weiterbildungsanbietern herrscht, warum sie hilfreich oder notwendig für die Unternehmen werden. Weniger sollte es darum gehen, einen spiegelbildlichen Vergleich mit den Antworten der Unternehmen führen zu können - wobei sich gezeigt hat, daß sich ein solcher Vergleich durch dieselben inhaltlichen Zuschreibungen und Kriterien sehr gut anbietet (siehe Kapitel 11.1).

In den Interviews wurden Gründe, warum die Bildungsanbieter glauben angefordert zu werden, von den Ursachen, was für eine Situation steckt dahinter, getrennt. Da es sich bei der Schilderung von Gründen bzw. Zuschreibungen an die Unternehmen um die subjektive Sichtweise der Interviewten handelt, wurden bei der Auswertung zwei Kategorien gebildet:

- **kompetenzorientierte Gründe:** Sie beschreiben das Selbstverständnis im Sinne von „wir haben etwas, was die Unternehmen von uns wollen/brauchen“. Kompetenzorientierte Gründe liegen also im Vermögen des Anbieters selbst, in den Kompetenzen, die er besitzt oder meint zu besitzen;
- **problemorientierte Gründe:** Sie beschreiben eher ein Marktverständnis im Sinne von „wir warten, bis sich beim Unternehmen ein ‚Problem‘ auftut und dann reagieren wir darauf“. Problemorientierte Gründe liegen somit beim Unternehmen, das ein Problem hat oder von dem der Weiterbildungsanbieter meint, das Unternehmen habe es, woraufhin es einen Bildungsträger rekrutiert.

Im Prinzip könnte man diesen Kategorien auch die allgemein übliche Unterscheidung zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung zuordnen. Durch diese Begrifflichkeiten würde aber die Betonung der subjektiven Selbsteinschätzung des Anbieters verlorengehen. Außerdem ist es bei der Auswertung dieser Fragekategorien so möglich gewesen, Bildungsanbieter in beiden Kategorien erscheinen zu lassen, weil eine Festlegung auf Versuskriterien nicht sinnvoll erschien.

Insgesamt sehen 60 % aller Weiterbildungsanbieter **kompetenzorientierte Gründe** hinter einer Anforderung durch Unternehmen. Eine kompetenzorientierte Begründungssicht drückt sich vor allem bei den mittleren Anbietern in fachlichbedingten Gründen aus. Sie sind Spezialisten, die Inhalte und Themen, aktuelle Diskussionsrichtungen, Erfahrungen aus anderen Betrieben, psychologische, therapeutische

Zusatzausbildungen verknüpfen und anbieten können. „Ja, da gibt es folgende Gründe: Einmal das Know-how fehlt dem Unternehmen (...). Es gibt teilweise Kapazitätsprobleme (...) und ja, den Erfahrungshintergrund. Also in Großunternehmen speziell eine gewisse Betriebsblindheit, die wir natürlich nicht haben“ (g, Z. 4-10).

Tabelle 9¹²⁴: *Gründe für eine Zusammenarbeit mit Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsanbieter*

Weiterbildungs- anbieter	klein	mittel	groß
Kriterien			
kompetenzorientierte Gründe			
fachliche Kompetenz des Weiterbildungsanbieters	3	4	4
personelle Kompetenz des Weiterbildungsanbieters	3	2	5
strukturelle Kompetenz des Weiterbildungsanbieters	2	0	2
problemorientierte Gründe			
Konflikte des Kunden/Unternehmens	3	4	3
Wachstum des Kunden/Unternehmens	1	1	1
Veränderungsprozesse beim Kunden/Unternehmen	4	3	3

Besonders bei den großen Anbietern werden zusätzlich personelle Gründe betont, die Bedingungen wie gegenseitiges Vertrauen, „Ich denke, das entscheidende Argument ist das Vertrauen einfach in Bezugspersonen“ (d, Z. 16-17), gepaart mit der Hoffnung auf Sicherheit beschreiben. „(...) die Kunden möchten Sicherheit. Und je nach Kunde einmal Sicherheit in der Leistung - also, ich möchte daß die Leistung funktioniert und daß keine Fehler vorkommen“ (l, Z. 184-185).

Die großen und kleinen Weiterbildungsanbieter nennen außerdem strukturelle Gründe (wie Zeit, Kosten, Preise), die die kleinen und mittleren gar nicht äußern. „Natürlich wird auf Kosten geschaut“ (l, Z. 372). Bei der flexiblen Angebotserfüllung können die großen Bildungsanbieter diese Facette möglicherweise eher bieten als die kleineren, weil sie auf einen umfangreicheren Mitarbeiterstab zurückgreifen. Das kann dann zu einem größeren Auftragskontingent führen, was wiederum Auswirkungen auf die Preise hat (vgl. Kapitel 8.6.1).

¹²⁴ Die Darstellung der Ergebnisse aus Sicht der Bildungsanbieter zu den Gründen der Unternehmen für eine Zusammenarbeit wird in einer Tabelle aufgezeigt, die bereits vorab die Größen der Anbieter unterteilt. Dies erleichtert die vergleichende Betrachtung zu den kompetenzorientierten respektive problemorientierten Ergebniskriterien.

Die kleinen Unternehmen betonen bei den strukturellen Kriterien dagegen den eigenen Vorteil ortsnah am Kunden zu sein: „Also, es wäre zu aufwendig zum zweistündigen Abstimmungsgespräch jemanden von Bonn zu holen über mehrere hundert Kilometer“ (*d*, Z. 62-64).

In der Kategorie der **problemorientierten Gründe** geben 71 % der Weiterbildungsanbieter an, daß Unternehmen sie anfordern, weil man sich für Konflikte und kritische Situationen eine Hilfestellung erwartet. Diese Zahl würde noch höher liegen, wenn zum Beispiel *m* nicht von „Hilfestellung im Sinne einer Katalysatorfunktion“ (*m*, Z. 365) sprechen würde, der nicht zwingend Probleme vorausgehen müssen.

Das Wachstum des Kunden spielt zur Zeit weniger eine Rolle (21 %), was mit Sicherheit auf die reale Wirtschaftssituation zurückzuführen ist. Hingegen sehen 71% Veränderungsprozesse beim Kunden als Gründe einer Anforderung. Diese Veränderungsprozesse gehen auf negative Kriterien, wie auch auf positive Ursachen zurück. Beispiele für negative Kriterien wären Kundenunzufriedenheit oder zurückgehende Verkaufszahlen. „Irgendwelche Schwierigkeiten, das sind manchmal ganz konkret die Zahlen, die zurückgehen“ (*m*, Z. 49-50). Häufiger nennen die Weiterbildungsanbieter jedoch positive Gründe, wie zum Beispiel zukunftsgerichtete Visionen, neue Zielvorstellungen, Implementierungen neuer Prozesse usw..

Die Tatsache, daß die Weiterbildungsanbieter häufig sowohl kompetenzorientierte als auch problemorientierte Gründe angeben, zeugt davon, daß sie Gründe nicht nur bei sich sehen (angebotsorientiert), sondern auch Ursachen wahrnehmen, die beim Kunden, den Unternehmen, liegen (nachfrageorientiert). Da fast alle Anbieter in beiden Kategorien wiederzufinden sind, ist dies m.E. ein Indiz dafür, daß die Diskussion über Angebots- oder Nachfrageorientierung des Weiterbildungsmarktes im bisherigen Sinne nicht so weiterzuführen ist. Die aktuellen Debatten um Weiterbildung als Dienstleistung erwecken den Eindruck, als gäbe es ein Entweder-Oder-Verhältnis, nach dem Weiterbildung von externen Anbietern entweder nachfrage- oder angebotsorientiert vermarktet wird. Daß dem nicht so ist und statt dessen von einem reziproken Verhältnis zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen auszugehen ist, soll in weiteren Beobachtungen verfolgt und bestätigt werden¹²⁵.

9.4 Akquise der Weiterbildungsanbieter und Auswahlverfahren durch die Unternehmen

Die Frage, wie die Weiterbildungsanbieter akquirieren, sollte einen Vergleich zum

¹²⁵ Siehe zu der Problematik der Kundenorientierung und des Marketingverhaltens auch Kapitel 12.

Ergebnis der ersten Interviewphase ermöglichen, in der festgestellt worden war, daß die Unternehmen zumeist durch ihre Eigeninitiative den Trainingspartner ermitteln (siehe Kapitel 8.5). Wenn dies aus Sicht der Unternehmen der häufigste und letztlich für sie auch der erfolversprechendste Weg ist, bleibt die Frage offen, welche Möglichkeiten von den Bildungsanbietern noch genutzt werden, um sich den Unternehmen anzubieten.

Tabelle 10: *Akquise der Weiterbildungsanbieter*

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
Kaltakquise	x						x			x	x	x		x
Messen/ (Fach-)Magazine			x					x			x			
Offene Seminare	x					x		x	x		x			
Empfehlungen	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Mitwachsen mit dem Kunden		x		x				x			x	x		x

Durch **Empfehlungen** kommen bei 85,6 % der Weiterbildungsanbieter die meisten Kontakte zustande: „Größtenteils gehen die Unternehmen auf uns zu (...). Gut 80, 90% etwa geht über Empfehlungen“ (g, Z. 28-30). Diese Empfehlungen laufen zwischen den Unternehmen, aber auch zwischen Abteilungen oder Führungskräften innerhalb eines Unternehmens: „Bei den älteren Kunden, (...) sind es dann die Erfahrungswerte. Da sagt man: Da haben wir gute Erfahrungen gemacht und da möchten wir auch ein neues Thema wieder von denen bearbeiten lassen“ (h, Z. 51-55).

Wenn man die Möglichkeit des **Mitwachsens mit einem Kunden**, zum Beispiel indem sich Unternehmensabteilungen vergrößern, dazurechnet, haben alle Weiterbildungsanbieter die Erfahrung gemacht, daß sich Kontakte aufgrund der Eigeninitiative ergeben. Selbst die marktneuen Anbieter machen da keine Ausnahme, obwohl hier anzunehmen gewesen wäre, daß sie noch eher **Kaltakquisition** betreiben müßten, was soviel bedeutet wie das „Abklappern“ von neuen Kunden. „Ich war bei rund 1 200 Firmen“ (n, Z. 55). Statt dessen liegt der Unterschied hier eher in der Größe der Anbieter, die eine Kaltaquisition nutzen (vier von fünf der großen Anbieter). Gründe für die Größenabhängigkeit dieses Kriteriums können zum Beispiel im finanziellen Aufwand liegen, der daraus entsteht (Broschüren, Informationssendungen, Telefonate etc.) oder/und im personellen Aufwand, der in einem größeren Mitarbeiterstamm eher aufgefangen werden kann.

Der Besuch von **Messen**, Artikel in **(Fach-)Magazinen** und **offene Seminare** werden als eine instrumentelle Form der Akquisition angesehen. Es geht darum, ein

Marketinginstrument zu besitzen, „auf diese Weise hat man die Möglichkeit, neue Themen in den Markt hineinzutragen, auch Kompetenzen aufzubauen, auch, um einzelnen Teilnehmern aus unterschiedlichen Seminaren eben zu zeigen, wie wir im Training arbeiten (...), daß dann intern gesagt wird, wir wollen diese Art Seminare auch für uns intern oder in spezifischen Maßnahmen realisieren“ (k, Z. 42-50).

Insgesamt betreiben die großen Weiterbildungsanbieter allgemein mehr Aufwand zur Akquisition als die kleinen und mittleren - letztlich brauchen sie ja auch mehr Aufträge, um ihre Mitarbeiter auslasten und finanzieren zu können. Daß die Akquise so stark über Empfehlungen von Unternehmensseite her läuft, entspricht auch dem Bild, welches die Unternehmen über sich bzw. ihre Auswahlverfahren vermittelt hatten. Selbst in einer Zeit, in der alles über Bildungscontrolling, Kosten-Nutzen-Rechnung in der Weiterbildung spricht und „harte Fakten“ fordert¹²⁶, scheint doch die Suche und Auswahl eines Bildungspartners immer noch eine wenig systematische zu sein. Die Sondierung des Weiterbildungsmarktes wird häufig von Sympathie- und Vertrauensgefühlen geprägt, was sich ja auch schon in der ersten Untersuchung herausgestellt hat, wo es um die Form der Auswahl externer Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen ging. Bei den Unternehmen entscheiden zu 66 % einzelne, die vor allem auf den individuellen und persönlichen Kontakt Wert legen (siehe Ergebnis in Kapitel 8.5).

Interessant ist, daß systematische und reflektierte Verfahren der Unternehmen zur Suche und Auswahl aus Sicht der Weiterbildungsanbieter als nicht nur schwierig oder nachteilig beurteilt werden. Für über 50 % der Anbieter wird darin eine Chance zur gegenseitigen Absicherung gesehen. Die Kunden können erleben, was für Konzepte der potentielle Weiterbildungspartner vorschlägt und wie professionell er dabei arbeitet und präsentiert. Der Bildungsanbieter versucht in diesem Kontakt Ziele des Kunden greifbar zu machen und zu hinterfragen, um damit auch die Verantwortlichkeit der Entscheidungsträger in den Unternehmen zu gewinnen. Es geht also nicht nur darum, sich persönlich kennenzulernen, sondern auch den Arbeitsstil einschätzen zu können (vor allem wichtig für die Unternehmen) und die Absicherung zu erhalten, daß erarbeitete Inhalte auch von den Führungsebenen mitgetragen werden (vor allem wichtig für den Weiterbildungsanbieter): „Und durch die Auftragsklärung sichert sich natürlich der Kunde ab, und der Lieferant oder wir sichern uns ja auch ab, weil wir dadurch einfach zu viel klareren Vereinbarungen kommen, von dem was sinnvoll ist“ (d, Z. 264-271).

9.5 Anforderungen, die die Weiterbildungsanbieter von Seiten der Unternehmen sehen

Diese Fragestellung sollte ermitteln, welchen Anforderungen die Weiterbildungs-

¹²⁶ Vgl. zu „harten Fakten“ und Problemen der Weiterbildungskontrolle auch Kapitel 6.1.4.

anbieter sich durch ihre Kunden ausgesetzt sehen. Während der Auswertung der Interviews fiel immer wieder auf, daß die Abstraktion über Aussagen „das will der Kunde“ und „das nehme ich an, daß er es will“ den Interviewten nicht leicht fiel und oft nicht gemacht wurde. Häufig ist nicht klar erkennbar, wo tatsächliche Anforderungen des Kunden verbalisiert werden und wo es sich um Interpretationen des Anbieters handelt. Scheinbar objektive Kundenanforderungen entsprechen in Wirklichkeit dann eher subjektiven Bedarfszuschreibungen durch die Weiterbildungsanbieter.

Die Auswertung zu den Anforderungen, denen sich die Weiterbildungsanbieter ausgesetzt fühlen, erfolgte, wie die Auswertung bei den Unternehmen, einer Vierterteilung nach den Kriterien, die im Indikatorensystem zum Verständnis über Qualifikationen und Kompetenzen bei externen Weiterbildungsanbietern (siehe Abbildung 13) bereits festgelegt worden sind. Dadurch ergeben sich folgende Rückbezüge:

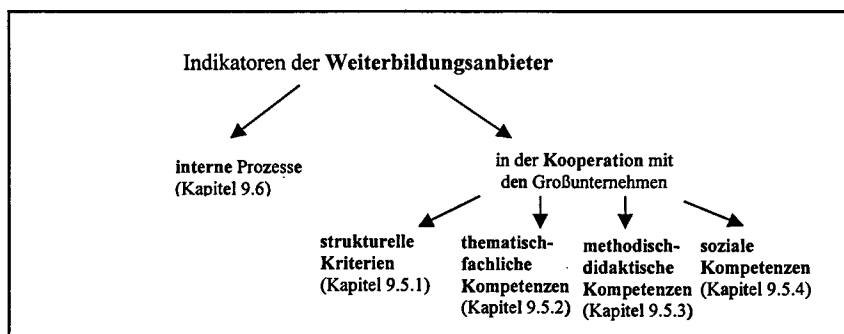


Abbildung 20: Rückbezüge im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatoren-system (siehe Abbildung 13)

9.5.1 Anforderungen an strukturelle Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Obwohl mit dem Blick auf eine „rezessionsgebeutelte Lage“ der Weiterbildung auch auf Preisansprüche geschaut wurde, scheint dies derzeit kein bedeutsames Thema zwischen den Kunden und ihren Weiterbildungsanbietern zu sein - oder man spricht in einem Interview nicht offen darüber. Möglicherweise ist es auch darauf zurückzuführen, daß es sich bei den befragten Anbietern um relativ langfristige und damit feste Weiterbildungspartner der Unternehmen handelt, die nur noch selten Preisverhandlungen führen müssen, weil sie sich bereits fest etabliert haben. So sprechen Bildungsanbieter eher über den Konkurrenzdruck untereinander, als über Preisverhandlungen mit den Kooperationspartnern. Danach geht es dann um andere Mitkonkurrenten auf dem Markt, „die irgendwo in diesen Markt teilweise mit

Dumping-Preisen hineingehen, um überhaupt da hineinzukommen. Also, es gibt teilweise Anbieter für klassische Seminare, die liegen ungefähr bei einem Drittel unserer Honorare" (d, Z. 350-354).

Tabelle 11.1: Anforderungen an strukturelle Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Weiterbildungsanbieter Kriterien	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Preis				x			x					x		
Regionalität					x									
zeitliche Flexibilität			x		x							x	x	

Noch weniger ist die **Regionalität** bzw. räumliche Nähe ein Thema (nur 0,07 %). Daß dies so ist kann mehreren Dingen zugeschrieben werden. Zum einen der Tatsache, daß einige Anbieter als Büro zwar eine zentrale Anlaufstelle haben, ihre Trainer und Projektleiter aber über ganz Deutschland verstreut sind. Das bedeutet für den Anbieter an verschiedenen Standorten jeweils nahe Bildungspartner aus dem Team des Weiterbildungsanbieters bei den Unternehmen zu haben. Zum anderen gibt es keinen Interviewpartner, der in seinem Weiterbildungsteam nicht auch zusätzlich noch externe Trainer beschäftigt, auf die zurückgegriffen werden kann, falls eine Anfrage von weiter her kommt. Und Drittens ist anzunehmen, daß sich möglicherweise auch die Unternehmen schon von sich aus eher an regionale Weiterbildungsanbieter wenden.

Erstaunlich waren die Divergenzen innerhalb der Aussage zur **zeitlichen Flexibilität**. Diese wird von 83 % der Unternehmen gefordert (siehe Kapitel 8.6), aber nur von 29 % der Anbieter erwähnt. Entweder wird die Zeitproblematik von den Unternehmen zwar gesehen, als solche aber nicht weiterkommuniziert. Oder die Problematik findet sich im Selbstbild der Bildungsanbieter nicht wieder, weil sie auf zeitliche Flexibilitätswünsche besser reagieren können als Einzelkämpfer, ihnen diese Anforderung als solche also gar nicht mehr auffällt. Außer c äußerte sich auch kein Weiterbildungsanbieter dazu, sich irgendwie unter Streß gesetzt zu fühlen bei Zeitanfragen zu Projekten. c beklagte, daß die Unternehmen oft so lange warten, bis ihre Probleme wirklich kritisch sind: „Meistens - das ist ziemlich ärgerlich für uns, aber das ist nunmal so – meistens erwarten die Firmen, wenn sie dann kommen, daß es vorgestern passiert sein sollte (...) und wenn sie sich dann entschlossen haben, dann sagen sie, aber jetzt fangen wir gleich an. Aber wir haben gar keine Zeit (...)“ (c, Z. 111-120).

9.5.2 Anforderungen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Tabelle 11.2: Anforderungen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Weiterbildungsanbieter Kriterien	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Praxiserfahrung	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x
Berufserfahrung		x		x	x	x				x	x		x	x
Branchenerfahrung			x		x					x			x	x

Thematisch-fachliche Anforderungen zeigen sich für die Weiterbildungsanbieter im Erfahrungswissen des einzelnen. Es setzt sich aus verschiedenen Facetten zusammen:

- **Praxiserfahrung** (allgemeine Trainer- bzw. Weiterbildungserfahrung);
- **Berufserfahrung** (allgemeine betriebliche Erfahrungen aus Unternehmen);
- **Branchenerfahrung** (spezifische Kenntnisse über die jeweilige (Unternehmens-) Branche).

Dabei liegt die **Praxiserfahrung**, die allgemeine Trainer- und Weiterbildungserfahrungen beinhaltet, an erster Stelle. Sie wird insgesamt von 79 % der Weiterbildungsanbieter als Anforderung erkannt. Kleine und mittlere Anbieter erleben dies meist als Frage nach Referenzen oder Umsatzgrößen, mit denen der Kunde die Sicherheit gewinnen möchte, sich für den richtigen Partner zu entscheiden. Ein deutliches Beispiel dafür gibt der kleinste und jüngste Anbieter, der angibt, er werde häufig nach „erfolgreichen Projekten in anderen Unternehmen“ (b, Z. 68ff.) gefragt.

Die Kategorien **Berufs- und Branchenerfahrung** werden mehrheitlich bei den großen Anbietern nachgefragt (70 % im Gegensatz zu 13 % bei den mittleren Anbietern): „Branchenkenntnis bei Verkehrsunternehmen zum Beispiel, wenn man die nicht hat, kommt man auch nicht rein. Da wird man diesbezüglich abgeklopft und nach ihren Erfahrungen, die sie mitbringen. Und nach konkreten Projekten, die sie schon einmal gemacht haben in dieser Branche“ (j, Z. 200-206). Einige der Anbieter betonen jedoch, daß sie die Sinnhaftigkeit der Anforderung nach einer spezifischen Branchenerfahrung in Frage stellen würden: „(...) keine Erfahrung mit Autohäusern, kann er eine Qualifikation haben, wie er will, wird er nicht akzeptiert von Opel. Finde ich ein bißchen schwierig, weil es kann durchaus sein, jemand der gar keine Erfahrung hat von der Materie, hat einen anderen Blickwinkel und kann es möglicherweise besser machen als der, der es schon kennt“ (n, Z. 320-325).

Es kann eine unterschiedliche Gewichtung festgestellt werden, ob sich die Forderung stärker auf das interne Weiterbildungsteam selbst bezieht oder von Seiten der

Unternehmen ausgelöst wird. So wird die Praxiserfahrung über betriebliche Weiterbildung und Berufserfahrungen in Wirtschaftsunternehmen vor allem innerhalb der Weiterbildungsanbieter an das eigene Personal gefordert. Die Forderung nach spezifischen Branchenerfahrungen stammt dagegen stärker von den Unternehmen, die als Vertreter einer bestimmten Branche (Bankgewerbe, High-Technology, Versicherung etc.), eine gewisse Kenntnis über Eigenheiten dieser Branche auch bei den Anbietern fordern. Da diese Anforderungen leicht meß- und feststellbar sind, werden sie von den Kunden, den Unternehmen und den Anbietern an ihr Personal auch explizit so weitergegeben.

9.5.3 Anforderungen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Methodisch-didaktische Anforderungen beschreiben Kompetenzen, die den Weiterbildungsprozeß im eigentlichen ausmachen: Bedarfsanalyse, Konzeptionierung, Durchführung, Beratung und Transfer/Evaluation.

Tabelle 11.3: Anforderungen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Weiterbildungs-anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
Bedarfsanalyse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Konzeptionierung	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Durchführung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Beratung	x		x		x	x		x	x	x	x		x	x
Transfer/Evaluation		x		x	x				x	x	x	x		x

Für die **Bedarfsanalyse** und **Konzeptionierung** fühlen sich die Weiterbildungsanbieter zwar verantwortlich, was aber stärker eigenen Ansprüchen entsprechen muß, als der tatsächlichen Übertragung dieser Verantwortungsbereiche, wenn man sich an die geringe Zuordnung dieser Aufgabenbereiche durch die Unternehmen erinnert¹²⁷.

Jedoch muß man genau hinschauen, wenn die Anbieter von Bedarfsermittlung reden, denn die Ansätze gehen in sehr unterschiedliche Richtungen: Manche Anbieter haben einen zielorientierten Ansatz (e; g), der in der Bedarfsanalyse fragt, was für ein tatsächliches Ziel bzw. Anliegen hinter einem Auftrag steht: „Was denkt er, wie

¹²⁷ Zur Erinnerung, die Unternehmen übertragen ihrer Aussage nach die Verantwortung für die Bedarfsanalyse nur zu 50 %, die Verantwortung für die Konzeptionierung von Weiterbildungsmaßnahmen nur zu 33 % an die Externen (siehe Kapitel 8.6.3).

sich Führung entwickelt, wie sich Anforderungen an Führung entwickeln? (...) Es ist zu unterscheiden zwischen dem - ich sage jetzt mal - offiziellen Auftrag und dem inoffiziellen Auftrag. (...) zum Beispiel: ‚Wir führen jetzt Teamarbeit ein‘, das mag ein offizieller Auftrag sein. Der inoffizielle könnte zum Beispiel lauten: ‚Schaffen sie alle sichtbaren Merkmale, daß es so aussieht, als würden wir Teamarbeit machen‘ (...) und das ist jetzt das, was ich jetzt von mir aus prüfe, ob das wirklich so ist, daß Teamarbeit eingeführt werden soll“ (g, Z. 63-112).

Andere Anbieter besitzen einen eher defizitorientierten Ansatz (b), der viel auch mit der Ansicht über die Gründe einer Anforderung gemeinsam hat. So stehen bei einer defizitorientierten Bedarfsanalyse zumeist Probleme des Kunden im Hintergrund, die es erst einmal herauszuarbeiten gilt: „Das ist wirklich das wesentliche, zu sagen, man hat die Fähigkeit zu reduzieren, also rauszukriegen, wo kommt es denn wirklich darauf an, wo ist der echte Engpaß, was ist der Hauptengpaß?“ (b, Z. 135-139). Oder die Bildungsanbieter versuchen zuerst nur eine Zustandsbeschreibung der IST-Situation (j; k): „(...) wir schauen, wo steht das Unternehmen im Augenblick, im Markt, mit den Menschen und auch mit den Zielen. Um dann Maßnahmen überhaupt erst entwickeln oder abzuleiten, die auf diese Situation zutreffen, so wie wir sie erleben“ (k, Z. 209-212).

Wichtig bei der Bedarfsanalyse ist, daß die meisten Weiterbildungsanbieter die Notwendigkeit sehen, alle betroffenen Unternehmensebenen miteinzubeziehen, damit Entscheidungen für Inhalte nachher auch wirklich umgesetzt werden können. Die Bedarfsanalyse, egal mit welcher Ausrichtung sie betrieben wird, leistet damit bereits in der Anfangsphase eines Projektes einen wichtigen Beitrag zur Transfer-sicherung und Evaluation.

Auch was die **Konzeptionierung** angeht, muß genau geschaut werden, was die Anbieter darunter verstehen. Häufig gehört die Konzeptionierung noch in die Auswahlphase beim Kunden, das heißt dieser läßt sich erste Lösungsvorschläge und Vorschläge zu deren Umsetzung präsentieren und entscheidet sich erst dann für einen der Anbieter. Das „Wie“ der sich anschließenden Durchführung überläßt er dem Weiterbildungsanbieter, dennoch kann das Unternehmen an der Art der Präsentation ein Stück weit erkennen, wie später möglicherweise mit seinen Mitarbeitern als Teilnehmer umgegangen wird (offene Zielformulierung, Teilnehmerorientierung, Erwartungsabfrage etc.) und was für Themen der Anbieter zu bestimmten Fragestellungen als Bildungsmaßnahme vorschlägt.

Anders sieht das bei der Anforderung bezüglich **Transfer und Evaluation** aus, sie scheinen nur bei der Hälfte der Anbieter (53 %) gefordert zu sein. Teilweise mag das daran liegen, daß sie nach ihrem Verständnis die nötigen Maßnahmen dazu schon mit der Bedarfsermittlung abdecken. Bei manchen Anbietern, die den Transfer resp. die Evaluation hier nicht erwähnt haben, fand sich die Thematik teilweise auch bei

der Frage nach der Qualitätssicherung wieder¹²⁸.

Unternehmen *k* ist eines der fünf Beispiele eines Anbieters, die sämtliche methodisch-didaktischen Kompetenzen als Anforderungen durch die Kunden erleben: „Das ist der Fokus, der für viele Firmen heute wichtiger ist, daß man (...) auch vom ersten bis zum letzten Schritt begleiten kann, realisieren kann. Mit Training, mit Beratungsleistungen, mit Transferleistungen“ (*k*, Z. 150-153).

9.5.4 Anforderungen an soziale Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Tabelle 11.4: Anforderungen an soziale Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
persönliche Passung	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Empathie	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x

Die Sozialkompetenz wird scheinbar von allen Unternehmen als wichtige Anforderung an die Weiterbildungsanbieter kommuniziert bzw. von den Anbietern selbst als solche gesehen (es gab insgesamt 89 % Nennungen). Diese Kompetenz beinhaltet die Tatsache der **persönlichen Passung**, was heißen soll, daß eine Sympathie zwischen den Bildungsbeteiligten vorhanden sein sollte, daß „die Chemie stimmen muß“. Bis auf zwei Weiterbildungsanbieter (*g*; *b*) wurde diese Anforderung von allen Anbietern genannt, häufig sogar als erstes auf die Frage nach den Anforderungen der Kunden. Damit signalisieren nach den Unternehmen (in Kapitel 8.6.4) nun auch die Anbieter, daß der verkopfte Bereich von Geschäftsbeziehungen möglicherweise stärker von persönlichen Sympathiefeldern beeinflusst wird, als meist gedacht oder zugegeben.

Ein weiteres Indiz für diese Sichtweise ist auch die geforderte Fähigkeit zur **Empathie**, das heißt das Sich-Einlassen-Können auf das Unternehmen und seine Kultur. Für die Anbieter ist die empathische Kompetenz gleichzeitig eine Hilfe, um den Abgleich herzustellen zwischen den unternehmerischen Zielen und der bestehenden Situation in der Unternehmenskultur: „Also wir verstehen uns da nicht als jemand, der eine moralische Überinstanz ist, das möchte ich auch deutlich sagen, aber wir verstehen uns schon als jemand, der dann sagen muß, wenn das Unternehmen heute hier ist, und da wollen sie hin, das ist eine Riesenspanne, das schaffen sie nicht mit den Schritten, die sie sich vorgenommen haben, lassen sie uns die

¹²⁸ Vgl. Kapitel 9.8.3 über die prozeßbezogenen Kriterien bei der Qualitätssicherung im Kooperationsgeschehen.

Schritte kleiner machen, um die Lücke sukzessive zu schließen. Wir würden nicht sagen: ‚Das ist Unsinn, daß sie Teamentwicklung wollen‘, aber das ist dann unsere Aufgabe, aufzuzeigen, was entstehen denn da für Probleme, wenn die Unternehmenskultur eine völlig andere ist, ich kann die nicht wie einen Lichtschalter umlegen und dann ist auf einmal alles anders, sondern das ist ein Prozeß, wo man gucken muß, was sind die richtigen Schritte, dann kann es auch durchaus sein, daß wir dann sagen, wenn sie den Weg so gehen, dann kann das problematisch sein“ (k, Z. 448-459).

Nimmt man die Antworten zu den methodisch-didaktischen und sozialen Kompetenzanforderungen der interviewten Vertreter der Weiterbildungsanbieter zusammen, kann man meines Erachtens die Hoffnung der Anbieter erkennen, sich mehr und mehr von vorgefertigten Konzepten und standardisierten Seminaren zu lösen. Von Seiten der Anbieter werden immer stärker kundenspezifische Angebote zur betrieblichen Weiterbildung angestrebt, für die sie Kompetenzen von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation benötigen. Solche übergreifenden und ganzheitlichen Projekte, die zwangsläufig auch über einen längeren Zeitraum laufen, erfordern dann zusätzliche soziale Kompetenzen, die es dem Anbieter ermöglichen, sich wirklich auf die individuellen Unternehmenskulturen und -situationen einzustellen.

9.6 Interne Qualifikations- und Kompetenzanforderungen der Weiterbildungsanbieter

Wie zu Beginn der Auswertungen bereits erwähnt (siehe Kapitel 9.5), spiegeln sich interne Qualifikations- und Kompetenzanforderungen bei den Weiterbildungsanbietern häufig in subjektiven Bedarfszuschreibungen über (scheinbare) Anforderungen der Kunden und Unternehmen wider. Andererseits gelten auch bei den Bildungsanbietern - wie in jedem Unternehmen - Zugangsvoraussetzungen, Qualifikationsanforderungen durch Arbeitsplatzbeschreibungen und Kompetenzanforderungen. Diese unterschiedlichen Perspektiven finden sich in der Frage nach internen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen wieder, deren Antworten sich in drei Kategorien teilen:

- **Theoriekompetenz** (Hochschulabschluß, pädagogisch-psychologische Zusatzausbildungen),
- **Fachkompetenz** (Praxis-, Berufs-, Branchenkenntnisse),
- **Sozialkompetenz** (bezogen auf Prozesse im Weiterbildungsteam oder beim Kunden).

Die **Theoriekompetenz** als Wissen über das Feld der Andragogik, pädagogischer Methoden, fachlichem Hintergrund zu Seminarinhalten etc. wird von den Weiterbildungsanbietern in die zwei Kriterien Hochschulabschluß und Zusatzausbildungen unterteilt. Nur die Hälfte der Anbieter nennt einen Hochschulabschluß als relevant, die Studienrichtung variiert dabei von Psychologie, Soziologie über Wirtschafts-

wissenschaften bis hin zu Sportwissenschaft. Das Studium der Pädagogik oder Erwachsenenbildung wurde nie (!) genannt. Um so erstaunlicher ist, daß noch weniger (21 %) eine pädagogische oder psychologische Zusatzausbildung für wichtig halten¹²⁹.

Tabelle 12: *Interne Qualifikations- und Kompetenzanforderungen der Weiterbildungsanbieter*

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
Theoriekompetenz														
Hochschulabschluß				x		x	x	x			x		x	x
Zusatzausbildung	x												x	x
Fachkompetenz														
Praxiskenntnisse				x					x	x		x		x
Berufskennntnisse		x		x		x				x	x		x	x
Branchenkennntnisse			x							x			x	x
Sozialkompetenz														
im Weiterbildungsteam	x		x	x	x	x			x		x	x	x	x
beim Kunden	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x

Ähnlich gering werden **Fachkompetenzen**, die sich auf die Praxiskenntnisse der Weiterbildner beziehen, eingeschätzt (36 %). Will man es positiv formulieren, fällt das Ergebnis möglicherweise so niedrig aus, weil die Kompetenz über Weiterbildungstätigkeiten so selbstverständlich ist, daß sie keiner gesonderten Erwähnung bedarf. Negativ formuliert muß hier an die Debatte um mangelnde erwachsenenpädagogische Kompetenzen im betrieblichen Bildungsbereich erinnert werden (siehe Kapitel 6).

Selten war eine deutliche Äußerung, wie von Anbieter *n* zu hören: „(...) alle, die im Verhaltensbereich arbeiten haben eine therapeutische Grundlage (...), in der Regel haben sie ein betriebswirtschaftliches, sozialwissenschaftliches, soziologisches Studium hinter sich. Haben eine Trainerausbildung mitgemacht, mit therapeutischer Erfahrung und irgendeine firmenspezifische Erfahrung, am besten, sie haben in einer OE-Abteilung [Anm. S. S.-L.: Organisationsentwicklungs-Abteilung] mal gearbeitet und wissen, wie das funktioniert“ (*n*, Z. 248-255).

Ganz anders sieht das mit den Kenntnissen im Berufsfeld und der Branche aus. Nimmt man diese beiden Komponenten zusammen - weil es sich letztlich immer um Erfahrungen in der Wirtschaft handelt - so läßt sich feststellen, daß 71 % der An-

¹²⁹ Gleichzeitig entspricht das der in dieser Arbeit bereits aufgegriffenen Problematik innerhalb des Praxisfeldes, sich die pädagogisch-professionelle Kompetenz gleichsam „nebenher“ aneignen zu können (siehe dazu auch Kapitel 6).

bieter diese Anforderungen stellen, vier von ihnen als Kombination beider Kenntnisse. Gründe dafür sind: Den Kunden nachher in der gleichen Branche besser „bedienen“ zu können, seine Sprache zu sprechen: „Schon wegen der Sprache, die sie haben (...). Natürlich kann es helfen, wenn jemand den Technikjargon kennt, ja gut, man versteht die Leute vielleicht ein bißchen besser“ (c, Z. 204-207). Ein andere Grund ist, ein „reiferes“ Alter zu haben, weil „jemand der unter 30 ist, hat es in der Regel schwerer mit gestandenen Führungskräften, mit gestandenen Verkaufsmitarbeitern zu arbeiten“ (k, Z. 259-2612) oder einfach nicht direkt von der Hochschule zu kommen.

Zu der **Sozialkompetenz** zählen personelle Fähigkeiten, die die Arbeit im Weiterbildungsteam oder beim Kunden fordert. Für das Team „fähig zu sein“ zeichnet sich für 71 % durch Fähigkeiten aus: Menschen zu mögen, ganz allgemein zum Anbieter und zu seiner Kultur passen und „corporate identity“ zeigen. Für die Arbeit beim Kunden wird die soziale Kompetenz noch höher geschätzt (12 von 14 Anbietern, das heißt 86 %). Beschrieben wird sie mit „Stehvermögen vor dem Kunden“ (d; j), die persönliche Entwicklung, der Werdegang, die Fähigkeit „sich selbst bewußt“ (e; f; g; h; k) zu sein.

Die Sozialkompetenz insgesamt nimmt damit einen größeren Raum ein, als die Fachkompetenz: „Fachlich ist es mir fast egal. Bleiben wir mal in den klassischen Disziplinen, wie Industrie, Technik, Betriebswirtschaft. (...) Es ist sicher für viele Aufgaben hilfreich (...), aber notwendig ist es nicht. (...) aber was die Leute wirklich brauchen, ist die ganze Skala Sozialkompetenz in ganz hohem Maße“ (c, Z. 199-212).

9.7 Maßnahmen zur Sicherung interner Qualifikationen der Weiterbildungsanbieter

Tabelle 13: *Maßnahmen zur Sicherung interner Qualifikationen und Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter*

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
standardisierte Maßnahmen:						x			x		x	x		
Auswahlverfahren														
Supervision/Coaching o.ä.	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x
individuelle Maßnahmen:														
Mitarbeiterbegleitung	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x
Literatur			x			x		x			x			

Für die Qualität der Weiterbildungsarbeit ist die Rekrutierung nach vorhandenen Qualifikationen wichtig, genauso wichtig ist auch die ständige Erhaltung und Fortentwicklung dieser Fähigkeiten. Bei den Weiterbildungsanbietern geschieht dies durch standardisierte und individuelle Maßnahmen:

Als **standardisierte Maßnahmen** gelten Methoden zu Auswahlverfahren des eigenen Personals, wie zum Beispiel durch Assessment-Center oder Workshops. Auffällig ist, daß es diese Verfahren nur bei den großen und mittleren Anbietern gibt, bei den kleinen gilt es: „(...) mehr aus dem Bauch heraus zu entwickeln, paßt der zu uns oder nicht. Es gibt jetzt also keine Aufnahmekriterien in dieser Hinsicht. (...) Und da ist mir, wenn Sie so wollen, der mit der zweitbesten Qualifikation lieber, als der mit der besten, wenn der mit der zweitbesten ins Team besser paßt, (...) würde ich mich für den entscheiden. Also, hier ein tolles Know-how zu haben, aber hier irgendwo Probleme reinbringen, das können wir uns nicht leisten“ (e, 195-209). Standardisierte Maßnahmen erfordern natürlich auch mehr Aufwand, Personal und Kosten, die für kleinere Anbieter stärker ins Gewicht fallen.

Eine weitere Maßnahme zur Sicherung der mitgebrachten (Basis-)Qualifikationen ist die standardisierte Festlegung einer Supervision oder eines Coachings für die Mitarbeiter. 86 % der Weiterbildungsanbieter insgesamt bieten diese Unterstützung entweder durch externe Spezialisten oder durch eigene, interne „Lehrtrainer“ (k) an. Damit ist zumeist das Begleiten der Kollegen bei Kundenkontakten gemeint, das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten für Weiterbildungsmaßnahmen, das Beraten zu schwierigen Situationen, das Durchsprechen neuer tools usw..

Die gleichen Vorgehensweisen zur Qualifikationssicherung gibt es auch als **individuelle Maßnahme**, das heißt, auf eigenen Wunsch des Mitarbeiters geht ein Kollege mit zu Kunden, berät man sich in schwierigen Situationen gegenseitig usw.. Individuelle Maßnahmen sind mit 79 % Nennungen - trotz ihrer freien Form - die zweithäufigste Art der gegenseitigen Qualifikationssicherung. Sie finden auch bei allen drei Größen der Anbieter dieselbe Beachtung.

Das Arbeiten mit Literatur wurde dagegen selten erwähnt, nur knapp 30 % der Weiterbildungsanbieter nennen explizit diese Möglichkeit zur individuellen Qualifikationssicherung. Dennoch gibt es bei den Anbietern häufig interne Bibliotheken, die den Mitarbeitern zur Verfügung stehen und möglicherweise ist das Lesen von Fachzeitschriften oder -literatur so selbstverständlich, daß es keine Erwähnung mehr findet.

Insgesamt zeigt sich deutlich, daß vor allem die großen Weiterbildungsanbieter ihre Mitarbeiter stärker durch standardisierte Maßnahmen betreuen lassen, was eine Frage des Preises sein kann, aber auch der Möglichkeit, die Mitarbeiter freizustellen. Einem großen Anbieterunternehmen mit einer genügenden Anzahl an Mitarbeitern ist es zum Beispiel eher möglich, auch einmal interne Trainings mit externen Beratern zu arrangieren. Es wird einem großen Anbieter auch leichter fallen, die

Mitarbeiter zu solchen festgesetzten Terminen freizustellen, als bei kleinen Anbietern, wo das Fehlen eines einzelnen viel deutlicher ins Gewicht fällt. Hingegen ist die Form der individuellen Qualifikationssicherung durch die Mitarbeiterbegleitung in allen drei Größenbereichen der Anbieter gleich stark vertreten.

9.8 Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter

Bei der Frage nach dem Verständnis der Weiterbildungsanbieter zur Qualität teilen sich die Antworten in interne und kooperative Elemente, die anhand des in Kapitel 6.1.5.2 entwickelten Indikatorensystems systematisch verankert werden können. Durch die Übertragung der Ergebnisse aus den Interviews auf das Indikatorensystem zum Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter (siehe Abbildung 7) ergeben sich folgende Zusammenhänge:

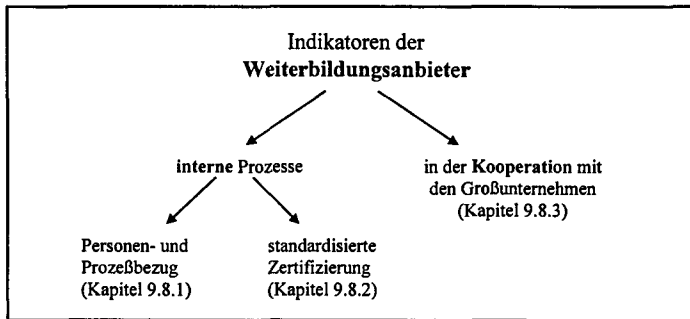


Abbildung 21: Rückbezüge im Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 7)

Dies entspricht weitestgehend der Einteilung, wie sie in der ersten Auswertung über die Untersuchungen bei den Unternehmen gemacht wurde (siehe Kapitel 8.7). Jedoch differenzieren die Bildungsanbieter stärker zwischen der Qualitätssicherung, die sich auf Prozesse der Umsetzung bezieht (Prozeßbezug), und Qualitätssicherung, die durch die an diesen Prozessen beteiligten Personen (Personenbezug) geschieht. Diese differenzierte Aufspaltung einzelner, an der Qualitätssicherung beteiligter Komponenten soll in den Tabellen und Auswertungen sichtbar gemacht werden.

9.8.1 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über interne Prozesse

In der internen Qualitätssicherung beim Weiterbildungsanbieter lassen sich die zwei Richtungen des **Personen-** und des **Prozeßbezuges** unterscheiden. Da Antworten zu Vor- und Nachteilen einer standardisierten Zertifizierung ebenfalls differenziert

wurden und einen genaueren Eindruck über die unterschiedlichen Meinungen zu-lassen, wurde dieser Punkt noch gesondert aufgegriffen und ausgewertet (siehe Kapitel 9.8.2)¹³⁰.

Tabelle 14.1: *Interne Qualitätssicherung beim Weiterbildungsanbieter*

Weiterbildungs-anbieter Kriterien	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Personenbezug:														
- teambezogene Maß-nahmen	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
- persönliche Passung	x		x	x	x			x			x			x
Prozeßbezug:														
- interne Qualitätsan-sprüche		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	

Zu den **personenbezogenen Kriterien** gehören die teambezogenen Maßnahmen, die zumeist Absprachen im Rahmen von institutionalisierten Teamsitzungen bedeuten. Solche Teamsitzungen können ein- oder mehrmals jährlich stattfinden, wobei die Dauer zwischen zwei bis drei Tagen und einer Woche variiert. 93 % der Anbieter nutzen diese Form der internen Besprechungen explizit. Themen sind dabei Zielab-sprachen, Berichte über neue Themen am Markt, die häufig mit einem zusätzlichen Input von außen (externer Referent) gespickt sind, Berichte über Projekte und deren Entwicklung, gemeinsame Verständigungen über zukünftige Richtungen, die das Team einschlagen will und vieles mehr.

Im Hintergrund steht neben der Wichtigkeit der Themen und Vorgehensweisen immer auch der „social-event“, das persönliche Zusammenkommen der Team-mitglieder, die ja nicht selten über ganz Deutschland verteilt leben und arbeiten. „Wir machen aber einmal im Jahr - dieses Jahr wird es auch eine richtige Woche werden, vorher war es ein verlängertes Wochenende - wo wir uns alle im Kreis treffen und da (...) ist einfach auch viel Potential und es ist auch sehr offen, es ist eine gute Atmosphäre“ (m, Z. 285-296).

Zu den teambezogenen Maßnahmen gehören auch die Projektteamsitzungen, bei denen nicht alle Mitarbeiter des Anbieters zusammenkommen, sondern nur die, die an einem spezifischen Weiterbildungsprojekt eines Kunden arbeiten. In diesen kleineren Runden geht es dann vornehmlich darum, sich über die aktuelle Situation abzustimmen, Informationen weiterzugeben und die weiteren Vorgehensweisen

¹³⁰ Hierdurch soll auch die Möglichkeit gegeben werden, die in Kapitel 6.1.4 dargestellten, gegensätzlichen Prognosen über die Bedeutung, die die Qualitätssicherung nach der DIN ISO und anderen Zertifizierungs-instrumenten zukünftig haben wird, mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen abgleichen zu können.

abzusprechen.

Die persönliche Passung als personenbezogene Qualitätssicherungsmaßnahme wird von der Hälfte der Anbieter erwähnt. Dabei geht es darum, sich nicht nur über gemeinsame Vorgehensweisen zu verständigen, sondern zu sehen, wie die Persönlichkeiten zueinander passen: „Das heißt, wenn jemand neu dazu kommt, muß er auch ins Team passen. Allein das ist schon wichtig. Das ist uns sogar wichtiger als die fachliche Kompetenz. Methoden kann ich lernen, wenn ich bereit bin mich reinzuklemmen (...), aber die andere Seite muß stimmen, die Teamseite muß stimmen“ (a, Z. 75-83).

Der persönlichen Passung liegen oft gemeinsame Kernkompetenzen zugrunde, die Vereinbarungen über methodische tools zum „einheitlichen Vorgehensstil“ erleichtern. Oder es geht um die Loyalität zum eigenen Team, was für die kleinen Anbieter auffallend häufig zum Verständnis ihrer Qualität gehört (80 %). Bei den kleinen Anbietern herrscht auch oft noch ein stärker „familiäres“ Miteinanderarbeiten und die Festlegung auf gemeinsame Arbeitsmethoden fällt bei wenigen Mitarbeitern nicht nur leichter, sondern ist möglicherweise für die Erscheinung des Teams nach außen und innen auch wichtiger. Fällt zum Beispiel ein Teammitglied hier auf, verhält sich unloyal, so schlägt sich das viel deutlicher und schneller nieder und hat viel stärkere, direkte Auswirkungen.

Die prozeßbezogene Qualitätssicherung wird durch das Festlegen eigener, interner Qualitätsansprüche beschrieben. Diese geben bei 71 % der Anbieter für die Formen der Angebotserstellung, Protokollierung von Prozessen, Kundenbetreuung usw. Richtlinien vor. Teilweise orientieren sich die Anbieter - vor allem die Befürworter offizieller Zertifizierungsmaßnahmen - dabei stark an Ansprüchen allgemeiner Qualitätsrichtlinien der DIN ISO. Teilweise entspringen die Festlegungen zu internen „trade-marks“ aber auch den Erfahrungen mit Kunden oder persönlichen Vorstellungen. „Wir haben Verfahrensbeschreibungen und Arbeitsbeschreibungen gemacht, daß, was sich sinnvoll standardisieren läßt, ist standardisiert“ (g, Z. 233-235).

Auffällig ist, daß sich alle Weiterbildungsanbieter der mittleren Größe für interne Standards zur Qualitätssicherung aussprechen. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, daß viele sich in einer Phase des Firmenwachstums zu einem großen Anbieter befinden und deshalb versuchen, durch festgelegte Standards auftauchende Unsicherheitsfaktoren im Arbeiten besser zu regeln, allgemeine Richtlinien für die sich verändernde Situation zu finden und so Fehler eher zu vermeiden.

9.8.2 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über Zertifizierungen

Nach dem Stellenwert einer **standardisierten Zertifizierung** zu fragen, entsprang

einerseits dem Wunsch, die Prognosen der letzten Jahre zu diesem Thema weiter zu verfolgen¹³¹ und andererseits, die Frage nach dem Qualitätsverständnis bei den Anbietern abzurunden. Gefragt wurde nach keiner speziellen Zertifizierungsform, sondern ganz allgemein, jedoch wurde von den Interviewten immer nur Bezug zur DIN ISO 9000 ff. genommen.

Tabelle 14.2: Stellenwert einer standardisierten Zertifizierung

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
nein, irrelevant	x				x	x	x	x			x		x	
nein, kein Kunden wunsch	x	x			x	x	x				x	x	x	x
ja				x					x	x		x		

Die Hälfte der Interviewten lehnen danach die Zertifizierung völlig und als irrelevant für die tatsächlichen Prozesse ab. Es bringe weder einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern, noch ist es ein Vorteil für den Kunden: „Ich halte eigentlich auch nicht so wahnsinnig viel von dieser ISO Geschichte, weil die eigentlich überhaupt keine Qualität garantiert. (...) Ich habe diese Forderung, ob wir zertifiziert sind - oder, diese Frage habe ich auch noch nicht gestellt bekommen“ (e, Z. 255-273).

Noch häufiger (64 %) wird der Grund genannt, daß es der Kunde nicht verlangt und solange es nicht als K.O.-Kriterium existiert, gibt es keinen Grund sich zu zertifizieren. „Ich habe mich bisher nicht darum bemüht (...) liegt letztlich daran, daß wir bei einer bestimmten Anzahl von großen Firmen einen ganz guten Ruf haben. Da auch noch nie danach gefragt worden ist“ (n, Z. 394-397). Auch ein bereits zertifizierter Anbieter (l) sagt von sich, die Zertifizierung eigentlich zur Verbesserung innerer Prozesse genutzt zu haben und sich nicht aus Kundenwünschen heraus danach zu richten.

Dagegen glauben nur zwei Anbieter für sich (d; j), daß dieser Druck von außen in nächster Zeit eher zunehmen wird, weshalb sie sich zertifizieren lassen wollen. Momentan sind von den gesamten befragten Anbietern auch nur zwei zertifiziert.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß ein minimaler Anteil von Weiterbildungsanbietern (nur 14 %) derzeit zertifiziert sind, daß aber trotz dieser geringen Akzeptanz standardisierter Zertifizierungsverfahren fast 70 % der Anbieter interne Qualitätsansprüche besitzen, die sie speziell für sich formulieren, wo es sinnvoll ist. Internen

¹³¹ Vgl. zum Qualitätsverständnis bei den Unternehmen über die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern das Kapitel 8.7.2 und Flüter-Hoffmann/Pieper 1996; Reuther u. a. 1996; Köhler 1995.

Standards wird damit mehr Vertrauen geschenkt als normierten Verfahren: „Der Aufwand ist im Verhältnis zu dem, was rauskommt, relativ hoch. Und es wurde von vielen Firmen ja auch nur formal durchgeführt, um ein Zertifikat zu haben, aber nicht, um wirklich dauerhaft Prozesse stabiler zu machen“ (g, Z. 244-247).

Dies widerspricht meines Erachtens der Aussage von Reuther u. a., daß die Anbieter sich besonders einen Image-Vorteil erhoffen: „nur wenige Anbieter sehen in der Zertifizierung ein Instrument, um eigene Schwachstellen zu identifizieren, interne Abläufe effizienter zu gestalten und die Kommunikation zum Kunden zu verbessern“ (Reuther u. a. 1996, S. 107f.). Die befragten Weiterbildungsanbieter erkennen die Problematik, die in einer standardisierten Zertifizierung steckt, schätzen aber gleichzeitig sehr wohl Qualitätsrichtlinien, um interne Prozesse effizienter zu gestalten. Sie erkennen die Möglichkeit durch Zertifizierungen „Kontroll- und Optimierungsaspekte“ (Faulstich 1997(c), S. 48) zu besitzen, nur greifen sie dazu lieber auf unabhängige, selbst definierte Richtlinien zurück, weniger auf offizielle Zertifizierungen.

9.8.3 Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über die Kooperation mit den Unternehmen

In der Qualitätssicherung, die in der Kooperation mit den Unternehmen stattfindet, werden ebenfalls wieder die zwei Kategorien der personenbezogenen und der prozeßbezogenen Kriterien unterschieden (siehe Kapitel 9.8.1):

Tabelle 14.3: *Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über die Zusammenarbeit mit den Unternehmen*

Weiterbildungs- anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
Personenbezug														
- persönliche Passung	x			x		x			x				x	x
- Kontinuität der betreuenden Personen	x	x		x		x		x	x	x	x		x	x
Prozeßbezug														
- Feedback	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
- Transfersicherung (Themenüberprüfung)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
- Evaluation (Zielüberprüfung)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Von den Interviewpartnern, die den **Personenbezug** im Rahmen der Qualitätssicherung hervorheben, werden zwei Ebenen betont, die dann häufig auch in dieser Zweierkombination auftauchen. Die persönliche Passung zwischen den Personen der

Weiterbildungsanbieter und der Unternehmen ist nicht nur eine Anforderung der Kunden¹³², sondern wird auch von 43 % der Bildungsanbieter genannt. Dabei beziehen Anbieter die persönliche Passung auch auf den Stil, die Harmonie zur Unternehmenskultur des Kunden.

Über die Hälfte der Anbieter weisen ihren Kunden eine kontinuierliche Betreuung durch bestimmte Leute zu, die als Ansprechpartner über eine längere Zeit Entwicklungen des Kunden miterleben und sich dabei ein spezifisches Firmenwissen, bis hin zum firmeninternen Jargon, zulegen. Zusätzlich sind bei diesem Key-Account-Manager (d) alle Informationen über die Arbeit im jeweiligen Unternehmen gebündelt: „(...) wir sind nie mehr als drei, höchstens vier bei einem Kunden - selbst, wenn wir Großprojekte machen. (...) Das Wissen bündelt sich dann in diesen Köpfen und nur dort sind dann Synergien erkennbar. Wenn da sieben Leute rumspringen würden, die Informationen kriegen sie gar nicht gebündelt“ (b, Z. 360-366). Diese Personen erleben dann auch häufig ein besonderes Vertrauensverhältnis von Seiten des Kunden, der zum Beispiel bei einem neuen Auftrag genau diese Person wieder als Bildungspartner haben möchte, egal ob diese Experten auf dem Themengebiet sind oder nicht: „(...) da sagt der Geschäftsführer: ‚Ich halte nicht viel von wechselnden Gesichtern‘. (...) Das ist die Erfahrung: Die sagen: ‚Der ist gut, den kennen wir.‘“ (h, Z. 314-315 und Z. 323-325).

Den Qualitätssicherungsmaßnahmen zum **Prozeßbezug** kommt rein quantitativ eine wesentlich größere Bedeutung zu als den personenbezogenen. Zu ihnen gehören Rückmeldungen durch Teilnehmer und Führungskräfte, sowie Transfersicherung und Evaluierung. Dies ist jetzt die Situation, wo so gut wie alle Weiterbildungsanbieter die methodisch-didaktische Kompetenz zum Transfer und zur Evaluation besitzen müssen, die aber bei der Frage danach (siehe Kapitel 9.5.3) als Kompetenzanforderungen durch die Unternehmen nur von der Hälfte benannt wurden. Damit bestätigt sich die Vermutung, daß die Notwendigkeit zum Transfer und zur Evaluation von den Anbietern sehr wohl gesehen wird, aber weniger als Anforderung von Kundenseite her, sondern stärker als eigener Anspruch zur Qualitätssicherung in der Kooperation mit den Kunden. Die themen- und zielsichernden Kompetenzen sind demnach deutlich in die eigenen Ansprüche der Anbieter implementiert.

93 % der Anbieter holen sich aktiv Feedback von Teilnehmern ein, im Anschluß an Seminare, oder von Führungskräften, im Laufe der Entwicklung von Projekten. Das Feedback bezieht sich im Verhältnis zu den anderen prozeßbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen am stärksten auf die direkte Lehr-/Lernsituation und den daran beteiligten Trainer des Anbieters.

¹³² Vgl. dazu die Ergebnisse zu Anforderungen an soziale Kompetenzen der Anbieter in Tabelle 5.4.

Wo im Feedback stärker auf die Rückmeldung der Teilnehmer und Führungskräfte zur Person des Trainers geachtet wird, geht es bei der Transfersicherung um die Überprüfungen einer stattfindenden Übertragung gelernter Themen auf die Praxis der Teilnehmer. Gleichzeitig sollen bei allen Weiterbildungsanbietern die Themen mit den Zielen der Weiterbildungsmaßnahme und dahinterliegenden Zielen der Unternehmen abgeglichen werden. Diese Zielüberprüfung oder Evaluation versucht durch eine kontinuierliche Anpassung der Themen an die Situation und Entwicklungen des Unternehmens eine stringente Zielverfolgung in den Weiterbildungsmaßnahmen zu bieten. Diese Kombination aus Themen- und Zielüberprüfung wird von 93 % der Anbieter benannt.

Erstaunlich ist, daß dem Personenbezug in der Qualitätssicherung entweder eine hohe Bedeutung eingeräumt wird oder gar keine. So nennen 67 % der Weiterbildungsanbieter beide Faktoren zugleich, aber bei 29 % werden personenbezogene Maßnahmen gar nicht benannt. Im Gegensatz dazu werden die prozeßbezogenen Maßnahmen von allen Weiterbildungsanbietern angesprochen. Möglicherweise betont das die qualitätssichernden Maßnahmen, die sich auf die Prozesse der Bildungssituation beziehen und dadurch eine scheinbare Unabhängigkeit von den Personen haben. Das läßt sich wieder zurückführen auf den „typischen“ Umgang mit Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung, der sich eben doch gerne an „harten“ Fakten orientiert, um die weichen Faktoren, wie persönliche Passung und Sozialkompetenz, zu umgehen (siehe Kapitel 6.1.4).

9.9 Professionalitäts- und Professionalisierungsverständnis der Weiterbildungsanbieter

Im Gegensatz zur Untersuchung bei den Großunternehmen beziehen sich die Antworten aller Bildungsanbieter sowohl auf interne Prozesse als auch auf Prozesse in der Kooperation mit den Unternehmen. Diese sind in Bezug auf das Indikatorensystem zum Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter aus Kapitel 6.2.4.2 ausgewertet und in den jeweiligen Kapiteln dargestellt worden:

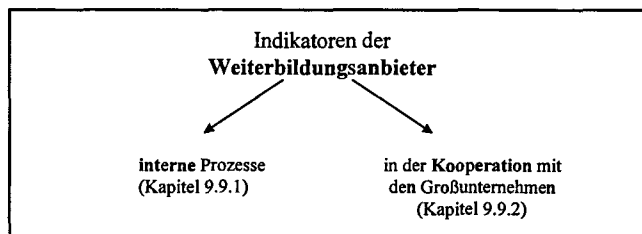


Abbildung 22: Rückbezüge im Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 9)

9.9.1 Professionalität bezogen auf interne Prozesse beim Weiterbildungs-anbieter

Das Verständnis über Professionalität bezüglich interner Prozesse des Weiterbildungsanbieters bezieht sich auf das Selbstverständnis und auf die dahinterstehende, Gieseke würde sagen: Bezugswissenschaft (Gieseke 1988, S.11).

Tabelle 15.1: Professionalität interner Prozesse beim Weiterbildungsanbieter

Weiterbildungs-anbieter	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Kriterien														
Selbstverständnis														
- Präsentation nach außen	x		x		x			x	x	x	x		x	
- Selbstbild	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- Berufsethos	x		x	x		x	x			x	x	x	x	
- Reflexionskompetenz	x		x	x	x	x	x		x	x	x		x	x
Bezugswissenschaft														
- Pädagogik		x				x	x			x	x	x	x	

Das professionelle **Selbstverständnis**¹³³ zeigt sich in drei Kriterien, wovon das erste die Präsentation des Teams nach außen hin ist. Was für Aktivitäten werden gewählt, um an die Öffentlichkeit zu treten, wie will man vom Kunden wahrgenommen werden? 57 % der Weiterbildungsanbieter zählen die Form, in der das geschieht, zu einem Kriterium ihres Professionalitätsverständnisses. Zu einer professionellen Präsentation nach außen gehört zum Beispiel das Authentisch-Sein, „ein Selber-Leben dessen, was wir vermitteln“ (a, Z. 506). Die Trainer leben und beherzigen das, was sie vermitteln und die Organisationsstrukturen der Weiterbildungsanbieter decken sich mit dem, was sie ihren Kunden anbieten und in Projekten beim

¹³³ Bei der Unterscheidung Selbstverständnis - Selbstbild lehne ich mich an die Begriffsdefinition von Schiersmann (1990) an, hier hat der Begriff „Selbstverständnis“ ein breiteres Bedeutungsfeld als der Begriff „Selbstbild“. Das *Selbstbild* bezeichnet danach die Gesamtheit der Vorstellungen einer Person über sich selbst, im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten oder auf Werte und Normen, die diese Person aus Gruppen oder der Umwelt zieht. Der Begriff des Selbstbildes betont stärker die Innensicht, aus der heraus gehandelt wird und weist auf eine handlungsregulierende, stabilisierende Funktion hin, die im Interesse der Aufrechterhaltung des Selbstbildes entsprechende Verhaltensweisen auswählt bzw. bestimmte Handlungsfelder anstrebt respektive vermeidet. Das *Selbstverständnis* „entsteht aus der Wechselwirkung zwischen inhaltlichen Aufgabenstellungen und Rollenanforderungen einerseits, sowie den individuellen Motiven und dem Selbstkonzept andererseits“ (ebd. 1990, S. 30f.). Die Begrifflichkeiten lassen sich meines Erachtens auf eine Organisation wie die von Weiterbildungsanbietern übertragen, was meint, daß sie eben auch eine Art Selbstverständnis und -bild von sich haben. Dieses versuchen sie - genau wie das Individuum auch - durch entsprechende Verhaltensweisen zu stabilisieren, wobei sie in bestimmte Handlungsfelder streben oder eben nicht.

Unternehmen implementieren wollen. Deshalb müssen auch die Maßnahmen und Leistungen aus einem Guß sein: „(...) es kann nicht passieren, daß ein Seminarteilnehmer unter Führung bei uns von unterschiedlichen Trainern unterschiedliche Dinge erfährt, sondern das baut aufeinander auf und es entstehen auch keine Widersprüche“ (k, Z. 543-549).

Ein professionelles Selbstbild gehört für 92 % der Anbieter zu ihrem Professionalitätsverständnis dazu. Es drückt sich zumeist in den eigenen Fähigkeiten und Werten aus, wie an die Weiterbildungsprozesse herangegangen wird, so zum Beispiel im extrem hohen Qualitätsanspruch innerhalb des Teams (vgl. a, Z. 505) oder in den Prozessen ganzheitlich, systemtheoretisch zu agieren (vgl. d, Z. 723). Letztlich geht es darum, profihaft zu arbeiten, was für h bedeutet, das entsprechende „Wissen im Kopf zu haben“, oder was für l bedeutet, dem Kunden eine professionelle Leistung zu bieten und die notwendige „Intuition“ (n) für Probleme zu besitzen.

Ein weiterer Faktor im professionellen Selbstverständnis ist das Umgehen mit - im weitesten Sinne - „kritischen Aufträgen“. Diese Umgangsweise wird bestimmt durch ein Berufsethos, das gekennzeichnet ist durch das Abgleichen der Kundenaufträge, -ziele, -philosophien mit dem eigenen Weiterbildungsverständnis. Dazu gehört es, seine Arbeit nicht als allumfassendes Heilmittel zu begreifen, sondern immer zu fragen, wollen und „(...) können wir das, was der Kunde braucht wirklich leisten?“ (e; f) und die Arbeit als „Support“, nicht als „(Patent-)Lösung“ zu verstehen (j). Außerdem muß derjenige, der die Arbeit übernimmt tatsächlich auch hinter dem Projekt stehen können (d), ein Angebot zu machen, „(...) das mit dem eigenen Verständnis von Kultur, Werten, Strategien übereinstimmen muß“ (d, Z. 720-721). Sprich: Paßt ein Auftrag nicht zu den individuellen ethisch-moralischen Vorstellungen eines Teammitgliedes, kann es auch vorkommen, daß die Anfrage unterstützend durch das Team/den Chef abgelehnt wird (d; l).

Dennoch geht es nicht darum die „moralische Überinstanz“ (k) zu sein, die dem Unternehmen sagt, was es besser zu tun oder zu lassen hat, sondern zu zeigen, wo möglicherweise auch Unstimmigkeiten, Widersprüche bei Vorhaben liegen. „Aber irgendwann denke ich, ist es auch ein Stück weit Professionalität von unserer Seite auch, ein Stück weit zu enttäuschen. Nicht im Sinne von ‚vor den Kopf stoßen‘, aber die Leute, die internen Personalentwickler ein Stück weit mitzuentwickeln“ (j, Z. 535-539).

Auch die Reflexionskompetenz gehört für 79 % der Weiterbildungsanbieter zum professionellen Selbstverständnis. Die Anbieter sehen in ihr die Möglichkeit, zukünftige Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit in Richtung der eigenen, professionelleren Vorgehensweise zu gestalten. Dabei gilt es das eigene Tun ständig zu überarbeiten, zu hinterfragen und zu verbessern, sich selbst ständig weiterzuentwickeln, fortzubilden und im Team auch mal externe Experten zu Rate zu ziehen, wissenschaftliche Hilfskräfte zu beschäftigen, um den Kontakt zur Theorie

nicht zu verlieren. Also sowohl durch intrinsische Motivation und vorhandene Fähigkeiten, als auch durch extrinsische Anregungen die eigene Weiterbildungsarbeit zu reflektieren.

Schließlich gibt es noch unterschiedlichste Sichtweisen über die Pädagogik als **Bezugswissenschaft**. Hierbei fällt auf, daß die großen und mittleren Weiterbildungsanbieter häufiger den Bezug zur Pädagogik herstellen als die Kleinen. Professionelle Weiterbildung macht eben aus, „daß sie [Anm. S. S.-L.: die Trainer] entsprechenden Erfahrungshintergrund mitbringen, pädagogischer Art (...)“ (j, 513-515). Im Gegensatz dazu nimmt nur ein kleiner Anbieter Bezug auf die Pädagogik, wenn es um das Professionalitätsverständnis geht. Letztlich verkehrt er das pädagogische Verständnis auch in eine stark funktionalistische Richtung, indem er sie stark als Mittel zum Zweck versteht: „Wir sind überwiegend Ingenieure, das heißt wir gehen schon systematisch dran und fundiert und perfekt. Und das Thema, wie vermittelt ich Wissen, einfach zu wissen, wie denkt einer, wie lernt man, wie nimmt man Wissen überhaupt auf, das ist für uns sicherlich ein interessantes Thema, was für uns zunehmend auch wichtig wird“ (b, Z. 394-400).

Ein Unterschied ergibt sich auch daraus, ob der Anbieter marktneu oder -älter ist. Es sind vor allem die älteren Weiterbildungsanbieter, die sich auch an theoretischen Diskussionen beteiligen und für sich und ihr Handeln eine Bedeutung aus der Erwachsenenpädagogik ziehen können. Bei den neuen Anbietern auf dem Markt drängt sich eher das Gefühl auf, sie seien in einem enthusiastischen Aktionismus gefangen, der zunächst einmal nur an die direkte Auftragserfüllung, das Wachstum des eigenen Unternehmens und die Qualifikation der Mitarbeiter denkt. Teilweise haben sie pädagogische Aspekte für ihre Arbeit erkannt und versuchen sie für bestimmte Zwecke zu funktionalisieren (siehe b), ohne theoretische Hintergründe wirklich näher zu kennen¹³⁴.

In den Antworten zur Bezugswissenschaft gab es auch noch die Variante, über das Personal der Anbieter die Schnittstelle zur Pädagogik herzustellen. Jedoch rekrutieren nur zwei Bildungsanbieter bewußt auch Pädagogen, weil man deren pädagogische Ausbildung mit der Professionalität in Verbindung bringt (k; l).

All diese Faktoren in den Antworten der Weiterbildungsanbieter zu einem professionellen Verständnis deuten auf einen starken Bezug zum eigenen Selbstverständnis. Danach sehen die Anbieter ihre eigenen Anteile und betrachten Professionalität als etwas, das sie leisten und besitzen, nicht nur ihre Produkte (die Weiterbildungs-

¹³⁴ Daraus folgt auch, daß die in Kapitel 6.2.3 hergeleiteten professionellen Kompetenzen aus der Verbindung der Ebenen „wissenschaftliches Erklärungswissen und praktisches Bedeutungswissen“ (vgl. Dewe 1996) oder mit Tietgens ausgedrückt, die Zusammensetzung aus einer „theorieorientierten wissenschaftlichen Kompetenz und einer fallbezogenen hermeneutischen Kompetenz“ (vgl. Tietgens 1988(a)), als Merkmale einer professionalisierten Berufsausübung noch selten als solche erkannt werden.

angebote oder -maßnahmen). Das könnte auch ein Indiz dafür sein, daß sie sich von standardisierten Seminarlösungen distanzieren wollen und stärker die „ganzheitlichen“ Prozesse in der betrieblichen Weiterbildung betrachten. So kann man einen Anbieter stellvertretend für die Sicht über betriebliche Weiterbildung zitieren: „Es ist im Grunde eine Beratung, die ganzheitlich ist, die individuell ist, sich ganz konkret auf den Kunden einläßt, (...) im wesentlichen damit auch durch diese Kundenorientierung nach Fall orientiert ist. Also nicht angebotsorientiert ist - also, irgendwelche Standardprogramme versucht dem Kunden zu verkaufen (...). Über eine klare Definition der Nachfrage, über eben die Konzeptentwicklung bis hin zum Bildungs-Controlling, dann eben in diesem Regelkreisverständnis auch sicherstellt, daß diese Erfolge auch eintreten. Eben ein lernendes Verständnis ist. In einem sehr, sehr engen Kontakt zum Kunden“ (d, Z. 693-705).

Die Bildungsanbieter wollen scheinbar verstärkt weg von Alibiseminaren, die nur „Feigenblatt- oder Insellösungen“ bieten (n; j), hin zu Prozessen, die Dinge im Unternehmen wirklich bewegen können, und zu einer Einbeziehung aller beteiligten respektive aller verantwortlichen Ebenen (e; g; i; k).

9.9.2 Professionalität der Weiterbildungsanbieter in der Kooperation mit den Unternehmen

Tabelle 15.2: Professionalität der Weiterbildungsanbieter in Kooperation mit den Unternehmen

Weiterbildungsanbieter Kriterien	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Produktkompetenz		x						x				x		x
Prozeßkompetenz	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Durchführungskompetenz	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Sozialkompetenz	x	x		x		x		x	x	x	x		x	x

Nur 4 von 14 Anbietern benennen die **Produktkompetenz** als professionelle Kompetenz ihrer Weiterbildungsarbeit in der Kooperation mit den Unternehmen. In der Zusammenarbeit mit den Unternehmen scheint es nicht allzu wichtig zu sein, Informationen über Innovationen, Hintergründe, Themen der betrieblichen Weiterbildung bieten zu können. Viel wichtiger sind die **Prozeßkompetenzen** zur Bedarfsermittlung, Konzeptionierung, Durchführung, Beratung bis hin zur Evaluation. Dies entspricht wiederum den Anforderungen der Unternehmen, die vor allem auf die Umsetzung der Bildungsmaßnahmen durch die externen Anbieter Wert legen (siehe Kapitel 8.6.3).

Schwerpunkte innerhalb der Prozeßkompetenzen, in denen die Anbieter wichtige

Professionalisierungsaspekte sehen, sind bei den einzelnen jedoch ganz unterschiedlich gelagert. Bei dem einen ist es vorrangig die Bedarfsanalyse (*b*), um zu meßbaren und operationalisierbaren Zielvereinbarungen zu kommen (*e*; *k*), oder eine Bedarfsanalyse gepaart mit der Beratung zu Problemen und Themen: „Nicht das, was der Kunde sagt, ist sein Problem, sondern einfühlsam verstehen, was steckt hinter dem Problem für ein Problem? Und dem Kunden damit erst zu einem Verständnis seines Themas verhelfen“ (*d*, Z. 711-714) oder auch das unbedingt bewußte Vorgehen in der inhaltlichen Vermittlung während den Bildungsmaßnahmen (*g*; *m*).

Interessant ist, daß bei 13 von 14 Weiterbildungsanbietern die Prozeßgestaltung erst zu einer professionellen wird, wenn sie durch passende soziale und methodisch-didaktische **Durchführungskompetenzen** unterstützt wird, das heißt eben „zur richtigen Zeit das Richtige zu tun“ (*l*, S. 451).

Für 71 % der Bildungsanbieter gehört noch die **Sozialkompetenz** zur Professionalität dazu, durch die die Zusammenarbeit mit dem Kunden so gestaltet werden kann, daß sie Hilfestellungen bietet, persönliche Ziele des Teilnehmers mit Unternehmenszielen zu vereinbaren, die Schnittstelle zwischen dem Mitarbeiter in der Bildungsmaßnahme und den Unternehmenszielen zu bilden: „Wir versuchen die Dinge nicht nur zu optimieren, sondern auch die Menschen mitzunehmen“ (*i*, Z. 158-159). Es geht den Anbietern hierbei nicht nur darum, die Prozesse durch Weiterbildung anzustoßen, sondern auch den einzelnen Menschen darin zu sehen, mitzunehmen und während den Veränderungen permanent zu begleiten.

Mit der Betonung der Prozeß- und Durchführungskompetenz thematisieren die Weiterbildungsanbieter innerhalb ihres Professionalitätsverständnisses primär die Notwendigkeit vom Handeln in didaktischer Hinsicht. Dadurch tritt der organisationale, unternehmerische, strategische Zusammenhang, in dem sich betriebliche Weiterbildung befindet, in den Hintergrund. Büchter erinnert jedoch daran, daß genau dies „eine wesentliche Voraussetzung darstellt für die Durchsetzung von qualitativem, „pädagogischem“ Handeln in der betrieblichen Weiterbildung“ (Büchter/Hendrich 1996, S. 127).

9.10 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Weiterbildungsanbieter-Befragung

In diesem Kapitel sollen, wie bei der Unternehmensbefragung auch (siehe Kapitel 8.9), die Ergebnisse zu einem besseren Überblick noch einmal gerafft dargestellt werden. Dabei läßt es sich nicht vermeiden, Kürzungen und Vereinfachungen der komplexen Daten aus den zurückliegenden Kapiteln vorzunehmen. Trotz der Gefahr der Simplifizierung sollen dennoch, unter Betrachtung der drei Hauptaspekte: Qualifikations-/Kompetenzverständnis, Qualitätsmanagement- und Professionalitätsverständnis, wichtige Kernaussagen extrahiert werden. Um einen wirklich vollständigen Überblick über relevante Ergebnisse gewinnen zu können wird deshalb

immer auf die zugrunde liegenden Kapitel verwiesen. Außerdem ist es ratsam, in dieser zweistufig angelegten Studie auch die Vergleiche aus beiden Untersuchungsphasen in Kapitel 11 hinzuzuziehen.

- Die Ansichten der Anbieter, aus welchen Gründen heraus die Unternehmen sie anfragen, verteilen sich fast gleichmäßig auf problem- und kompetenzorientierte Gründe (siehe Kapitel 9.3). Sie erwähnen dabei jedoch nicht die Expertenschaft in der Erwachsenenbildung respektive -pädagogik, sondern - wie die Unternehmen auch - eher fachliche bzw. strukturelle Kriterien.
- Die Auswahl durch die Unternehmen erleben die Bildungsanbieter größtenteils als Initiierung von Seiten der Unternehmen (83 %), wobei sie die kritische Subjekthaftigkeit, die solchen Verfahren anhaftet, nicht rundweg ablehnen, sondern sie als Chance für die Einschätzung über die Passung zueinander betrachten (siehe Kapitel 9.4).

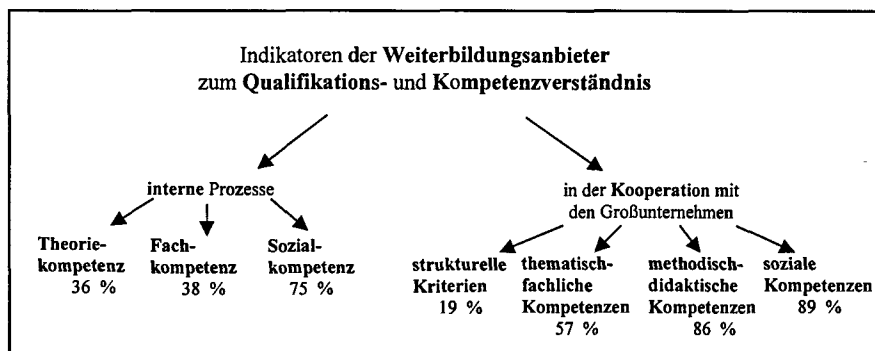


Abbildung 23: Prozentuales Verhältnis im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter

- Bezüglich der internen Qualifikationen nimmt die Sozialkompetenz mit 75 % Gewichtung gegenüber der Theorie- und Fachkompetenz den doppelten Raum ein. Sie betrifft zum einen die Teamfähigkeit in der Arbeit beim Weiterbildungsanbieter selbst, zum anderen das Stehvermögen und das Selbstbewußtsein beim Kunden.
- Das Element der sozialen Kompetenz wird sehr hoch geschätzt, was damit entsprechend anderer Studien (vgl. Damm-Rüger/Stiegler 1996) die Tatsache unterstützt, daß in Dienstleistungen der Zusammenhang zwischen fachlichen und sozialen Qualifikationen dicht beieinander liegt: „Soziale Qualifikation bringt die fachliche erst zur Wirkung“ (ebd. 1996, S. 69).
- In der Kooperation stehen die strukturellen Kriterien der Weiterbildungsanbieter

weit hinter der Bedeutung, die sie für die Unternehmen besitzen, zurück. Dies kann darauf zurückgeführt werden, daß sie als „Basis der Arbeit“ keiner expliziten Erwähnung mehr bedürfen. Es kann aber auch ein Defizit auf Seiten der Anbieter vermutet werden, oder - positiv ausgedrückt - ein Potential, das es zu entfalten gilt.

- Mit 57 % stehen an zweiter Stelle zu „Kompetenzen in der Kooperation“ die thematisch-fachlichen, innerhalb derer die Praxiserfahrung in betrieblicher Weiterbildung mit 78 % Nennungen eindeutig die wichtigste ist. So werden durch Erfahrungen implizit erwachsenenpädagogische Fähigkeiten in das Feld mit eingebracht.
- Beinahe gleichwertig werden die methodisch-didaktischen und die sozialen Kompetenzen eingeschätzt, die von den Bildungsanbietern auf die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen, auf die Empathie der Umsetzung von Unternehmens- und Teilnehmerzielen in Seminaren und die persönliche Passung bezogen sind. Mit diesen Kompetenzen betonen sie ebenfalls das direkte Lehr-/ Lerngeschehen und gewährleisten für ihre Auftraggeber eine gewisse „Interessenidentität“ (Büchter/Hendrich 1996, S. 84).

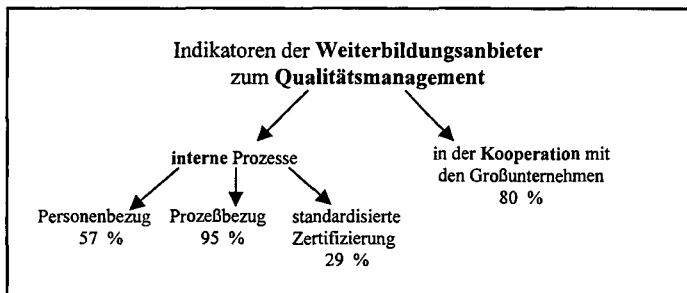


Abbildung 24: Prozentuales Verhältnis im Qualitätsmanagement der Weiterbildungsanbieter

- Die personenbezogenen Maßnahmen im internen Qualitätsmanagement überwiegen mit 95 % ganz deutlich die prozeßbezogenen und die standardisierten Maßnahmen. Damit steht die Teambezogenheit, die interne Abstimmung und gegenseitige Unterstützung oder Beratung als Sicherung zur Qualität von Weiterbildung eindeutig im Vordergrund.
- Daß interne Qualitätsrichtlinien, die sich auf den Prozeß beziehen, noch doppelt so hoch gewertet werden, wie standardisierte Zertifizierungen, deutet auf ein reflektiertes Qualitätsbewußtsein der Bildungsanbieter. Von außen kommende Richtlinien und Zertifikate können das interne Qualitätsbewußtsein nicht

ersetzen, geschweige denn sichern.

- Erstaunlicherweise kehrt sich das personenbetonte Qualitätsmanagement in der Kooperation mit den Unternehmen um. Dann sind es zu 95 % die prozeßbezogenen und nur noch zu 57 % die personenbezogenen Maßnahmen, die die Qualität der Weiterbildung sichern sollen. Allerdings muß man dabei sehen, daß die Anbieter auch eine direktere Zugriffsmöglichkeit auf „harte Instrumente“ wie Feedbackbögen, Evaluationsmaßnahmen etc. haben, im Gegensatz zu den „weichen“ personenbezogenen Kriterien, wie die persönliche Passung, die sich ihrem Einfluß stärker entziehen.

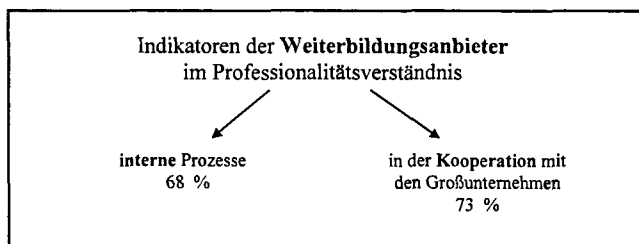


Abbildung 25: Prozentuales Verhältnis im Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter

- Die prozentuale Gewichtung der Nennungen zum Professionalitätsverständnis deutet bei den Weiterbildungsanbietern auf eine sehr ausgewogene Sichtweise über interne und kooperative Aspekte hin. Das unterstreicht die bereits mehrfach angedeutete Tendenz, daß die Bildungsanbieter tatsächlich stärker von seminaristischen Weiterbildungsmaßnahmen wegkommen wollen. In diesem Fall ist sowohl das professionelle Selbstverständnis als auch die professionelle Kooperationsarbeit nötig (siehe Kapitel 6).
- Gleichzeitig steht die prozentuale Verteilung auch für die reale Ist-Situation, in der die Anbieter (noch) der vorgegebenen Richtung der Unternehmen zu entsprechen versuchen, die das seminaristische Geschehen in ihrem Professionalitätsverständnis betonen (siehe Kapitel 8.8.2 und Kapitel 8.9).

10. Typisierung der Anbieter

Im Anschluß an die Ergebnisse der Weiterbildungsanbieter-Befragung der vorhergehenden Kapitel soll nun eine „Artbeschreibung“ des Anbieterverhaltens der externen Weiterbildungsanbieter vorgenommen werden. Ziel dieser Beschreibungen ist es, aus einer Menge von individuellen Darstellungen eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen herzustellen.

Typologisierungen entstehen aufgrund von charakteristischen Beschreibungen bzw. einer umfassenden Ganzheit von Merkmalen, die dann eine Typologie ausmachen. Eine solche Gruppenzuordnung ist dort hilfreich, wo ein unüberschaubares Feld transparenter gemacht werden soll. Durch die Verallgemeinerung gefundener Konzepte und Zusammenhänge soll in der qualitativen Forschung dem Wunsch entsprochen werden, zu einer „Geltungsbegründung“ (Flick 1996, S.254) zu gelangen. Die Einzelfälle werden durch eine Typenbildung systematisiert und erschließen Zusammenhänge, die über den einzelnen Fall hinausgehen, dadurch ermöglicht die Typenbildung erst das Verstehen einer dahinter- oder zugrundeliegenden Struktur. Deshalb ist sie auch für das „unbekannte“ Feld der Weiterbildungsanbieter so bedeutsam, denn Ziel der Forschungsarbeit ist neben der Beschreibung des Feldes kommerzieller Weiterbildungszusammenschlüsse auch die logische Verknüpfung zu Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeiten. Nachdem die Vielfalt der Ansätze, Zusammenschlüsse, Arbeitsweisen von Bildungsanbietern sowohl in einer Kategorisierung als auch in einer inhaltlichen Auslegung aufgezeigt wurde, bietet sich nun eine Zuordnung der deutlichsten Merkmale an. Dadurch können Tendenzen aufgezeigt und zugeordnet werden, das Feld der kommerziellen Anbieter wird transparenter und weitere Arbeiten können durch eine „Analyse en bloc erleichtert werden“ (Schulz 1996, S.33).

Natürlich gibt es auch Risiken, wie Vereinfachung, Reduktion oder Zuspitzung dominanter Aspekte unter Vernachlässigung anderer, bei einem solchen Vorgehen. Diese „werden aber zugunsten der Vorteile einer argumentativen Straffung und Konzentration in Kauf genommen bzw. zu minimieren versucht“ (ebd. 1996, S.33). Die Wissensbasis, die so geschaffen wird, ermöglicht eine erste differenziertere Auseinandersetzung mit dem Bereich der kommerziellen Bildungsanbieter durch das Wissen um gemeinsame, übergreifende Leitideen. Die typologisierende Aufbereitung des Feldes zu kommerziellen Weiterbildungsanbietern versucht neben der notwendigen Reduktion dennoch eine angemessene detaillierte Bearbeitung dort zu bieten, wo Differenzierungen relevant sind.

Die Zuteilung in sechs Typen erfolgt aufgrund von Häufungen in ausgewählten Kategorien¹³⁵, sie beschreibt damit Tendenzen, keine Absolutheiten. Die unterschiedenen sechs Bildungsanbieter-Typen werden wie folgt benannt:

1. Die „**Frustrierten**“: Sie haben ein realistisches, teilweise desillusioniertes bis resigniertes Verständnis von der Bildungsarbeit mit Großunternehmen.
2. Die „**Normativen**“: Sie besitzen ein stark standardisiertes, funktionalistisches Verständnis von ihrer Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung.
3. Die „**Sozialen**“: Sie zeichnen sich durch eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Kunden, aber auch des eigenen Teams aus.
4. Die „**Wachsenden**“: Sie befinden sich in einer Um- oder Neustrukturierungsphase, die sich in einem Bewußtsein über die eigene „Markt-Souveränität“ widerspiegelt.
5. Die „**problemorientierten Vielfältigen**“: Sie versuchen nicht nur ein möglichst großes Spektrum an Kunden abzudecken, sondern durch die breite Streuung des Personals entsprechend viele Fähigkeiten, Fertigkeiten und entsprechend viel Wissen im Team zu bündeln.
6. Die „**kompetenzorientierten Vielfältigen**“: Sie entsprechen der Typisierung zu 5., unterscheiden sich aber insofern, als sie die Kriterien betonen, die das Selbstbild stärker betreffen.

10.1 Die „Frustrierten“

(e; n)

Kennzeichen dieser Gruppe ist ein negatives, desillusioniertes, fast resigniertes Bild von der Praxis der betrieblichen Weiterbildung, besonders aber von den dafür Verantwortlichen in den Großunternehmen. Sie erleben, daß die Rolle und Funktionen der Weiterbildung in Großunternehmen häufig nicht ernst genommen werden und Bildungsmaßnahmen reine Alibifunktionen erfüllen.

Umgekehrt - positiv formuliert - könnten sie nach ihrer langjährigen Bildungspraxis auch als „realistisch“ bezeichnet werden. Sie sind bemüht, an der Stellung der Weiterbildung in Unternehmen etwas zu verändern, und sehen sich dabei maßgeblich als Helfer für die betrieblichen Verantwortlichen.

n betont Probleme der Unternehmen bereits als Grund für eine Anforderung vom Kunden. Die häufigsten Gründe aber, warum Anforderungen von Unternehmen kommen, liegen seiner Meinung nach in einer Alibifunktion der Weiterbildung: „Es ist ein Budget vorhanden und das wird verbraten und das habe ich einfach mal unter

¹³⁵ Zur Veranschaulichung sind die Tabellen der zweiten Untersuchungsphase in einer „Übersichtstabelle zur Typisierung“ im Anhang noch einmal gebündelt dargestellt.

Alibifunktion ab. Und es ändert sich an der Kultur eines Unternehmens deshalb auch nichts" (n, Z. 40-43). Diese negative Äußerung relativiert er später wieder durch die Feststellung, daß sich das nur auf Seminarangebote bezieht und nicht auf integrierte Projekte, die alle Ebenen im Unternehmen einbeziehen und längerfristig mehr Erfolg bringen. Erstere, die Seminarangebote, prognostiziert er hoffnungsvoll, werden in Zukunft sowieso immer weniger Anteil am Weiterbildungs-geschehen haben.

Das Frustrierende an der derzeitigen Situation ist für diesen Anbieter zum einen, daß vordergründige Weiterbildung betrieben wird, die die Unternehmen auch noch finanziell und personell unterstützen. Und zum anderen, daß die Anforderung an die Trainer der externen Anbieter dahin gehen, „dafür zu sorgen, daß die Teilnehmer wirklich gute Noten abgeben. Dann läuft das weiter und das ist auch das Interesse des Bildungsmanagers, der das einkauft" (n, Z. 100 f. und Z. 136-142). Bildung soll ein angenehmes Konsumgut¹³⁶, sowohl für die Teilnehmer als auch den Bildungsverantwortlichen sein, daß auch den zuständigen Bildungsmanager möglichst nicht in eine unangenehme Situation bringt, in der er sein Handeln oder seine Entscheidungen zu bestimmten Bildungsmaßnahmen rechtfertigen muß.

Für n ergibt sich daraus aber auch ein persönliches Problem, weil er das Gefühl hat, sich diesem Ablauf anpassen zu müssen: „man ist abhängig davon" (n, Z. 126) und gar nicht anders handeln zu können, um nicht die längerfristigen Weiterbildungsbeziehungen mit den Unternehmen zu gefährden.

n kritisiert weiterhin die seiner Meinung nach engstirnige Forderungen der Bildungsmanager in den Unternehmen, für längerfristige Projektaufträge Trainer aus derselben Branche zu bekommen. „Wir machen ein Projekt bei Opel und erstes Kriterium ist bei Trainern Automobilerfahrung. (...) Ich denke, daß es ein ganzes Stück an dem Selbstbewußtsein der Bildungsmanager liegt, (...) er versucht sich ein Stück weit abzusichern und verläßt sich letztlich nicht auf seine Intuition. Er geht nicht ‚in Kontakt‘ und sagt: ‚Bingo, ich habe jemanden, von dem bin ich überzeugt‘, aufgrund von was auch immer" (n, Z. 316-345). Die Unternehmen versuchen dadurch eine, für n, „scheinbare Sicherheit“ zu erhalten, daß die Projekte gut gehen, teilnehmer- und transferorientiert ablaufen, die Bildungspartner kooperationsfähig sind usw.¹³⁷.

¹³⁶ In Kapitel 6.1 zum Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung ist darauf hingewiesen worden, daß Weiterbildung als Konsumgut vor allem kurzfristig ausgerichtete Unternehmensziele unterstützt. Damit werden Wirkungen der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Bedeutung für strategische Unternehmensplanung und Personalentwicklung unterschätzt und mißachtet.

¹³⁷ In seinem Grundsatzartikel „Die Zukunft der Weiterbildung wird ausgehandelt" beschreibt Weber (1998), daß sich die privaten Bildungsträger derzeit in einer sehr unsicheren Situation befinden, was dazu führt, daß sie unter einem starken Legitimationsdruck ihres haupt- und nebenberuflichen Bildungspersonals stehen. Deshalb entspreche es „einer gewissen Logik, Aufgaben in der innerbetrieblichen Weiterbildung von Fachleuten wahrnehmen zu lassen, die

Die Gründe dafür liegen für *n* in den härteren Bedingungen des Marktes und einer Rückkehr zu scheinbar sicheren Auswahlkriterien: „Das Sicherheitsbedürfnis ist sehr, sehr hoch geworden in der Praxis. (...) Trotzdem erlebe ich im Augenblick auch so ein Stück - ich sage jetzt mal: Restauration dazu - man bewegt sich auf unsicherem Gebiet und kommt zurück auf bewährte Geschichten“ (*n*, Z. 346-368). Dieses blinde Vertrauen auf leicht abprüfbare „Qualifikationen“, wie die Branchenerfahrung, die noch nichts aussagen über andragogische bzw. weiterbildnerische Kompetenzen, nimmt *n* den Bildungsverantwortlichen übel. Für *n* hätte jemand, der die Branche nicht kennt, andere Qualitäten, denn „der geht neutral an die Geschichte heran und kann viel mehr Ideen entwickeln und nimmt nicht tausend Gegebenheiten als gottgegeben hin. (...) Und deshalb bin ich eher der Meinung, es ist durchaus sinnvoll, irgendjemanden reinzunehmen, der die ganzen Branchenspezialitäten einfach noch nicht verinnerlicht hat. (...) Ich schätze mal, das ist ein Fiasko, daß man das tut, weil man sich selber damit beschränkt“ (*n*, Z. 359-386).

e sieht die Gründe für seine Frustration stärker in der mangelnden Fähigkeit der Bildungsverantwortlichen in den Unternehmen, Weiterbildung wirklich qualitätsorientiert zu betreiben. Das fängt an bei der Auswahl der Trainer: „Wenn der Kunde eine Empfehlung hat, sagt: ‚So, hier der Trainer, der könnte es sein!‘, da ist fast völlig egal, was der letztlich drauf hat, da vertraut man einfach, daß der das machen wird“ (*e*, Z. 230-234). Und es geht weiter bei späteren Überprüfungen oder Kontrollen der externen Bildungsanbieter: „Also der Kunde entwickelt ein ganz festes Bild von den Fähigkeiten des Trainers, ob das nun zutrifft oder nicht. (...) also rein theoretisch: Das erste Seminar, was wir machen, muß gut sein, und dann könnte man (...) theoretisch nachlassen“ (*e*, Z. 74-84). Zwar erlebt auch *e* das blinde Vertrauen der betrieblichen Bildungsverantwortlichen, aber er kritisiert die Konsequenz daraus, daß einzig der Qualitätsanspruch und das Verantwortungsgefühl des Anbieters darüber entscheiden, wie für eine gleichbleibende Qualität der Angebote gesorgt wird. Die Unternehmen entziehen sich so jeglicher Verantwortung gemeinsam mit den Bildungsanbietern für das Qualitätsmanagement zuständig zu sein.

Für *e* besitzt Weiterbildung ebenfalls eine Alibifunktion, aber nicht unter dem finanziellen Blickwinkel (Budgetierung), sondern auf die Prozeß- und Zielebene der

selber im Betrieb tätig waren“ (Weber 1998, S. 109). Diesem Rekrutierungsmuster folgend fließen dann in die „Planung und Realisierung von Weiterbildung die Erwartungen und Erfordernisse des ‚großen Systems‘ [Anm. S. S.-L.: Unternehmen] gewissermaßen wie von selbst mit ein. Ob mit der gelungenen fachlichen Legitimierung der Dozenten auch in jedem Fall der Anspruch auf Innovativität eingelöst werden kann, muß jedoch bezweifelt werden“ (ebd. 1998, S. 109). Neben dem Anspruch auf Innovativität muß das genauso für die geforderte Teilnehmerorientierung, die Transfereffizienz und die Kooperationsfähigkeit (siehe oben) in Frage gestellt werden.

Weiterbildungsmaßnahmen bezogen. Oft erlebt *e*, daß in blindem Aktionismus und Vertrauen auf den Anbieter Ziele formuliert werden, wo der Hintergrund im Unternehmen noch überhaupt nicht geklärt ist: „Da ist Weiterbildung dann schon ein Alibi, dann sind die Hintergründe nicht klar“ (*e*, Z. 313f.). Es mangelt *e* am ernsthaften Verständnis, mit welchem Weiterbildung in Unternehmen betrieben wird: „Da wird Weiterbildung überhaupt nicht als Ziel des Unternehmens betrachtet - das ist der Stellenwert der Weiterbildung im Unternehmen!“ (*e*, Z. 337-339).

Das hängt natürlich auch wieder mit dem Verständnis über Qualitätsmanagement zusammen, daß betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen eigentlich auf allen Unternehmensebenen zu sichern wären, bei vielen Unternehmen aber versucht wird, Neues über die Teilnehmer zu verankern oder Probleme zu lösen, ohne daß sich am Gesamten, an den Bedingungen etwas verändert hätte. Dieses Manko zu beheben sieht *e* aber auch als Chance oder Aufgabe für sich, um durch die Weiterbildungsmaßnahmen doch etwas zu erreichen: „(...) und da versuchen wir dann durchaus, wenn es gar keine andere Möglichkeit gibt, als Externe über Vereinbarungen, die auch in den Trainings getroffen werden mit Teilnehmern, dem Teilnehmer zu helfen, auch seinem Vorgesetzten gegenüber Dinge anders zu machen. (...) Aber das ist unter anderem ein schwieriges Unterfangen“ (*e*, Z. 375-389).

Fazit

Mit Blick auf die Großunternehmen, die Kunden, sehen sich die „**Frustrierten**“ als eine Art „Entwicklungshelfer“ für die Bildungsarbeit und -arbeiter. Für sie ist die derzeitige Situation durch eine starke Diskrepanz zwischen dem Bewußtsein über ideale Weiterbildungsprozesse und dem tatsächlichen Handeln gekennzeichnet: „(...) das ist die Dramatik der Personalentwickler, da werden Traumschlösser aufgebaut, (...). Personalentwicklung so, wie das immer so toll beschrieben ist, ist überhaupt nicht Realität, absolut nicht Realität. Der Personalentwickler ist in den meisten Fällen nichts anderes als der Abwickler von Weiterbildung, und er entwickelt das Personal überhaupt nicht weiter“ (*e*, Z. 477-488).

Ihre eigene Rolle sehen sie in dieser Situation darin, „in gewisser Weise noch ein Stück Missionarsarbeit“ zu leisten, „Firmen darauf zuzuführen“ (*e*, Z. 543). Sie haben die Hoffnung, daß sich dieses frustrierende Weiterbildungsgeschehen mit der Etablierung von komplexen Weiterbildungsprojekten, den „integrierten Projektaufträgen“ anstelle der bisherigen Seminare, den Insellösungen und Alibis, lösen wird. „Wir sind da sehr deutlich auf dem Weg, weg von den klassischen Trainings der Vergangenheit, wo der Kunde gesagt hat: ‚Hier, mach mal ein Drei-Tagestraining zu dem Thema!‘, und dann wußte eigentlich niemand den Hintergrund, warum will er das eigentlich machen“ (*e*, Z. 304-209). Die Problematik liegt in der derzeitigen Realsituation der betrieblichen Weiterbildung: „Das gibt es heute noch (...). Ach, es

ist schon lächerlich, was da so läuft. Nicht immer, aber in einigen Fällen doch" (e, Z. 309 und Z. 328f.).

Positive Zeichen in eine neue Richtung integrativer Weiterbildung, übergreifender Bildungsmaßnahmen sind noch eher selten: „Ich kenne nur einen einzigen Fall, wo es nach meinem Verständnis einigermaßen funktioniert. (...) In den anderen Fällen übernehmen wir noch eine Art Feigenblattfunktion und verdienen Geld damit. (...) Da gibt es jetzt verschiedene Entwicklungsgenerationen, aber die Firmen die jetzt ein integriertes Verständnis haben, bis in den Vorstand hinein...nein!" (n, Z. 536-554).

10.2 Die „Normativen“

(b; h)

Diese Gruppe besitzt ein stark standardisiertes, funktionalistisches Verständnis von ihrer Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung. Sie zeichnet sich durch eine relativ große Angepaßtheit und Akzeptanz gegenüber dem Wunsch der Kunden nach fertigen Lösungen aus. Innerhalb des eigenen Weiterbildungsteams besitzen die „Normativen“ beide eine stark fachbezogene Kompetenzorientierung, die Pädagogische tritt in den Hintergrund. Sie kommen dadurch der Gefahr sehr nahe, die Weiterbildung zu instrumentalisieren¹³⁸.

b sieht sich selbst als Anbieter eines besonderen, selten vertretenen Produktpaketes auf dem Markt des Projektmanagements. Die Unternehmen schauen seiner Meinung nach weniger auf seine Qualifikationen und Kompetenzen, als auf Referenzen, durch die er nachweisen kann, dieses Produkt - auch als junger Anbieter - schon erfolgreich implementiert zu haben. Er besitzt ein ausgesprochen pragmatisches Weiterbildungsverständnis: „Also da nicht groß theoretische Seminare vom Leder zu reißen, sondern wirklich viele Dinge schon nach einem Tag vermitteln und wesentliche Inhalte rüberzubringen und die Leute dann dabei fit machen" (b, Z. 87-91).

Das Vorgehen ist für ihn dennoch ein stark „kundenorientiertes“, weil nichts „aus der Schublade“ genommen wird, sondern von der Software bis zu den Workshops alles individuell vom Kunden kommt (vgl. b, Z. 312-325). Trotz der Kundenbeteiligung gehen die Prozesse zur eigentlichen „Lösung“ immer von b aus und entstehen weniger in Zusammenarbeit mit dem Kunden: „Die Hauptkompetenz ist wirklich die Erfahrung (...), da weiß man halt, wie es geht. Das ist wirklich das Wesentliche, zu sagen man, hat die Fähigkeit zu reduzieren, also rauszukriegen, wo kommt es denn wirklich drauf an, wo ist der echte Engpaß (...) und den muß man erstmal lösen" (b, Z. 135ff.). Die Inhalte respektive Probleme kommen von Kundenseite, die Lösungen und Prozesse dazu von Seiten des Anbieters. Diese normative Ausgangslage impliziert, daß für den Kunden ein richtiges Handeln und die richtige Lösung durch

¹³⁸ Siebert schreibt der normativen Pädagogik das Verständnis zu, „für andere“ (Siebert 1996(a), S. 20) ein richtiges Handeln „zu entscheiden und zu postulieren“ (ebd. 1996(a), S. 20).

den Anbieter postuliert werden muß. Fraglich ist deshalb, wie eine Aussage an anderer Stelle zu interpretieren ist, in der *b* behauptet, daß das Wichtigste ist, „wirklich die Leute verstehen (...) nicht sich hinsetzen und sagen, jetzt müßt ihr erstmal das und das ändern“ (*b*, Z.120ff.). Wie können diese kontroversen Aussagen in der Praxis in Einklang gebracht werden?

Möglicherweise resultiert die zweite Aussage aus dem Wunsch nach einer idealtypischen Kundenorientierung, die ja auch in aller Munde ist, aber realiter im Fall *b* nicht verwirklicht wird. Dies scheint auch das Verständnis von *b* über Professionalität zu bestätigen, die sich nämlich dadurch auszeichnet, „daß man innerhalb von ein paar Stunden eigentlich schon Veränderungsprozesse initiieren kann, über entsprechende Gestaltung“ (*b*, Z. 263-265). Danach beurteilt *b* die Situation des Unternehmens und entscheidet „also, wenn wir Veränderungsthemen jetzt erkennen, dann ist die Frage, ist das ein Projekt oder nicht. Und wenn es ein Projekt ist, dann haben wir eine spezielle Vorgehensweise, die wirklich schnell greift und die Dinge sehr schnell auf den Weg bringt“ (*b*, Z. 267-270). Die Unternehmen bleiben dabei letztlich passive Rezipienten, die sich einem Weiterbildungsgeschehen und seinen Veränderungen eigentlich nur anpassen können. Es drängt sich zusätzlich der Eindruck einer hierarchischen Beziehung zwischen Anbieter und Kunde auf.

Die normative Vorstellungsweise bezieht sich jedoch nicht nur auf die Arbeit mit den Unternehmen und Kunden, sondern spiegelt sich auch intern bei der Qualifikationssicherung der eigenen Mitarbeiter wider: „Also wir machen es intern, daß einfach verschiedene Leute [Anm. S. S.-L.: ihr Wissen] als Spezialisten für Kollegen aufbereiten und dann das Wissen auch vermitteln“ (*b*, Z. 160f.).

Anders als bei *b* liegt die normative Kraft bei *h* nicht im Produkt-, sondern im Personenbezug, das heißt bei den zwei Chefs des Weiterbildungsteams, verankert. Diese sind Impulsgeber bei der Mitarbeiterauswahl, der Kundenakquise und häufig leiten sie die Projekte auch selbst. Die Mitarbeiter haben sich dabei flexibel zu halten, so daß sie geforderte Änderungen mitmachen können, „sich darauf einstellen können und damit auch arbeiten können“ (*h*, Z. 394-400). Änderungen beziehen sich bei *h* vor allem auf Modethemen des Marktes, wie dem „systemischen Ansatz“, „den Konstruktivisten“, „lernenden Organisationen“ und „Wissensmanagement“ - was im einzelnen für Inhalte dahinter stehen, wurde nicht konkretisiert.

Im Umgang mit den Kunden ist diesem Anbieter einerseits wichtig, auf ihren „verschiedenen Ebenen eine Zufriedenheit herzustellen“ (*h*, Z. 283), und diese andererseits meßbar zu machen. So läßt sich Zufriedenheit in Seminaren erfassen, indem man zum Beispiel zu den Teilnehmern hingeht und fragt wie zufrieden sie sind - und punkten läßt (*h*, Z. 230) oder bei längerfristigen Projekten die Zahlen erfaßt, Umsatzgrößen ermittelt. „Wir wollen etwas erreichen, und wir wollen es den

Leuten erfahrbar machen, daß sie etwas erreicht haben" (*h*, Z. 264f.). Im Verständnis von *h* ist Zufriedenheit über operationalisierbare Festlegungen zu erreichen.

Die Fähigkeiten dazu transportieren die Chefs, was auch aus Reaktionen der Kunden zu schließen ist: „Die [Anm. S. S.-L.: Kunden] wollen manchmal wirklich nur die Personen und nicht einmal die Firma. Die wollen die Personen, die kennen sie (...). Also, sie fordern schon oft die beiden an, weil die auch den größten Erfahrungsschatz haben" (*h*, Z. 649ff.).

Fazit

Die „**Normativen**“ vermitteln den Eindruck, daß sie der Überzeugung sind, entweder das passende Angebot und Produkt oder die richtigen Leute und die passende Lösung für Probleme der Unternehmen zu haben¹³⁹. Wünsche und Situation des Kunden sind bei *b* nur Rahmenbedingungen, die es zu berücksichtigen gibt, bei *h* werden sie nicht einmal erwähnt. Bei *b* hat man eher das Gefühl einer normativen Position im Kundenkontakt. Bei *h* stellt sich die Normative dagegen intern, im Umgang mit den eigenen Mitarbeiter dar. Wenn bei *b* von einem hierarchischen Gefälle zwischen Anbietern und Kunden gesprochen werden kann, so muß bei *h* von einer Hierarchie zwischen den Chefs und Mitarbeitern gesprochen werden.

Der Eindruck des normativen Anbieterverhaltens bezieht sich also auf zwei Ebenen: auf den Kundenkontakt mit Unternehmen und auf das interne Weiterbildungsteam. Es drückt sich aus in Standardprodukten bzw. idealen Lösungen, die verkauft werden, oder in der Arbeit beim Weiterbildungsteam, den Projektverantwortungen, die allein beim Chef liegen, der auch die Orientierung an bestimmten Themen des Marktes vorschreibt.

10.3 Die „Sozialen“

(*a*; *l*)

Im Gegensatz zu der vorherigen Gruppe zeichnen sich „die Sozialen“ durch eine starke interne und externe Sozialkompetenzorientierung aus. In der Kooperation mit den Unternehmen betonen sie besonders die persönliche Passung und Empathie. Diese soll möglichst zum Nutzen des Teams und der Kunden eingesetzt werden und auf die Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten ausgerichtet sein.

¹³⁹ Siebert spricht in solchen Fällen, in denen die Weiterbildung als „Reperaturwerkstatt für Systemkrisen“ (Siebert 1996(a), S.15) gesehen und eingesetzt wird, von „der Gefahr der Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung, das heißt ihrer Vereinnahmung für außerpädagogische Zwecke“ (ebd. 1996(a), S. 15; siehe auch Kapitel 4.4.1).

Sie werden als die „Sozialen“ unter den Weiterbildungsanbietern bezeichnet, weil sie in allen internen und/oder kundenbezogenen Interviewkategorien immer die personen- und sozialbezogenen Seiten hervorheben.

Gründe für eine Anforderung bringt *a* zuerst einmal nicht nur mit thematischen Sachen in Zusammenhang, sondern mit psychosozialen Kompetenzen. Wichtig in der Arbeit mit dem Kunden ist „die Kombination zum einen aus dem rein fachlichen Wissen, aber auch aus dem zwischenmenschlichen, psychosozialen Bereich“ (*a*, Z. 41f.).

Dahinter steht bei Anbieter *I* die Annahme, daß der Kunde vorrangig Sozialkompetenzen braucht und fordert. „Was darin meiner Ansicht nach zum Ausdruck kommt von den Unternehmen ist: Wir möchten mit Leuten arbeiten, mit denen wir arbeiten können. (...), das heißt es gibt Menschen, die können besser miteinander arbeiten und es gibt Menschen und Werthaltungen, die die Menschen zum Ausdruck bringen, die sind weiter entfernt voneinander“ (*I*, Z. 55ff.). Die Aufgabe des Anbieters besteht danach in der Koordination dieser Personenbezüge: „So, und das einzige was wir versuchen müssen ist, die richtigen Menschen zusammenzubringen, also die von ihrer Struktur her ähnlicher sind. Und wenn sie dann im Team rumschauen, wer arbeitet mit welchen Kunden, dann gibt es eine sehr, sehr enge Passung von Teamer und Kunden. Also sowohl von der Art Menschen, mit denen sie zu tun haben, als auch von der Art Teamer, die jetzt gut mit diesen Kunden können“ (*I*, Z. 55-65). Beide Anbieter halten die „persönliche Passung“, wie *I* das mit einem Wort der Pädagogik bezeichnet, für ein Muß-, wenn nicht gar Ausschlusskriterium. In diesem Sinne versteht *a* die soziale Komponente für sich selbst als Auswahlkriterium für eine Kooperationsbeziehung mit Unternehmen, „ob es eine Anforderung [Anm. S. S.-L.: der Kunden] ist, weiß ich nicht (...) die soziale Komponente, ohne die würden wir auch nicht mit jemandem zusammenarbeiten“ (*a*, Z. 190-204).

Anzumerken ist hier, daß meines Erachtens auch eine gute Portion Selbstbewußtsein den zwei Unternehmen des „sozialen“ Typus eigen ist, weil sie sich Kunden nach der Passung aussuchen möchten. Wobei beiden die Beständigkeit, mit der sie auf dem Weiterbildungsmarkt agieren, recht gibt: Sie gehören zwar zu den kleinen bzw. mittleren, aber älteren Anbietern.

Die soziale Passung findet sich auch in den Anforderungen, die die Weiterbildungsanbieter an ihre eigenen Mitarbeiter stellen, wieder. Dabei betont *I* vor allem die Teamkompetenz: „Je größer der Individualismus ist, desto besser ist das Team. Sie brauchen nur die integrativen Faktoren dieses Teams zusammenzuhalten“, denn es „ist im Team zu arbeiten, meiner Einschätzung nach die dem Menschen nähere Art zu arbeiten und zu leben“ (*I*, Z. 380-390). Auch *a* legt großen Wert auf die interne Passung: „Wir gucken sehr stark auf soziale Kompetenzen, wenn jemand bei uns einsteigt. (...) Das heißt wenn jemand neu dazukommt, muß er auch passen ins Team.“

Allein das ist schon wichtig. Das ist uns sogar wichtiger als die fachliche Kompetenz" (a, Z. 66-78).

Ein weiterer Hinweis auf die Betonung der internen interpersonellen Harmonie ist die Auswahl der eigenen Mitarbeiter, die eher „aus dem Bauch" (a, Z. 87) heraus geschieht. „Wir verlassen uns da auch viel auf den Bauch, sage ich jetzt mal" (l, Z. 195f.).

Auffällig bei diesen zwei Anbietern im Vergleich zu den anderen ist, daß die Pädagogen und Psychologen eine verhältnismäßig große Zahl unter den Mitarbeitern ausmachen, was sich nach l auch auf den Stil der eigenen Arbeit auswirkt. Frage ist hier letztlich, was Ursache und was Wirkung ist. Festzuhalten bleibt jedoch, daß es einen auffälligen Zusammenhang zu geben scheint zwischen einer „pädagogischen Personalwirtschaft" und dem Anbieterverhalten: „Weil wir intern einfach dadurch auch geprägt sind, durch einen 25 %igen Anteil an Pädagogen, die doch eher zu einer kritischen Haltung neigen. Daß wir intern eine hohe, erstens Diskussionsfreude haben, zweitens sehr kritisch sind, weil wir immer versuchen, das beste zu machen und auch viel zu entwickeln" (l, Z. 234-239). a bezeichnet dies als „in den Stärken der einzelnen zu leben" (a, Z. 588), sie zu akzeptieren, zu fördern und den größten Nutzen daraus zu ziehen.

Fazit

Die „Sozialen"-Weiterbildungsanbieter zeichnen sich dadurch aus, daß sie den Schwerpunkt in der Zusammenarbeit mit Kunden und im eigenen Team, immer auf die soziale Passung legen. In der Arbeit mit dem Kunden dominiert dessen Wohlergehen: „Wir versuchen ja herauszufinden, was das beste für den Kunden ist. Das ist wichtig. Wenn ich unheimlich viel Fachwissen habe und ich schaffe nicht, einen Draht zum Kunden aufzubauen", ist die Kooperation letztlich zum Scheitern verurteilt (a, Z. 593-595).

Im Gegensatz zur Gruppe der „Normativen" stehen bei den „Sozialen" nicht die Lösungen der Probleme für die Kunden im Vordergrund, sondern zuerst einmal der Weg dahin, die gemeinsame Arbeit daran. Möglicherweise ist das ein Grund für die verhältnismäßig große Anzahl von Pädagogen und Sozialwissenschaftlern in den Teams¹⁴⁰.

Beide Weiterbildungsanbieter versuchen, die Unternehmen in der Situation zu akzeptieren, in der sie sich befinden und dabei ein gleichberechtigtes, partnerschaftliches Verhältnis anzustreben. Das geht bei l sogar so weit, daß sie

¹⁴⁰ Siebert hat darauf hingewiesen, daß die Erwachsenenbildung, und damit auch die Weiterbildung, als Sozialwissenschaft auf soziale Zusammenhänge aufmerksam machen kann und es damit gelingt, die verschiedenen Funktionen und teilweise gegenläufigen Ziele und Interessen in den Blick zu rücken (Siebert 1996(a), S. 45ff. und Kapitel 1.2).

ganze Konzepte an den Kunden abgeben, wenn dieser sie in größeren Kontingenten mit einem anderen Schulungsunternehmen für sich billiger durchführen kann: „An der Stelle ziehen wir uns dann zurück (...). An der Stelle wären wir möglicherweise für uns besser dran, wenn wir sagen ‚O.k., das behalten wir für uns, und wir führen das weiterhin durch und machen es dir schwer, mit anderen zu arbeiten‘. Das ist aber nicht das Interesse der Kunden. Und da steht für mich das Interesse des Kunden ein Stück weit höher“ (I, Z. 334-350).

10.4 Die „Wachsenden“

(j; m)

Diese Gruppe befindet sich in einer Um- und Neustrukturierungsphase, die durch einen Zuwachs an Kunden und Mitarbeitern gekennzeichnet ist. Sie befinden sich etwa gleich lang auf dem Markt und können bereits zu den markteingeführten gezählt werden, weil sie länger als zehn Jahre im Weiterbildungsbereich tätig sind.

Außerdem können sie von Empfehlungen der Kunden leben, das heißt sie wachsen, ohne viel zu akquirieren. Diese Tatsachen spiegeln sich in einem Bewußtsein der eigenen „Marktsouveränität“ wider.

Da sich beide Anbieter in einem wachsenden Marktsegment befinden und von dieser positiven Basis aus auf ihre Arbeit blicken können, sprechen sie immer wieder von Veränderungen, Ausweitung, Neuerungen, Hinzukommen etc. Bemerkbar macht sich das für *m* zum Beispiel darin, daß er nicht (mehr) akquirieren muß: „Aber es ist eigentlich so, daß wir da bisher gar nichts groß gemacht haben. (...), dann reden die wieder untereinander und dann heißt es ‚holt mal die‘. Und so lief das eigentlich, (...) wir werden einfach immer mehr für beratende Geschichten angefragt“ (*m*, Z. 107-115).

Bei *j* spiegelt sich die Ausweitung mit neuen Kunden dagegen in der Vielzahl der Gründe respektive der nachgefragten Kompetenzen wider: „Da könnte man jetzt noch tiefer einsteigen, (...) also ich könnte ihnen jetzt eine ganze Litanei von Gründen aufzählen, weswegen wir angefragt werden“ (*j*, Z. 15ff.). Daß die beiden Bildungsanbieter genügend Aufträge erhalten, ist auch daran zu erkennen, daß sie nicht wie die meisten anderen auf längerfristige Kundenbeziehungen angewiesen sind, sondern bereit sind, sich an passenden Stellen rauszunehmen, um letztlich die Unternehmen autonom zu machen. „Und es gehört sicherlich auch dazu, zur professionellen Weiterbildung, sich überflüssig zu machen irgendwann, (...) sich als Motor zu begreifen“ (*j*, Z. 364ff.).

Intern macht sich das Wachstum für *j* verstärkt in der zusätzlichen Auswahl eigener Mitarbeiter bemerkbar. Wo es viele Aufträge gibt, werden viele Mitarbeiter gebraucht. Durch die steigende Zahl von Neurekrutierungen macht es Sinn, standardi-

sierte Auswahlkriterien festzulegen, um ihrer Meinung nach dadurch „ein wichtiges Qualitätskriterium für den Kunden, wo er sieht, die machen sich Mühe und nehmen nicht Hinz und Kunz, nur damit sie einen Auftrag bekommen“ bieten zu können (*j*, Z. 221-223). Anfänglich nur intern festgelegte Standardisierungsmaßnahmen schlagen sich bereits im Nachdenken über offizielle Zertifizierungsformen nach der DIN ISO o. a.¹⁴¹ nieder: „Wir selber haben Qualitätskriterien hier im Haus entwickelt. Wir lassen uns in diesem Jahr zertifizieren“ (*j*, Z. 227-229).

Das Wachstum bringt aber nicht nur positive Effekte mit sich, so wirkt es sich für *m* intern stark auf die zeitliche Aus- bzw. Belastung des einzelnen aus. Dies fällt vor allem bei den eigenen Fortbildungsmaßnahmen ins Gewicht, die eher zu kurz kommen: „Viel ist es nicht, vielleicht insgesamt zwei Wochen im Jahr, was da noch läuft. Aber, es ist immerhin etwas“ (*m*, Z. 318-320). Die Gefahr bei solch einem Pensum an Weiterbildungsaufträgen liegt schließlich im Abstumpfen, in der mangelnden Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Seminaren bzw. Projekten und in der Schwierigkeit, „daß sie sich wirklich zusammenreißen und immer wieder aufs Neue versuchen, es so mitzuerleben, wie der Teilnehmer es erlebt“ (*m*, Z. 337-338).

Fazit

Die „**Wachsenden**“ sind in der Zeit der Interviews gerade umgezogen und haben neue, größere Geschäftsräume für sich eingerichtet, was an „chaotischen“ Zuständen (neue, sich ändernde Telefonnummern, unausgeräumte Aktenordner in Kisten, Malerarbeiten im Haus etc.) festzumachen war. Dennoch haben beide Unternehmen im Interview den Eindruck vermittelt, darum bemüht zu sein, die Arbeit für die Kunden nicht darunter leiden zu lassen: „Es laufen Dinge für manche von außen chaotisch, weil wir halt so ein wachsender Haufen sind und auch bunt zusammengemischt und gewürfelt, aber ich finde, für alle diese Dinge, die es da auch an Schwierigkeiten zu überwinden gilt, arbeiten wir sehr professionell“ (*m*, Z. 547ff.).

Ihre derzeitige souveräne Position läßt sie einerseits entspannt auftreten, weil sie einen guten Ausgangspunkt besitzen und sich keine Sorgen um die aktuelle Existenz machen müssen. Andererseits gilt es gerade, die Veränderungen im Wachstum so zu gestalten und zu koordinieren, daß sie sich morgen nicht ins Negative verkehren. Auffälligerweise geschieht dabei eine starke Rückbesinnung auf standardisierte, zertifizierbare, das heißt scheinbare Sicherheit versprechende Konzepte, wie zum Beispiel die Zertifizierung nach DIN ISO.

¹⁴¹ Vgl. zu der Bedeutung einer standardisierten Zertifizierung in verschiedenen Unternehmensprozessen auch das Kapitel 6.1.2 und Kapitel 6.1.4.

10.5 Die „problemorientierten Vielfältigen“

(i; c; f; g)

Die „**problemorientierten Vielfältigen**“ versuchen, nicht nur ein möglichst großes Spektrum an Kunden abzudecken, sondern durch die breite Streuung des Personals entsprechend viele Fähigkeiten, Fertigkeiten und entsprechend viel Wissen im Team zu bündeln.

Sie werden als die „Vielfältigen“ bezeichnet, weil sie sich durch ein breites Angebotsspektrum auszeichnen, durch eine Vielzahl von Anforderungen an ihre Mitarbeiter und verschiedenste Qualifikations- bzw. Qualitätssicherungsmaßnahmen intern und extern, beim Kunden. In allen Interviewkategorien tauchen sie weit häufiger auf als die übrigen, mit jeweils deutlich mehr Inhalten und Maßnahmen.

Sie unterscheiden sich von der Gruppe der „kompetenzorientierten“ (siehe Kapitel 10.6) im Prinzip nur dadurch, daß sie die Probleme beim Kunden als Grund dafür sehen, angefordert zu werden, nicht die eigenen Kompetenzen. Folgende zwei Beispiele können als repräsentativ für das Verständnis der vier Weiterbildungsanbieter gelten: „Ein Unternehmen holt uns nicht, damit die Mitarbeiter zufriedener sind, sondern weil es irgendwo ein Problem hat (...). Ich behaupte, nur, solange die keinen Leidensdruck haben, wollen die nicht gestört werden“ (i, Z. 81ff.) und c sagt „Kunden kommen heute fast immer dann, wenn sie ein Problem haben“ (c, Z. 47f.).

Der Anbieter c legt besonderen Wert auf vielfältige Kontakte zu theoriwissenschaftlichen und fachlichen Weiterbildungsbereichen, in denen sie publizieren, Mitglied sind oder Arbeitsgruppen haben. In der Arbeit mit Kunden betreut er von der Bedarfsanalyse über die Konzeptionierung, die Durchführung, den Transfer bis hin zur ständigen weiteren Begleitung alle Prozesse durch die unterschiedlichsten Interventionsarten, von denen er jede, in der ihr eigenen Zielsetzung, als sinnvoll erachtet (Workshop, Seminar, Training, Präsentation, Projekte). „Und das ist oft eine Mischung von Dingen, und das erwarten die Kunden, daß wir das können“ (c, Z. 109f.).

Für die Vielzahl an Leistungen, die er anbietet, braucht c natürlich die entsprechenden Leute und da er mit sechs festen und fünf freien Mitarbeitern zu den kleinen Anbietern gehört, hat er eine „kunterbunte Mannschaft“ (c, Z. 150) aus den verschiedensten Ausbildungs- und Fachrichtungen. Das geht von einem Techniker (Professor der Fachhochschule), über einen Personalentwickler, einer ehemaligen freien Journalistin, einer Pädagogin, einer Psychologin, bis hin zu einem Vertriebsleiter. Bei allen legt er Wert auf „sehr, sehr viel methodische Kompetenz, alle möglichen Methoden der Didaktik, im Training (...) jede Menge solcher Methoden“ (n, Z. 215ff.).

Zur Sicherung der Qualifikationen und Kompetenzen der einzelnen und zur Verknüpfung des heterogenen Teams gibt es vielfältige interne und externe Maßnahmen, bei denen auch innovative Dinge erprobt werden, zum Beispiel Teamtreffen, Projektgruppen zu gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen, Reflexionstreffen, individuelle Zielsetzungen zur Weiterbildung, Literaturreferate, eine Bibliothek, Kongresse.

Professionalität zeigt sich für *c* darin, die Möglichkeiten, die sich in der Vielfältigkeit bieten, zu reflektieren, um sie zielgerichtet einsetzen zu können, „Dinge auf ganz unterschiedliche Themen anwenden zu können“ und ständig zu erweitern: „Professionalität ist eigentlich eine ständige Entwicklung“ (*n*, Z. 647f.).

Da *g* dieselben vielfältigen Vorgehensweisen in den Weiterbildungsprozessen beim Kunden und den Anforderungen an die eigenen Mitarbeiter besitzt, werden sie hier nicht noch einmal aufgeführt. Die Schwerpunkte des Anbieters *g* liegen ebenfalls in der Vielfalt an Persönlichkeiten und Fähigkeiten des Teams, „die fachlichen [Anm. S. S.-L.: Qualifikationen], das kann ruhig streuen. Ich denke, die Vielfalt ist günstig und auch erforderlich. Es hilft nicht viel, wenn man in einer Organisation lauter Leute hat, die alle gleich gestrickt sind“ (*g*, Z. 185ff.).

Was im Interview mit *f* auffällt, ist die Bemühung, jede Facette der Weiterbildungsarbeit zu berücksichtigen und immer alle intern und extern beteiligten Seiten zu bedenken. So war es *f* auch im Gespräch ein besonderes Anliegen, jede Frage genau zu durchdenken und strukturiert zu beantworten, indem zum Beispiel die Arbeit mit dem Kunden in verschiedene Phasen eingeteilt wird, in denen jeweils die persönlich-soziale Ebene, die fachliche Ebene und strukturelle Ebene miteinfließen. Das zeugt auch von einer gewissen theorieorientierten Strukturfähigkeit in der Betrachtungsweise betrieblicher Bildungsprozesse (siehe Kapitel 6.3).

Die Vielfältigkeit in den Anforderungen durch die Kunden überträgt *f* auf das Team. Die Anforderungen an Mitarbeiter reichen von allgemeinen Kompetenzen (Erfahrung in der Industrie), über Sprachkenntnisse (*f* ist der einzige Anbieter, der eine Fremdsprache als internes Rekrutierungskriterium besitzt), Fachkompetenzen (Hochschulabschluß), Rahmenbedingungen („reiferes“ Alter), bis zu Sozial- und Prozeßkompetenzen (Kreativität, Reflexionsfähigkeit, gruppendynamische Fähigkeiten).

Zusätzlich stellt der Anbieter *f* Anforderungen auch an die kreative und zukunftsorientierte Arbeitsweise im eigenen Team. Da werden zum Beispiel Bewerber nach Qualifikations- und Kompetenzkriterien ausgewählt, aber nicht im Sinne klassischer Assessment-Verfahren bei denen geschulte Beobachter ihre persönliche Einschätzung nach festgelegten Kriterien abgeben, sondern anhand einer partizipativen Analyse der Bewerber. In „Bewerberworkshops“ (*f*, Z. 213) können diese eigenver-

antwortlich ihr Potential und die Passung zu *f* einschätzen: „Das ist total offen und transparent, so daß jeder in der Lage ist, sich dann eigentlich auch selber zu bewerten“, Ziel ist, „daß wir da zur Deckung kommen und daß wir da ein gutes Einvernehmen erzielen“ (*f*, Z. 240-250)¹⁴². Für *f* bleibt es jedoch nicht nur bei Anforderungen, die vorab gestellt werden, sondern sie werden konsequenterweise auch durch standardisierte und individuelle Fortbildungen gesichert: „Wir haben ein Ausbildungsprogramm und da bekommt jeder neue Mitarbeiter einen Ausbilder zur Hand“ (*f*, Z. 259f.).

Der starke Bezug auf Fähigkeiten, Potentiale und Qualifizierungen im Team findet auch Einzug in das professionelle Selbstverständnis, „daß kann dann heißen, daß ich mir überlege, das ist etwas, was ich gut kann. Ich bin aber nicht qualifiziert, ich denke zwar, ich könnte das ganz gut machen, aber das reicht nicht, ich muß schauen, wo ich mich da weiterbilden kann. Das wäre für mich professionelle Weiterbildung“ (*f*, Z. 482-486).

i zeigt seine Vielseitigkeit vor allem dadurch, daß er sich als Team segmentiert. Im Verhältnis zur Unternehmensgröße (mittlere Größe) besitzt *i* einen auffallend großen Kundenstamm: 200 Unternehmen, aus den unterschiedlichsten Branchen. „Wir haben 1 000 Tage praktische Erfahrung gesammelt im Training bei insgesamt über 200 Unternehmen“ (*i*, Z. 119-120). Um diese qualitativ gut zu betreuen, richten sie interne Segmente ein, in denen jeder sein Spezialfeld hat und hierin Experte ist. Einzelne besitzen alle Informationen über die jeweiligen Kooperationspartner und sind für den spezifischen Fall mit Kompetenzen (Berufs- und Branchenerfahrung, entsprechende Tools) und Materialien ausgestattet.

Sie sind „ganz stark segmentiert. Es gibt keine, die Verkaufstraining und Kommunikation und Führung machen, sondern immer Segmente“ (*i*, Z. 46-48). Die Mitarbeiter werden dazu in einem Assessment-Center ausgewählt und zur weiteren Qualifizierung in mehrwöchigen Schulungsprogrammen geschult.

¹⁴² Besonders mit Blick auf die steigenden Anforderungen an soziale Kompetenzen zukünftiger Mitarbeiter treten in Theoriedebatten vermehrt Forderungen auf, die Bewerber in solchen Fällen nicht nur fremdbeurteilen zu lassen, sondern auch „durch sich selbst“. „Ein wesentliches Charakteristikum des selbständigen und eigenverantwortlich handelnden (zukünftigen) Mitarbeiters ist aber, daß er seinen eigenen Lernfortschritt abzuschätzen vermag, Selbstkritik und -reflexion erlernt hat“ (Seyfried 1995, S. 150). Schließlich ist es so, daß jeder, der beurteilt wird, auch ein eigenes Bild von sich entwickelt hat, weil er sich hinsichtlich der Fähigkeiten immer auch selbst einschätzt. Deswegen wird die Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzungen gegenüber herkömmlichen Bewertungsverfahren priorisiert. Das Resultat aus einem solchen kombinierten Verfahren ist eine deutlich höhere Motivation zum persönlichen Einsatz und zur eigenen Weiterentwicklung im angestrebten Berufsfeld (vgl. dazu auch Seyfried 1995, S. 13; Faulstich 1997(c), S. 46f.).

Zusätzlich zur fachlichen und persönlichen Betreuung der Kunden hat *i* sich durch spezielle betriebliche Weiterbildungsmedien, wie Lernfilme, Fachbücher, Unternehmensplanspiele, interaktive PC-Programme, computergestützte Lernprogramme, ein weiteres Marktsegment gesichert.

10.6 Die „kompetenzorientierten Vielfältigen“

(*d*; *k*)

Die „kompetenzorientierten Vielfältigen“ entsprechen der Typisierung in Kapitel 10.5, unterscheiden sich aber insofern von den „problemorientierten Vielfältigen“, als sie in den Interview- und Ergebniskategorien diejenigen Kriterien betonen, die das Selbstbild stärker betreffen.

Im Gegensatz zur vorherigen Gruppe, wirkt sich der Kooperationsgrund der Kompetenzorientierung stärker auf das Selbstbild, als Spezialist und Vertrauter von den Unternehmen gefordert zu sein, aus. Sie sind genauso vielfältig in der Arbeit beim Kunden und den Anforderungen an sich selbst wie letztere Gruppe, nur sehen sie Gründe zur Anforderung nicht aufgrund von Problemen beim Kunden, sondern vor allem aufgrund spezieller Kompetenzen ihrerseits. Wo die Bildungsanbieter dieser kompetenzorientierten Kategorie eine große Übereinstimmung mit den obigen aufweisen, wird auf die passende Untergruppe innerhalb der „problemorientierten Vielfältigen“ (siehe Kapitel 10.5) verwiesen, um die einzelnen Abgrenzungen untereinander nicht noch einmal ausführen zu müssen.

d gehört zur Untergruppe von *f*, die besonders stark selbstbezogen und um eine ständige Weiterqualifizierung bemüht ist. *d* betont im Interview die sozialbezogene Seite besonders in der Kooperation mit dem Kunden: „Ich denke, das entscheidende Argument ist das Vertrauen einfach in Bezugspersonen“ (*d*, Z. 15-18). „Es sind gewachsene Beziehungen (...). Vertrautheit mit der Unternehmensphilosophie“ (*d*, Z. 56 und Z. 69).

Die eigene Fähigkeit liegt also darin, die Zusammenarbeit mit dem Kunden ganzheitlich gestalten zu können, was Anforderung an seine Mitarbeiter, wie fachlich-thematische, methodisch-didaktische und soziale Fähigkeiten, beinhaltet. Die Arbeit mit dem Kunden ist durch ein „lernendes Verständnis“ gekennzeichnet, das alle Ebenen und Situationen im Veränderungsprozeß des Kunden berücksichtigt: „In einem sehr, sehr engen Kontakt zum Kunden. Und daß es eben auch ein offener Prozeß ist, nicht fixiert auf irgendeine Definition, die in der frühen Phase mal stattfindet, sondern aus diesem Kontakt mit dem Kunden heraus eben dieser Beratungsprozeß auch offen ist“ (*d*, Z. 703-707).

k gehört zu der Untergruppe von *c* und *g*, die viele zusätzliche Aktivitäten neben der reinen Weiterbildungsarbeit bei Unternehmen pflegen. Dazu gehören zum Beispiel

theoretische Betätigungen mit Wissenschaft und Wissenschaftlern, Akquise in Fachzeitschriften, Projektgruppenarbeit für Forschungen, Mitgliedschaften in betrieblichen Bildungszusammenschlüssen. *k* nutzt den Vorteil, in mehreren Fachzeitschriften Artikel zu aktuellen Themen veröffentlichen zu können und selbst zu offenen Vorträgen, Diskussionsrunden oder Seminaren einzuladen. Seine Absicht ist dabei nicht nur, eine erweiterte Form der Akquise zu betreiben, sondern auch eine kreativ, innovative Ausrichtung: „Auf diese Weise hat man die Möglichkeit, neue Themen in den Markt hineinzutragen, auch Kompetenz aufzubauen“ (*k*, Z. 43f.).

Fazit

Gleich ist allen sechs „**Vielfältigen**“-Weiterbildungsanbietern, daß sie sowohl Anforderungen an spezifisch fachliche, soziale, durchführende, organisatorische und beratende Kompetenzen und Qualifikationen im eigenen Team stellen. Diese versuchen sie durch eine breite Streuung aller möglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Team zu sichern. Zusätzlich bieten sie auch intern geförderte oder unterstützte Möglichkeiten an, das Personal bei der Erfüllung der Anforderungen durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern.

Unterscheiden kann man sie in jeweils leicht unterschiedlich gesetzten Schwerpunkten, wie zum Beispiel der Akquise, wo gerade bei *c* und *k* noch zusätzliche theorie- und fachbezogene Bereiche hinzukommen, oder der starken personellen Vielfältigkeit (*d*; *f*; *g*), die sich in der ständigen Aktualisierung des eigenen Wissens und der eigenen Qualifikation zeigt. Ein weiterer Schwerpunkt ist zum Beispiel die Unterstützung der kundenbezogenen Seite durch eine segmentierte fachliche Betreuung der Mitarbeiter oder vielfältigste Lernmaterialien und Medien, die entwickelt und hinzugezogen werden (*i*).

Letztlich steht das Ziel dahinter, dem Kunden in vielfältigen, individuell-konzipierten, ganzheitlichen Projekten diese Qualifikationen und Kompetenzen, die sie bei sich selbst fördern und fordern, auf allen Ebenen zukommen zu lassen.

11. Vergleichende Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse

Unternehmensbefragungen und Weiterbildungsanbieter-Befragungen

Die folgenden Vergleiche zwischen den Ergebnissen aus der ersten Untersuchungsphase mit den Großunternehmen und der zweiten Untersuchungsphase mit den externen Weiterbildungsanbietern können genuine Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Da anzunehmen ist, daß die Kooperationsformen zwischen den Partnern externalisierter Weiterbildung relativ intensiv sind, ist besonders interessant, wie hoch der Grad der Übereinstimmung bzw. Abweichung ist. Dazu werden die Durchschnittswerte ausgewählter Sachverhalte mit den dazugehörigen Kategorien und Kriterien der Unternehmensbefragungen und Anbieterbefragungen verglichen, die für beide Erhebungen bereits ausführlich dargestellt wurden (siehe Kapitel 8 und Kapitel 9). Es handelt sich bei den Antwort-Items nicht um sich gegenseitig ausschließende Versuskriterien, weshalb die Summe aus den Prozentzahlen der Durchschnittswerte unter bzw. über 100 % liegen kann. Mehrfachnennungen oder Auslassungen bei den Items sind bei den Antworten der Unternehmen und Weiterbildungsanbieter möglich.

Wie in der Zusammenfassung der Ergebnisse der jeweiligen Untersuchungsphasen (siehe Kapitel 8.9 und Kapitel 9.10) bereits angekündigt worden ist, sind diese Vergleiche wichtig, um zu einer wirklichen Aussagefähigkeit über die Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern zu gelangen. Ziel sind dabei weniger jeweils separate spiegelbildliche Gegenüberstellungen der Ergebnisse aus den einzelnen Kategorien als vielmehr die daraus resultierende Möglichkeit einer reflexiven, vernetzten Betrachtung über das gesamte Untersuchungsfeld hinweg.

11.1 Gründe für eine Kooperation

Die Unternehmen nennen insgesamt häufiger **kompetenzorientierte Gründe** (Expertentum, Erfahrungen), die sie bei ihren Weiterbildungsanbietern erwarten und weshalb sie diese anfordern. Dies deckt sich mit den Aussagen der Weiterbildungsanbieter, die ebenfalls eher eigene Kompetenzen als Anforderungsgrund sehen, und nicht Probleme des Kunden.

Im Gegensatz zu den Unternehmen zählen die Weiterbildungsanbieter ihre unternehmensübergreifenden Erfahrungen jedoch nicht zu den kompetenzorientierten Gründen für eine Kooperation. Sie ordnen die unternehmensübergreifenden Erfahrungen aber den firmeninternen Qualifikationsanforderungen zu, das heißt Qualifikationen, die sie von den eigenen Mitarbeitern erwarten. Ganz ähnlich verhält es sich mit einem weiteren kompetenzorientierten Grund, den die Unternehmen nennen: dem Qualifikationsrisiko. Durch die Kooperation mit externen Bildungsanbietern wird das kostspielige Qualifikationsrisiko einer eigenen ständigen Weiterqualifi-

zierung des Weiterbildungspersonals im Unternehmen nach außen verlagert. Diese Kundenanforderung haben die Anbieter bereits in ihrem Verständnis zur eigenen Qualifikationssicherung und Professionalität verankert (siehe Kapitel 9.7 und Kapitel 9.9.1), was auf eine starke Übertragung der Kundenwünsche in das eigene Selbstverständnis hinweist. Es kann auch von einer Adaption des eigenen Selbstverständnisses an die Kundenwünsche gesprochen werden.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern zu Gründen für eine Kooperation

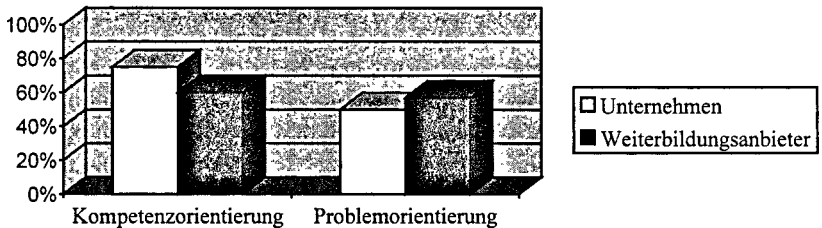


Abbildung 26: Gründe für Kooperationen

Der **problemorientierte Grund** der Unternehmen zur Kooperation mit externen Bildungsanbietern, neue Marktfelder für sich erschließen zu können, um sich beispielsweise zu vergrößern, tritt bei den Anbietern gar nicht in Erscheinung. Dafür sorgt möglicherweise die Tatsache, daß neue Themengebiete und -felder für die Weiterbildungsanbieter im Prinzip immer Inhalt ihrer Qualifikationen, Projekte oder Seminare sind und deshalb keiner expliziten Erwähnung mehr bedürfen.

So gibt es auch über die leichte Entpflichtbarkeit der Externen bei schlechter Marktlage von der Anbieterseite keine Aussagen, möglicherweise ist es Alltag (und außerdem ein unangenehmer), der ungern erwähnt wird.

Insgesamt gibt es im Bereich der Gründe für eine Kooperation mehr Übereinstimmungen als Unterschiede, was darauf schließen läßt, daß die Unternehmen und die Weiterbildungsanbieter gut übereinander informiert sind und sich bereits aufeinander eingestellt haben. Dafür kann es mehrere Begründungen geben: Entweder werden die Kooperationsgründe deutlich kommuniziert oder die Weiterbildungsanbieter versuchen im Sinne der Empathie für Kundenbedürfnisse (oder moderner ausgedrückt: im Sinne der Kundenorientierung) diesen zu entsprechen. Oder aber, man muß von einer hohen „Interessenidentität“ (Büchter 1996, S. 84) ausgehen.

Interessant ist dazu auch das Ergebnis zu den unternehmensübergreifenden Erfahrungen, der Marktfelderschließung und dem Qualifikationsrisiko: Was die Unternehmen noch als Grund zur Anforderung Externer sehen, haben diese bereits in den jeweiligen Bereichen zu Qualifikation, Qualifikationssicherung und Professionalität

verankert. Aus extrinsischen Gründen von Seiten der Unternehmen als Kunden sind bei den Anbietern bereits verinnerlichte, intrinsische Ansprüche an die eigene Arbeit und das Personal geworden.

11.2 Akquise und Auswahl zur Initiierung der Kooperation

Bei der **Kontaktaufnahme** geben nur 25 % der Unternehmen an, daß sie es für sinnvoll halten, wenn die Anbieter ihnen Angebote, Prospekte etc. schicken. Knapp die Hälfte (44 %) halten es für effektiver, selbst nach ihren Weiterbildungspartnern zu suchen.

Bei den interviewten Anbietern liegt die Anzahl derjenigen Anbieter, die selbsttätig auf dem Markt akquirieren bei 33 %. Erstaunlicherweise sieht also nur ein Drittel der Weiterbildungsanbieter die Notwendigkeit - oder Möglichkeit (?) - zur Eigeninitiative. Obwohl das gerade für die neuen Anbieter auf dem Markt anders zu vermuten gewesen wäre, ist die Korrelation zwischen Akquisitionsverhalten und Anbietertypus nicht die Markteingeführtheit, sondern die Größe des Anbieters. Vor allem viele große Anbieter versuchen zum Beispiel durch öffentliche Seminare, Messebesuche etc. noch ergänzend zu den Empfehlungen der Kunden neue zu akquirieren.

Insgesamt ist aber eine stark passive Haltung bei fast zwei Drittel der Anbieter vorherrschend: Sie meinen auf die Initiative der Unternehmen „warten“ zu müssen. Das verstärkt natürlich noch den Eindruck, der über die meist irrationalen Auswahlverfahren in den Unternehmen gewonnen werden konnte (siehe Kapitel 8.5). So besitzen subjektive Kriterien der Unternehmen bereits bei der Vorabselektion möglicher Kooperationspartner großes Gewicht, dem die Anbieter nichts entgegenzusetzen.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern zur Initiierung der Kooperationen

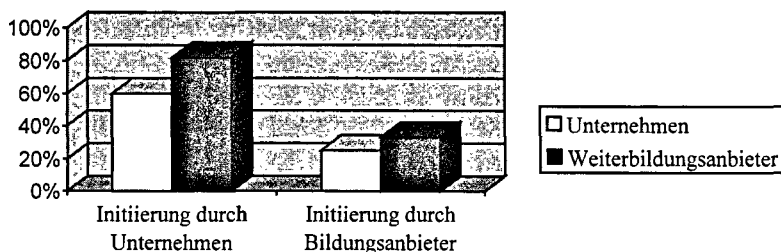


Abbildung 27: Initiierung der Kooperationen

Im Zusammenhang mit der Frage nach Akquisition steht auch die **Auswahl**, bei der sich vor allem die Problematik einer individuell-abhängigen Auswahl durch die Unternehmen zeigt. Diese wird von den Anbietern jedoch ambivalent beurteilt: Gerade Anbieter, die lange auf dem Markt sind und deshalb auf bestehende Kontakte zurückgreifen können, sehen dies als Vorteil, einfacher, leichter und auch sicherer an neue Aufträge und neue Kunden heranzukommen, weil sie im Prinzip als Vorschuß immer einen „Vertrauensbonus“ der Unternehmen besitzen. Andere Anbieter erleben die persönlich geprägte Auswahl als mangelndes Qualitätsbewußtsein der Verantwortlichen, im Sinne von: „Einmal ein gutes Seminar beim Kunden machen und das nächste kommt automatisch“. Sie werten dieses Vorgehen letztlich auch als Nachteil für den Kunden selbst, weil die betroffenen Ebenen im Unternehmen nicht (mehr) gefragt oder beteiligt werden und sich später auch für Weiterbildungsmaßnahmen und deren Resultate im Transfer nicht verantwortlich fühlen.

Zur Art der Zusammenarbeit und den Kooperationsformen lassen sich einige gemeinsame Aspekte bereits aus der Initiierungsphase sondieren. Die Loyalität als Wunsch der Unternehmen an ihre Anbieter findet sich in deren Leistungsspektrum wieder, weil sie wissen, daß der Kunde sich Sicherheit wünscht. Diese Sicherheit ist ja nicht nur auf die Realisierung des Projektes zu beziehen, sondern auch auf das Vertrauen in die Zusammenarbeit. Beide Aspekte zusammen werden dann von allen Weiterbildungsanbietern genannt.

Den Wunsch nach einer Zusammenarbeit auf längere Zeit sehen die Unternehmen als ideale Basis zur Kooperation. Die Anbieter bevorzugen die dauerhafte Form ebenfalls, um genügend Einblick in die spezifische Unternehmenskultur zu bekommen und auch weitreichendere Unternehmensziele für Weiterbildungsmaßnahmen herausarbeiten zu können. Dauerhafte Kooperationsformen unterstützen auch den Wunsch der Anbieter, von der klassischen Seminarform wegzukommen, die meist nur einen Zeitraum von zwei bis drei Tagen einnehmen, hin zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zum Beispiel in Form von Projekten. Projekte sind nicht nur in der Dauer, sondern von ihrem Ablauf her schon viel komplexer angelegt, da sie - von der Bedarfsermittlung bis zum Transfer und der Evaluation - alle Weiterbildungsprozesse des Unternehmens begleiten und auf eine langfristige Zusammenarbeit ausgerichtet sind.

11.3 Nachgefragtes Leistungsspektrum

Durch die nachgefragten Leistungen der Unternehmen läßt sich das derzeitige strukturelle Weiterbildungsgeschehen abbilden. Die Analyse der Ergebniskriterien gibt aber nicht nur die aktuelle Situation wieder, sondern läßt auch Rückschlüsse auf zukünftige Entwicklungen, nicht genutztes Potential und Handlungsbedarf auf Seiten der Bildungsanbieter und der Unternehmen zu. Sie bietet in diesem Sinne auch eine

Trendanalyse zu Anforderungen und Wünschen seitens der Unternehmen an die Angebote ihrer externen Weiterbildungspartner.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern zum nachgefragten Kompetenzspektrum

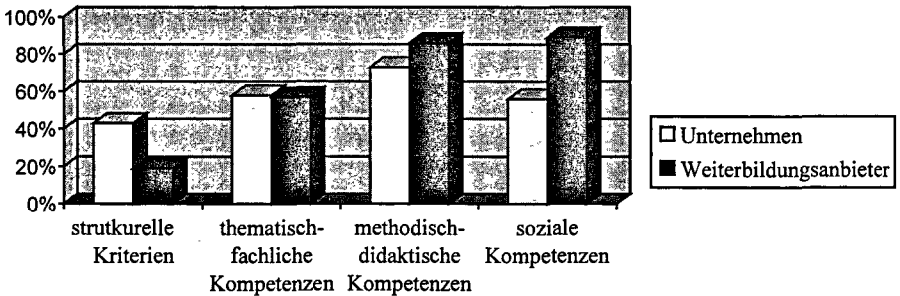


Abbildung 28: Nachgefragtes Leistungsspektrum

Die deutliche Abweichung der Angaben zwischen den Unternehmen (43 %) und den Anbietern (19 %) bei den **strukturellen Kriterien** mag daran liegen, daß die Interviewten der Weiterbildungsanbieter den Rahmenbedingungen eher weniger Bedeutung zumessen, weil das in der Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit liegt, oder auch, weil sie nicht explizit benannt werden, da man zum Beispiel über finanzielle Rahmenbedingungen „nicht redet“. Andererseits scheint hier wirklich erhöhter Handlungsbedarf zu bestehen, da noch Potential vorhanden ist, daß die Anbieter nutzbringend für sich erschließen könnten. Vergleicht man die in Kapitel 8.6.1 und Kapitel 9.5.1 herausgearbeiteten Kriterien, so zeigt sich, daß besonders zu der zeitlichen Flexibilität der Bildungsanbieter, dem Angebot neuer Lerntechnologien und der Entwicklung unternehmensspezifischer Seminarthemen unbefriedigter Bedarf Seitens der Unternehmen besteht. Hier klaffen die Ergebnisse aus den Untersuchungen der Unternehmen und der Weiterbildungsanbieter am weitesten auseinander, und es sind genau die Möglichkeiten, die durch das Leistungsspektrum der Anbieter noch besser ausgefüllt werden müßten. Besteht für die Unternehmen der Bedarf auf struktureller Ebene, sollte dieser in der gemeinsamen Kommunikation mit den Bildungsanbietern stärker berücksichtigt werden.

Die **thematisch-fachlichen Anforderungen** werden hingegen von beiden Seiten fast gleichbedeutend beurteilt. Forderungen nach Erfahrungen in Praxis und im Berufsfeld sind jedoch auch leicht nachprüfbare Kriterien, kommen also dem Wunsch nach objektiven, operationalisierbaren Rekrutierungskriterien sehr nahe. Schaut man auf die inhaltliche Füllung dieses Kriteriums, so liegen die Unternehmen und Anbieter auch hier dicht beieinander, die Praxiserfahrungen werden von beiden mit knapp

80% genannt, Unternehmenskenntnisse fordern über die Hälfte der Unternehmen und Anbieter (siehe Kapitel 8.6.2 und Kapitel 9.5.2).

Durch die deutliche Übereinstimmung in diesem Bereich ist anzunehmen, daß hier zwischen den Unternehmen und Weiterbildungsanbietern bereits ein gegenseitiges Einverständnis über die Gewichtung dieses Kriteriums erzielt worden ist. Andererseits darf nicht vergessen werden, daß es sich in dieser Kategorie auch um leicht meßbare oder nachweisbare Kriterien handelt, über die deshalb relativ einfach eine Verständigung stattfinden kann.

Bei den **methodisch-didaktischen Kompetenzen** erwähnen alle Unternehmen die Durchführung und den Transfer bzw. die Evaluation von Bildungsmaßnahmen. Beratung der Teilnehmer wird zu 83 % gefordert. Die Bildungsanbieter setzen ebenfalls die Durchführung an erste Stelle (100 %), gleiche Gewichtung erhält aber auch die Bedarfsermittlung. Danach folgt die Konzeptionierung mit 92 %.

Auf den ersten Blick scheinen sich die Unternehmen und die Bildungsanbieter zwar über die Wichtigkeit der Durchführung einig zu sein, gleichzeitig aber den Transfer respektive die Bedarfsermittlung anders zu gewichten. Schaut man jedoch auf die als dahinter liegend genannten Ziele, so sehen auch die Weiterbildungsanbieter in ihrer Bedarfsermittlung nichts anderes als die Basis, auf der ein Transfer von Bildungsinhalten erst gelingen kann. Trotzdem läßt sich insgesamt ein bedeutender Unterschied feststellen: Die Unternehmen betonen deutlich mehr das Lehr-/Lerngeschehen, für das die methodisch-didaktischen Kompetenzen notwendig werden. Die Anbieter blicken ihrerseits viel stärker auf den komplexen Prozeß, in dem betriebliche Weiterbildung stattfindet und priorisieren dazu nötige methodisch-didaktische Kompetenzen in weitergehende, ganzheitlichere¹⁴³ Richtungen.

Im Rahmen der **sozialen Kompetenzen** fordern die Unternehmen besonders die Reflexivität der Anbieter, was so viel bedeutet wie „sich und das Tun“ hinterfragen zu können (67 %). An gleicher Stelle steht die persönliche Passung, als Übereinstimmung, um konstruktiv miteinander arbeiten zu können. Die Weiterbildungsanbieter nennen bei der sozialen Kompetenz die Empathie (92 %), mit der sie die Weiterbildungsziele mit der Unternehmenskultur, den Teilnehmerzielen und eigenen

¹⁴³ Die Bezeichnung „ganzheitlicher“ bezieht sich hier sowohl auf unternehmerische als auch auf personelle Belange. Ganzheitlich-unternehmerische Weiterbildungsprojekte beziehen alle Unternehmensebenen mit ein, die dort real vorfindbaren Qualifikationen und Kompetenzen; sie orientieren sich gleichzeitig an äußeren Einflüssen, sozialökonomischen Entwicklungen und zukünftigen Bedarfen und Bedürfnissen. Ganzheitlich-personelle Weiterbildungsprojekte berücksichtigen erfahrungsbedingte, individuelle Eigenschaften der Personen eines Unternehmens und stellen den Zusammenhang zu den Wirkungen auf das Ganze bzw. im Ganzen her. Die „Sich-Bildenden“ müssen die Möglichkeit besitzen, kognitive, emotionale und sensorische Bezüge zu ihren Funktionen, Aufgaben, Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten herzustellen.

Zielen abzugleichen vermögen. An zweiter Stelle folgt ebenso die persönliche Passung (85 %).

In dieser Kategorie ist auffällig, daß die Weiterbildungsanbieter deutlich häufiger soziale Kompetenzen erwähnen als die Unternehmen. Das mag daran liegen, daß sie ihr Augenmerk auch hier wieder ganz besonders auf langfristige, ganzheitliche Projekte zur betrieblichen Weiterbildung legen (siehe oben), bei denen solche Kompetenzen unabdingbare Voraussetzung sind¹⁴⁴. Im Gesamtfeld der Anforderungen von Seiten der Unternehmen erhalten die sozialen nur knapp 2 % weniger als die thematisch-fachlichen Kompetenzanforderungen. Damit bewerten die Unternehmen fachliche und persönliche Kompetenzen beinahe gleichwertig. Dies steht in deutlichem Gegensatz zur Bewertung der Anbieter, die die thematisch-fachlichen Kompetenzen fast ein Drittel geringer schätzen als die sozialen.

Diese Verhältnismäßigkeiten unterstützt meines Erachtens die Aussage, nach denen die Anbieter deutlich weg wollen von seminaristischen Weiterbildungsformen. Denn gerade die sozialen Kompetenzen sind unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung unternehmensspezifischer, langfristiger und ganzheitlicher Projekte zur betrieblichen Weiterbildung. Genauso bestätigt die Prozentzahl der Unternehmen, daß diese immer noch verstärkt das Lehr-/Lerngeschehen im Blick haben, wenn sie die methodisch-didaktischen Kompetenzen als wichtigste Anforderung an ihre externen Anbieter sehen.

Die oben gemachten Feststellungen über das eigene Leistungsspektrum können durch Betrachtung der **internen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen** von den Weiterbildungsanbietern an ihr Personal überprüft und ergänzt werden. Wie versuchen sie die Anforderungen, von denen sie glauben, daß sie von den Kunden, den Unternehmen, an sie gestellt werden, zu erfüllen? Dies kann auch der Validation zu den Ergebnissen aus dem Leistungsspektrum dienen, um scheinbar objektive Anforderungen der Unternehmen als mögliche subjektive Zuschreibungen durch die Anbieter zu entlarven.

Die Forderung der Anbieter an Qualifikationen ihres Personals richtet sich ganz stark auf die sozial-personellen Kompetenzen (75 %) und weniger auf die fachlichen Kompetenzen (38 %). Die sozialen Kompetenzen sollen von den Mitarbeitern sowohl als Fähigkeiten in die Arbeit im eigenen Team als auch im Kundenkontakt eingebracht werden. So zeigt sich besonders bei den kleinen und mittleren Anbietern eine deutlich stärkere Betonung der Sozialkompetenz als der Fachkompetenz, was

¹⁴⁴ Dies bestätigt auch das Ergebnis dieser Studie an anderer Stelle (siehe Kapitel 9.6) zu internen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen bei den Weiterbildungsanbietern. Hierin gewichten sie auch wieder die sozialen Kompetenzen für ihre Arbeit und Angebote bei den Unternehmen deutlich höher (75 %) als die fachlichen Qualifikationen (38 %).

besonders daran liegen mag, daß sie in einem kleineren Team aufeinander angewiesen sind und eng miteinander arbeiten. Gleichzeitig betreuen sie weniger Kunden, diese aber intensiver durch eher selten wechselnde personelle Zuständigkeiten.

Vergleich der internen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen bei den Weiterbildungsanbietern

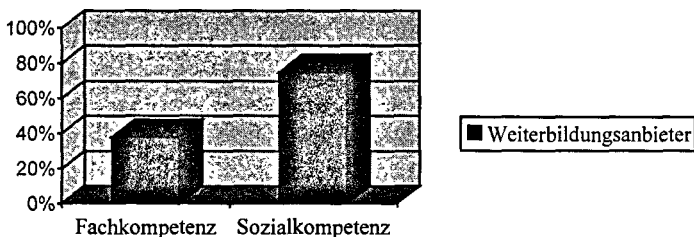


Abbildung 29: Interne Anbieterqualifikationen und -kompetenzen

Damit bestätigt sich durch diese zusätzliche Analyse noch einmal das Ergebnis über das Verständnis der Weiterbildungsanbieter bezüglich ihres Leistungsspektrums: Die Anbieter gewichten soziale Kompetenzen für ihre Arbeit und Angebote in der Kooperation mit den Unternehmen deutlich höher, als Fachkompetenzen. Gemäß dieses Anspruchs haben sie die Sozialkompetenzen bereits in ihre eigenen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen integriert. Sie versuchen sich also als kompetente Anbieter für kontinuierliche und ganzheitliche Projektkonzeptionen zu zeigen (siehe auch Kapitel 12).

Dieses Verhältnis deutet außerdem noch darauf hin, daß die klassischen - und in den Unternehmen noch existent - Rekrutierungsstrategien nach fachlichen Kompetenzen bei den Anbietern kaum noch existieren. „Fachliche Qualifikationen werden bei Rekrutierungsverfahren (...) neben- oder nachgeordnet“ (Büchter 1996, S. 71), möglicherweise werden sie als selbstverständlich vorausgesetzt. Für den betrieblichen Bildungssektor, wie er von kommerziellen Weiterbildungsanbietern ausgefüllt wird, gilt außerdem ein breites, beinahe unüberschaubares Spektrum an beruflichen und damit fachlichen Sparten. Diese durch jeweils spezifische Kompetenzen des Personals bei Bildungsanbietern ausfüllen zu wollen ist so gut wie unmöglich, weshalb auf übergeordnete Fähigkeiten wie „allgemeine Erfahrung als Führungskraft“ oder „betriebliche Kenntnisse aus Unternehmen“ zurückgegriffen wird.

11.4 Qualitätsmanagement

Alle Unternehmen und Weiterbildungsanbieter verstehen das Qualitätsmanagement als einen gemeinsamen Prozeß innerhalb der Kooperation miteinander. Sie betonen beide deutlich den Prozeßbezug, durch den sie die Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung erreichen. Die Hälfte der Anbieter nennt gleichzeitig den Personenbezug, durch den sichernde Maßnahmen getroffen werden können.

Uneins sind sich die Unternehmen und die Weiterbildungsanbieter jedoch in Bezug auf die Herangehensweise an die Qualitätssicherung und die Umsetzung in ein Qualitätsmanagement. Die Unternehmen betonen in erster Linie den Transfer und die Evaluation, durch die sie die Qualität betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen sichern möchten. Die Weiterbildungsanbieter wollen dagegen bereits an der Bedarfsermittlung ansetzen, um die Qualität der daraus resultierenden Bildungsmaßnahmen zu sichern. Auch hier zeigt sich wieder der ganzheitlichere Blick auf das gesamte Bildungsgeschehen der Bildungsanbieter im Gegensatz zur eingeschränkten seminarorientierten Richtung der Unternehmen.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern zum Qualitätsmanagement

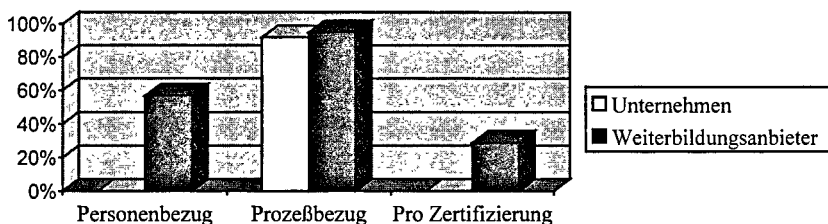


Abbildung 30: Qualitätsmanagement

Im Rahmen qualitätssichernder **Prozesse** der Weiterbildungsmaßnahmen werden eigene, interne Qualitätsrichtlinien der Weiterbildungsanbieter von 50 % der Unternehmen begrüßt (siehe Kapitel 8.7.2). Mit der Erfüllung dieser Prämisse des Qualitätsmanagements durch die Entwicklung eigener Qualitätsrichtlinien und -systeme zur ständigen Verbesserung und Überprüfung der Prozesse und Ziele im Weiterbildungsgeschehen wäre der erste Schritt bereits getan. Tatsache ist jedoch, wie in Kapitel 6.1.4 bereits herausgearbeitet, daß die Bildungsanbieter auf keinen Fall aus dem Qualitätssicherungsprozeß ausgeschlossen sein dürfen, sondern Mitträger und Initiatoren des gesamten Qualitätsmanagements sein müssen. Aber gerade hier scheinen die Unternehmen einer „Einmischung“ durch die Externen noch stark abgeneigt.

Um in ihrem Bestreben stärker die Richtung ganzheitlicher - das heißt eben auch **personenbezogener** - Bildungsprojekte beim Kunden zu betonen, sind die Bildungsanbieter bei der Qualitätssicherung jedoch auf die Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der Unternehmen angewiesen, beispielsweise bei den Rückmeldungen durch Teilnehmer und Führungskräfte, Zielformulierungen, Bedarfsermittlung, Transferkontrolle etc. Hier erleben sie, wie wichtig es ist und wie abhängig sie von der Bereitschaft der Unternehmen sind, sich für eine wirklich kooperative Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsanbietern zu öffnen. Ihre Arbeit hängt davon ab, wieviel sie über die Unternehmensphilosophie, zugrundeliegende Unternehmenskulturen und dahinterstehende Ziele erfahren. Aus dieser Notwendigkeit heraus haben manche Anbieter für sich bereits festgelegt, daß die Kooperation mit Entscheidungsträgern und den betroffenen Ebenen zwingend ist. Willigt das Unternehmen nicht ein, so ist dies ein Ausschlußkriterium.

Wenig Wert wird auf eine standardisierte **Zertifizierung** des Anbieters gelegt, sie wird von einigen Unternehmen sogar als negativ bewertet. Die Sicherung der Prozesse in der Praxis soll besser durch das Zusammenwirken mehrerer Faktoren stattfinden (Person des Trainers, Rückmeldung durch Teilnehmer/Führungskräfte, Pilotseminare, Betonung der Transfereffizienz). Dies deckt sich mit der Sichtweise der meisten Weiterbildungsanbieter, die für sich lieber eigene interne Qualitätsansprüche formulieren als standardisierte Zertifizierungen zu nutzen.

Diese Tendenz bestätigen auch neueste andere Studien zu Zertifizierungen in der betrieblichen Weiterbildung, wie die Studie von Keller¹⁴⁵, in der er zur Frage nach Zertifikaten als Anforderungskriterium an Weiterbildungsträger für die Jahre 1991/1992 noch die Antwort „weniger wichtig“ (Keller 1998, S. 130) ermittelte, was sich innerhalb der nächsten fünf Jahre dann 1997 zu einem „unwichtigen“ Kriterium entwickelte (ebd. 1998, S. 130). Auch in einer österreichischen Erhebung¹⁴⁶, die seit 1997 zur Qualitätsdiskussion in Kooperationen von kleinen und mittleren Unternehmen läuft, nimmt aus einer Liste mit 20 Auswahlkriterien die DIN ISO-Zertifizierung des Anbieters mit 7 % nur den zweitletzten Rang ein (vgl. Scheff 1997, S. 130).

Auch bei der Qualitätssicherung läßt sich wieder der „offenere“ Blick der Anbieter für das gesamte Geschehen erkennen. Nur zwei der befragten Anbieter nannten als Grund zu einer Zertifizierung in nächster Zeit die Erwartung einer zunehmenden Nachfrage durch die Kunden. Die übrigen Bildungsanbieter sehen in der Fest-

¹⁴⁵ Keller hat in seiner Studie 82 schriftliche Befragungen von Weiterbildungsinstituten, 221 schriftliche Befragungen von Unternehmen und 36 Experteninterviews bei Weiterbildungsanbietern durchgeführt, die dann nach fünf Jahren noch einmal verifiziert wurden (Keller 1998).

¹⁴⁶ Dieser Erhebung liegen 387 qualitativ-empirische Untersuchungen bei kleinen und mittleren Unternehmen im Großraum Graz zugrunde (Scheff 1997).

schreibung eigener, interner Qualitätskriterien und -ansprüche sehr wohl die Möglichkeit zur Verbesserung der eigenen Qualität, Effizienz und Kundenorientierung.

Ein weiterer Hinweis für einen „Weitblick“ der Bildungsanbieter ist auch die Quote von 29 % bei den Anbietern, die sich zertifizieren lassen, obwohl die Unternehmen es nicht verlangen. Das widerlegt meines Erachtens die Aussage Reuthers u. a., daß „viele Anbieter die Zertifizierung lediglich als reines Marketinginstrument betrachten“ (Reuther u. a. 1996, S. 124). Selbst standardisierte Zertifizierungen werden anscheinend viel reflektierter genutzt als so manche Prognosen weis machen möchten.

Ein anderer Hinweis auf ein ganzheitlicheres Qualitätsmanagementverständnis zeigt sich bei den Anbietern im Bemühen, in der Qualitätssicherung beim Kunden alle betroffenen Ebenen mit einzubeziehen. Währenddessen versuchen die Unternehmen weiterhin archaisch den Erfolg ihrer Weiterbildungsmaßnahmen durch die Konzentration auf den Prozeß zu sichern. Sie erwähnen personenbezogene Kriterien nicht einmal. Damit konzentrieren sich die Unternehmen auf die prozessuale Ebene, wo sie durch Teilnehmerorientierung, modulhaften Seminaraufbau und Intervalltrainings die Seminarbesucher oder -veranstalter für die Effektivität und den Nutzen der Weiterbildung verantwortlich machen können.

Die Weiterbildungsanbieter dagegen haben für sich erkannt, daß ohne den Rückhalt durch die gesamte Organisation immer nur „Alibi- und Insellösungen“ praktiziert werden und daß der Verweis auf Transfersicherung, Evaluation und Bildungs-Controlling in der betrieblichen Weiterbildung die Problematik nur auf eine andere Ebene transferiert. Sie sind damit dem Element der strategischen Verzahnung von Weiterbildung im Unternehmen aus der aktuellen Debatte um das Organisationslernen sehr nahe, ohne dies explizit so zu benennen. Danach fordert das Konstrukt einer „lernenden Organisation“ eine strategische Weiterbildungsplanung, weil die betriebliche Weiterbildung als strategischer Faktor der Unternehmensführung akzeptiert ist. Sie wird als ein Initiator zu Prozessen des Unternehmens verstanden, der gleichrangig neben anderen zur Unternehmens- und Organisationsentwicklung beiträgt¹⁴⁷.

Die Bildungsanbieter haben erkannt, daß es bei der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen „um die Lernprozesse einzelner Subjekte geht, deren Besonderheiten zu entwickeln und zu fördern sind und daß die Unternehmensleitung erst einmal die Bedingungen dafür schaffen muß“ (Wittwer 1995, S. 74). Dabei kann den externen Weiterbildungsanbietern eine gegensteuernde Funktion zukommen, wenn sie auf die

¹⁴⁷ Siehe dazu auch Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2.

Gefahr einer Vernachlässigung des Individuums zugunsten der „Subjektivität“ einer übergeordneten Organisation aufmerksam machen (vgl. Büchter 1997, S. 220)¹⁴⁸.

11.5 Professionalität

Der Begriff Prozeßgeschehen umfaßt alle Abläufe, die jedes Weiterbildungs-geschehen betreffen und auch die Ergebnisse, die daraus resultieren. Er bezieht sich auf das „Was“ und das „Wie“ von Abläufen und ist damit prozeß- und ergebnis-orientiert.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern zum internen Professionalitätsverständnis

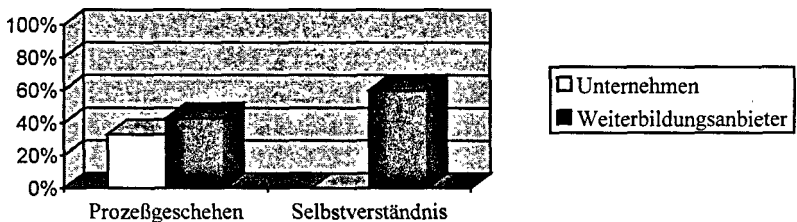


Abbildung 31: Internes Professionalitätsverständnis

Die Unternehmen zählen hierzu gleichermaßen das **Prozeßergebnis** (17 %) und den Reifegrad im Prozeßgeschehen (17 %), beziehen sich aber nur auf interne Vorgänge. Die Weiterbildungsanbieter rechnen zu einem professionellen **Prozeßgeschehen** in erster Linie die Aktivitäten zu einer „Präsentation nach außen“ (57 %). Dazu gehören in erster Linie die Überlegungen, was für Aktivitäten gewählt werden, um an die Öffentlichkeit zu treten. In zweiter Linie gehören dazu ganzheitliche Weiterbildungs-lösungen (50 %)

Das Professionalitätsverständnis vom Reifegrad des Prozeßgeschehens und der -ergebnisse ist sowohl bei den Unternehmen als auch den Anbietern relativ gering ausgeprägt. Weniger als die Hälfte der jeweiligen Probanden schätzt zum Beispiel den internen Austausch von Informationen, die Entscheidungs- oder Verwaltungsverfahren, nach denen sich betriebliche Weiterbildung gestaltet, als wichtige Merkmale einer Professionalität ein.

Bei den Weiterbildungsanbietern wird das professionelle Vorgehen in der betrieblichen Weiterbildung immerhin noch einiges stärker mit den eigenen organisatio-

¹⁴⁸ Zu der kontroversen Diskussion um das Konstrukt der „lernenden Organisation“ ist das Kapitel 4.1 zu beachten.

nellen und weiterbildnerischen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht als bei den Unternehmen. Sie betonen deutlich häufiger als das Prozeßgeschehen und -ergebnis das interne Selbstverständnis (60 %) des eigenen Teams. Dazu gehören Dinge wie die Präsentation des Teams nach außen, ein gemeinsames Berufsethos, die Pädagogik als Bezugswissenschaft etc. (siehe Kapitel 9.9.1). Damit hängt für die Anbieter das professionelle Verständnis ganz stark mit dem eigenen Selbstverständnis zusammen, im Gegensatz zu den Unternehmen, bei denen gar keine Angaben in diese Richtung erfolgten. Die Ursache dazu liegt möglicherweise aber nicht nur an einem nicht-vorhandenen internen Selbstverständnis der Unternehmen, sondern an einem nicht vorhandenen Handlungsspielraum der Betroffenen in den Unternehmen. So ist es für die Weiterbildungstätigen mit Sicherheit oft schwierig, in einer festgelegten Organisation etwas zu verändern oder Veränderungen im Interview anzusprechen, selbst wenn sie sehen, daß die Professionalität im argen liegt und Handlungsbedarf besteht.

Dennoch muß auch von der Möglichkeit ausgegangen werden, daß die Ursache für eine Nicht-Nennung interner Kriterien in einer „Mangellage“ an professionellem Verständnis in Unternehmen liegt. Das kann durch die Rekrutierung externer Anbieter zwar bis zu einem gewissen Grad verbessert werden, auf keinen Fall kann es aber ein Allheilmittel sein und die Unternehmen davon befreien, an dieser Situation etwas zu verändern.

Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Großunternehmen und Weiterbildungsanbietern zum Professionalitätsverständnis in der Kooperation

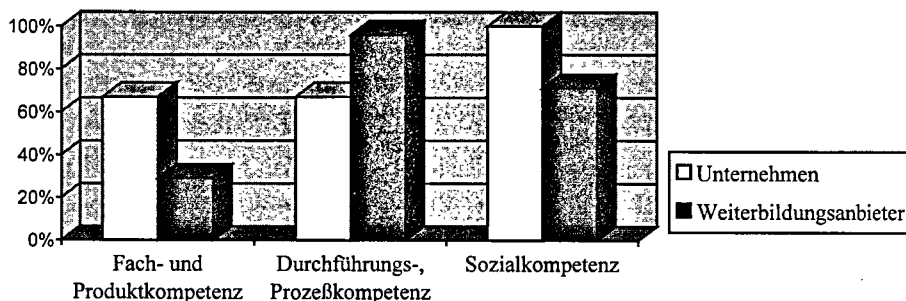


Abbildung 32: Professionalitätsverständnis in der Kooperation

Fach- und Produktkompetenz zu besitzen, heißt für die Unternehmen vor allem inhaltliche Kenntnisse zu bestimmten Themengebieten zu haben (67 %) und theoretisches Hintergrundwissen zu besitzen. Für die Weiterbildungsanbieter geht es ebenfalls um allgemeine Hintergründe, Richtungen, Themen in der betrieblichen Weiterbildung. Sie erwähnen diese Kompetenzen jedoch deutlich seltener als die

Unternehmen (28 %). Möglicherweise, weil sie Basis ihrer Weiterbildungstätigkeiten sind und keiner expliziten Erwähnung bedürfen.

Die **Durchführungs- und Prozeßkompetenz** beziehen die Unternehmen vorrangig auf das Lehr-/Lerngeschehen. Hier sollen die Weiterbildungsanbieter vor allem spezifische organisationelle Kenntnisse haben (67 %). Die Bildungsanbieter werten diese Kompetenzen als die wichtigsten in ihrem professionellen Verständnis. Hier geht es darum, operationelle Ziele finden zu können (65 %), das heißt für Bildungsprozesse der Unternehmen Ziele ermitteln, diese in Weiterbildungsmaßnahmen integrieren und an die Teilnehmer weitergeben zu können.

Obwohl die Bedeutung auf den ersten Blick bei Unternehmen und Bildungsanbietern auseinander zu driften scheint, zeigt sich doch in der inhaltlichen Betrachtung der Kriterien, daß die Weiterbildungsanbieter die an sie gestellten - vorrangig das Lehr-/Lerngeschehen betreffende - Anforderungen für sich akzeptieren. Die Unternehmen priorisieren das seminaristische Geschehen. Erst in den Weiterbildungsmaßnahmen zeigt sich die Professionalität.

Im Rahmen der **Sozialkompetenz** sprechen alle Unternehmen die Selbstreflexion der Weiterbildner über die eigene Arbeit an. Ziel ist eine angemessene Bearbeitung der Aufträge respektive Durchführung der Bildungsmaßnahmen. Für die Weiterbildungsanbieter steht der Umgang mit den Teilnehmern (100 %) im direkten Seminar-geschehen und der Umgang mit den Kunden als den Organisationen (71 %) im Vordergrund.

Der Blick der Unternehmen geht insgesamt deutlich in Richtung der Durchführung der Bildungsmaßnahmen, also in die Verantwortung der Bildungsanbieter. Dahingegen sehen die Anbieter stärker ihre eigenen Anteile und betrachten Professionalität als etwas, das sie leisten und besitzen, nicht nur ihre Produkte (die Weiterbildungsangebote oder -maßnahmen). Das mag einerseits mit der Art der Fragestellungen zusammenhängen, nach der die Unternehmen ihre Anforderungen an die Bildungsanbieter fokussieren. Andererseits ist es ein nicht unbedeutendes Ergebnis dieser Studie, daß sich die Unternehmen meist auf das Lehr-/Lerngeschehen beziehen, sich die Professionalität also in den Weiterbildungsmaßnahmen zeigt und die entsprechende (Sozial-)Kompetenz dazu beim Anbieter zu liegen hat, anstatt ihre eigenen Anteile im Kooperationsgeschehen zu sehen und ihren Blick über das seminaristische Bildungsgeschehen hinaus auszuweiten. Damit widersprechen diese Ergebnisse den scheinbar derzeit häufig erkennbaren Trends, daß Unternehmen ihre Weiterbildung stärker in der Organisations- oder Personalentwicklung unternehmensstrategisch verankern. Wunsch und Realität scheinen da noch weit voneinander entfernt zu liegen.

Um so schlimmer ist es, daß die Weiterbildungsanbieter diese Richtung anscheinend adaptieren und versuchen, ihr zu entsprechen. Sie fühlen sich für das *was* beim Kunden funktioniert (durchführungs- und prozeßbezogen) und *warum* es funktioniert

(durch ihre Sozialkompetenz) verantwortlich. Sie akzeptieren trotz des anderen Selbstverständnisses diese Gegebenheiten und fördern damit die defizitäre Situation betrieblicher Weiterbildung.

Der Grund dazu liegt meines Erachtens vorrangig in der real existierenden Abhängigkeit der Anbieter von ihren Auftraggebern, den Unternehmen. Die derzeitige Nachfrage der Unternehmen bezieht sich eben immer noch vorrangig auf das seminaristische, klassische Weiterbildungsgeschehen und weniger auf langfristige, beratende, begleitende, das Unternehmen-im-Ganzen betreffende Kooperationen.

11.6 Zusammenfassung und weitergehende Fragen

Bei den **Gründen für eine Kooperation** liegen die Unternehmen und die Anbieter dicht beieinander. Möglicherweise besteht eine gute Kommunikation darüber, warum die Unternehmen mit externen Bildungsanbietern zusammenarbeiten oder die Anbieter erfassen die Gründe selbständig. Zumindest scheint mittlerweile eine hohe Meinungsidentität bezüglich der Kompetenzorientierung beider Seiten zu bestehen.

Die **Akquise** wird deutlich durch die Eigeninitiative der Unternehmen bestimmt. Die Auswahl eines externen Bildungspartners erfolgt dabei nach betriebspezifischen, subjektiven, teilweise sogar irrationalen Kriterien einzelner Zuständigen in den Unternehmen. Die Weiterbildungsanbieter setzen hier kaum eigene Initiativen dagegen, sondern versuchen für sich das Beste aus der Situation zu machen und bei gelungenen Projekten die Empfehlungen seitens der Unternehmen für sich zu verwerten. Nur einige äußern Ablehnung oder Zweifel an dieser Rekrutierungsstrategie, wobei sie unsicher sind, wie sie dagegen angehen können. Die Festlegung bestimmter Grund-Kooperationsbedingungen schmälert die Chancen zu Kooperationen ja auch wieder, weshalb hier schon eine gewisse „Marktsicherheit“ erreicht sein muß.

Im **Leistungsspektrum** fordern die Unternehmen vorrangig Kompetenzen der Externen, die sich auf das direkte Lehr-/Lerngeschehen beziehen. Die Weiterbildungsanbieter vertreten hingegen die Ansicht, daß sowohl soziale als auch didaktische Kompetenzen gleichermaßen gefragt sind - oder zumindest gefragt sein sollten, wo es darum geht, effektive Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen zu inszenieren. Sie beweisen immer wieder einen deutlich „ganzheitlicheren“ Blick auf das Weiterbildungsgeschehen in den Unternehmen, indem sie über die direkten Seminarprozesse hinaus zum Beispiel Qualifikationen und Kompetenzen ihres eigenen Personals fordern.

Daraus ist abzuleiten, daß die Bildungsanbieter andere Rekrutierungsstrategien verfolgen, als für die betriebliche Weiterbildung im allgemeinen angenommen wird. Sie beziehen sich dabei zwar selten ausdrücklich auf pädagogische respektive erwachsenenpädagogische Kompetenzen, setzen neben die Fach- jedoch sehr stark die Sozialkompetenz. Damit zeigen sie in Ansätzen, daß ihnen bewußt ist, daß neben der

fachlichen Fähigkeit in Bildungsprozessen andere Kompetenzen wichtig werden. Dennoch ordnen sie diese nicht der Pädagogik oder der Erwachsenenbildungswissenschaft als Bezugswissenschaft zu. Sie verfahren zwar nicht mehr nach dem Prinzip: „Ein guter Fachmann ist auch ein guter Weiterbildner“, aber viele vertreten immer noch die Meinung, daß letztlich „die Pädagogik von allein kommt“.

In der Meinung über das **Qualitätsmanagement** betrieblicher Weiterbildung sind sich die Unternehmen und die Anbieter darüber einig, daß diese prozeßbezogen stattzufinden haben. Uneins sind sie sich jedoch bei der Umsetzung, in der die Unternehmen wieder das seminaristische Geschehen betonen, innerhalb dessen die Qualitätssicherung ihren Platz hat und die Weiterbildungsanbieter wieder stärker den ganzheitlichen Blick versuchen. So setzt eine gute Qualitätssicherung für die Bildungsanbieter nicht erst nach der Bildungsmaßnahme ein, sondern bereits im Vorfeld, bei der Bedarfsermittlung und der Einbeziehung aller im weitesten Sinne „betroffenen Ebenen“.

Zu einer standardisierten **Zertifizierung** der Bildungsanbieter äußerten sich sowohl die Unternehmen als auch die Anbieter selbst stark ablehnend. Damit konnten Prognosen zu einer steigenden Zertifizierung aus verschiedenen Studien nicht belegt werden. Solange der Zwang von außen nicht herrscht, erstellen die Bildungsanbieter lieber eigene Qualitätsrichtlinien, an denen sie sich orientieren, als daß sie standardisierten Zertifizierungen folgen.

Im Rahmen der **Professionalität** beweisen die Anbieter wieder einen weiteren Blick als die Unternehmen. Letztere beziehen die Professionalität vorrangig auf das Seminargeschehen und selten noch auf interne Prozesse zur Weiterbildung allgemein. Damit legen sie die Professionalität in die Verantwortung der durchführenden Bildungsanbieter. Diese betonen stärker als das Prozeßgeschehen das eigene Selbstverständnis, es ist also anzunehmen, daß sie die Professionalität als relevant für ihre internen und externen Arbeitsabläufe erkannt haben. Dennoch steht die Pädagogik als unterstützende Bezugswissenschaft auch in der professionellen Thematik nicht im Vordergrund. Man wünscht sich Professionalität, will darauf hinarbeiten, geht aber nur selten den Weg, wie er in der erwachsenenpädagogischen Debatte geführt wird (siehe Kapitel 6.2).

Aus obigen Darstellungen zu den Weiterbildungsanbietern kann geschlossen werden, daß diese ein ganzheitlicheres Verständnis für externalisierte Weiterbildungsprozesse besitzen. So streben sie langfristige, die Unternehmensebenen übergreifende Bildungsprojekte an, für die sie auch entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen bereitstellen wollen. Aus den Vergleichen ist zu schließen, daß die Anbieter schon jetzt versuchen sich auf zukünftige Veränderungen, wie sie vielfältig

prognostiziert werden, einzustellen versuchen¹⁴⁹. Danach ist davon auszugehen, daß sie bereits Potentiale besitzen, die die Unternehmen aber nicht einfordern oder nutzen. Zu überdenken wäre hier also, wie diese Kompetenzen besser zu kommunizieren sind, um notwendige Richtungsänderungen auch in die Unternehmen hineinzugetragen.

Prognosen und andere Studien sprechen davon, daß Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung letztlich weggehen müssen von vereinzelt Seminarlösungen hin zu ganzheitlichen Projekten (siehe oben). Die Sichtweise der Großunternehmen unterscheidet sich dabei jedoch von derjenigen der Weiterbildungsanbieter deutlich. So verhalten sich die Unternehmen zur Zeit eher abwartend und zurückhaltend, weil sie behaupten, noch nicht so recht einschätzen zu können, ob die externen Bildungsanbieter überhaupt entsprechende Kompetenzen haben (vgl. auch Reuther u. a. 1996). In gewissem Sinne transportieren sie damit aber auch das traditionelle Verständnis von Kunde und Anbieter, nach dem sie sich als Kunden „zurücklehnen“ und der „Angebote harren können“, die die Weiterbildungsträger da bringen mögen. Sie vergessen den subjektiven Faktor, den sie in das externalisierte Weiterbildungs-geschehen mit einbringen und entziehen sich ihrer Verantwortung.

Die Anbieter hingegen erkennen in komplexeren Bildungsprojekten neue Marktpotentiale für ihre eigene Existenzsicherung und notwendige Einflußbereiche für eine effizientere Weiterbildung in den Unternehmen. Die meisten Anbieter wissen und fordern deshalb auch von ihren Kunden, daß alle beteiligten Ebenen eingebunden sein müssen, um eine effektive Arbeit leisten zu können. Das zeigt, daß sie den Prozeß deutlich stärker auf alle beteiligten bzw. betroffenen Ebenen einer Organisation beziehen und nicht nur auf den Prozeß im Seminargeschehen, die Arbeit im Training oder mit einigen Teilnehmern. Dies den Unternehmen, ihren „Kunden“ zu kommunizieren, sie von dem Nutzen einer ganzheitlichen Bildungsarbeit zu überzeugen, letztlich ihre professionelle Kompetenz zu „verkaufen“, gelingt jedoch bisher nur ungenügend.

¹⁴⁹ Prognosen anderer Studien, wie sie ausführlich im Kapitel 4 dargestellt sind, zeigen Trends zu veränderten Erscheinungsformen betrieblicher Bildung auf, die sich auf Struktur der Maßnahmen, Orte und Zeiten auswirken wird (Weiß 1997; Reuther u. a. 1996; Berichtssystem Weiterbildung VI, 1996). Gleichzeitig ändern sich Lernformen zu stärker „selbstgesteuertem Lernen“ und „Lernen am Arbeitsplatz“ (Weiß 1994; Grünwald/Moraal 1996; Weiß 1997), was nicht ohne Auswirkungen auf externe Anbieter betrieblicher Weiterbildung bleiben wird. Prognosen für die betriebliche Weiterbildung gehen vor allem auch in die Richtung, daß sie stärker in die unternehmensstrategische Personalplanung und Organisationsentwicklung einbezogen werden. Funktion und Wertigkeit von Investitionen ins Humankapital ändern sich, sie geraten vermehrt unter den Druck der Wirtschaftlichkeit. Deshalb wird auch die betriebliche Weiterbildung und die externen Bildungspartner stärker evaluativen Kontrollen und Kosten-Nutzen-Rechnungen unterworfen sein, der Legitimationsdruck wächst (Weiß 1997; Faulstich 1998).

Nach diesen Betrachtungen drängen sich vor allem folgende Fragen auf: Warum beteiligen die Unternehmen ihre externen Bildungsanbieter noch so wenig am Gesamtprozeß der betrieblichen Weiterbildung? Warum werden Bildungsanbieter in ihren Kompetenzen vorrangig auf die Durchführung von Seminaren o. ä. beschränkt, ohne sie zum Beispiel an der Bedarfsanalyse, Konzeptionierung und Evaluation derselben Maßnahmen zu beteiligen? Wieso werden Ansätze wie Zielfindung, Situationsanalyse der Unternehmen, Transferorientierung etc., die die Anbieter ihrer Meinung nach implizit sehr wohl in die Weiterbildungsmaßnahmen miteinbringen, von den Großunternehmen nicht bewußt aufgenommen und in ganzheitlicheren Weiterbildungsprojekten integriert? Wie können beide Seiten ihre Kooperationen im Sinne einer professionelleren, zukunftsorientierten Bildungsarbeit gestalten?

Diese Fragen zu beantworten würde den Rahmen der Untersuchungen sprengen, aber auch die Ansätze der vorliegenden Studie überstrapazieren. Es können jedoch einige weiterleitende Gedanken angerissen werden (siehe Kapitel 12), eine befriedigende Bearbeitung etwaiger Lösungsansätze erfordert jedoch noch zusätzliche theoretische und auch empirische Arbeiten zu dem Feld der externalisierten betrieblichen Weiterbildung.

12. Fazit und Ausblick

Nach der Klage über zu wenig Daten, Fakten und Zahlen zum Feld der externalisierten betrieblichen Weiterbildung zu Beginn dieser Arbeit kann sie hoffentlich dazu beitragen, dieses Feld der Erwachsenenbildung weiter zu klären. Dabei haben sich die untersuchten Bereiche als äußerst komplex erwiesen, allein deshalb, weil sie vielfältigen äußeren Einflüssen unterworfen sind, die sich in verschiedensten Anforderungen, Kooperationsbedingungen, Rekrutierungskriterien, letztlich inneren Einstellungen und dem eigenen Selbstverständnis über Weiterbildung und Zusammenarbeit ausdrücken. Gleichzeitig will die Studie nicht nur Defizitbestimmung und Optimierungskonzeption sein, denn neben der Notwendigkeit zur Erhöhung der Transparenz, Plan- und Steuerbarkeit liegt in den vorliegenden Ergebnissen dieser Arbeit explizit auch eine kritische, interpretativ-qualitative Analyse vor, wie externalisierte betriebliche Weiterbildung verstanden und wahrgenommen wird.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft konnte ihre Fähigkeit einer handlungsleitenden Bezugswissenschaft unter Beweis stellen, indem sie gezeigt hat, daß sie Kategorien und Kriterien bereithält, die bei einer Reflexion des untersuchten Feldes nicht nur brauchbar, sondern notwendig sind¹⁵⁰. Da der pädagogische Prozeß des Lehrens und Lernens in der betrieblichen Weiterbildung in einen unternehmerischen Zusammenhang gestellt ist¹⁵¹, sollte auf der anderen Seite gezeigt werden, wie dieser ökonomisch orientierte Bereich zu „pädagogisieren“ ist. Es geht darum, die in vielen Ansätzen der betrieblichen Weiterbildung vorherrschende Dominanz funktionaler Sichtweisen auf diese Prozesse „pädagogisch zu brechen“ (van Cleve/Schmidt-Peters 1997, S. 135) und um die „Subjektqualitäten“ und „Subjektorientierungen“ (ebd. 1997, S. 135) zu ergänzen. Zwar steht die betriebliche Weiterbildung in Zeiten von Konjunkturschwankungen oder -abschwächungen mehr denn je unter dem Primat der ökonomischen Handlungslogik in Unternehmen. Dennoch haben die Ergebnisse der Untersuchungen gezeigt, daß die Vernachlässigung andragogischer Kriterien das Risiko eines unprofessionellen, irrationalen Weiterbildungsgeschehens fördern. So verhindert zum Beispiel ein integrativer Ansatz der Erwachsenenbildung, daß in den Betrachtungen über die betriebliche Weiterbildung der rein funktionsorientierte

¹⁵⁰ Vgl. hierzu vor allem die Bereitstellung der Indikatorensysteme, durch die die Ergebnisse der Untersuchungen systematisch geordnet werden konnten. Die darin enthaltenen Kategorien und Kriterien wurden aus der Bearbeitung der verschiedenen Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens zu Qualitätsmanagement, Professionalisierung/ Professionalität und Qualifikationen/Kompetenzen, unter Berücksichtigung genuin pädagogischer Beiträge zu diesen Aspekten, gewonnen (siehe Kapitel 6).

¹⁵¹ Vgl. dazu auch die verschiedenen Bearbeitungen über Bildung in Betrieben (siehe Kapitel 1) und die Zusammenhänge der betrieblichen Weiterbildung in unternehmerischen Prozessen in Kapitel 3.6.3 (siehe auch Arnold 1991; Geißler 1997; Thielemann 1997, S. 11; Harney 1998, S. 252).

Ansatz bzw. der rein identitätsorientierte Ansatz zuviel Gewicht erhält. Eine integrative Weiterbildung beachtet neben den unternehmerischen Zielsetzungen auch die subjektive Dimension und verhindert eine Instrumentalisierung von Bildung durch Gedanken wie Partizipation und Mitbestimmung betroffener Ebenen.

Eine wichtige Beobachtung dabei hat Büchter gemacht: „Dort, wo die kritisch-distanzierte Haltung gegenüber der betrieblichen Weiterbildung seitens der Pädagogik nicht durchweg in Ignoranz oder gar völlige Ablehnung mündete, setzte sich eine dialektische Sichtweise hinsichtlich des Verhältnisses von ökonomischer Instrumentalisierung und emanzipatorischer Ausrichtung von Weiterbildung durch, ohne jedoch insgesamt die ideologiekritische Distanz gänzlich aufzugeben“ (Büchter 1997, S. 34). In dieser Aussage ist die Dualität (siehe Kapitel 1.2) bereits aufgezeigt. Neben funktionalistischen Leistungen und einer qualifikatorisch orientierten Ausrichtung der Weiterbildung betont eine integrative Pädagogik die verschiedenen Ziele, Intentionen und Interessenrichtungen. Ein solcher Blick ermöglicht eine reflektierte Betrachtung und Betreuung des Feldes durch die Forschung. Will die betriebliche Weiterbildung nicht zum Funktionsträger technisch-ökonomischer Interessen werden, so hat die Erwachsenenbildungswissenschaft ein Stück weit mit der Verantwortung für die Praxis, mit der sie sich befaßt, zu übernehmen. Das heißt, daß sie Orientierung anbieten kann, indem sie pädagogische Zielvorstellungen formuliert und begründet. Das heißt auch, daß sie nicht auf Veränderungen wartet, sondern diese - zielgerichtet im eigenen wissenschaftlichen Selbstverständnis - anstößt.

Gleichzeitig kann durch die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ein (er-)klärender Zugang zum Feld der betrieblichen Weiterbildung hergestellt werden, wobei die kritische Distanz der Erwachsenenpädagogik hilfreich und notwendig ist, die Prozesse und Personen in Unternehmen zu beleuchten, die für sich die Bildung Erwachsener in Anspruch nehmen.

Aufgrund der Vielfalt der Weiterbildungsprozesse in Unternehmen allgemein, steigender Bildungsbedarfe, sich immer weiter differenzierender Bildungsmaßnahmen, der Segmentierung der Bildungsformen und einem dementsprechend größeren Umfang an Anbietern und Angeboten für betriebliche Weiterbildung (siehe Kapitel 2 und Kapitel 3) hat sich gezeigt, daß sich der Bereich der Externalisierung von Weiterbildung in Unternehmen „eher naturwüchsig und im Kontext variierender gesellschaftspolitischer Problemlagen und Konjunkturen entwickelt“ hat (Weber 1998, S. 108). Um die Komplexität der daraus entstandenen Strukturen, Praktiken und Kooperationen zu ordnen, wurde in der vorliegenden Arbeit das Hauptaugen-

merk auf das Qualitätsmanagement, die Professionalisierung/Professionalität und Qualifikationen/Kompetenzen gelegt¹⁵².

Schaut man zurück auf die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, so kamen ihr in den Anfängen eher gesellschafts- und ordnungspolitische Aufgaben zu, die sich im Laufe der Zeit in Richtung der personellen Weiterentwicklung verändert haben. Erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erhält sie vermehrt eine wirtschaftlich dominierte Orientierung, in deren Zusammenhang sie zu einem strategischen Faktor der Organisationsentwicklung „avanciert“. Maximen wie die des lebenslangen Lernens, der lernenden Organisationen, der Weiterbildung als Investition und Kernkompetenz von Unternehmen finden hier Raum.

Die Feststellung, daß das Humankapital, wie das Sachkapital auch, in Zeitverläufen einer Entwertung unterliegt¹⁵³, eröffnet neue Perspektiven für den Bildungsgedanken in Unternehmen und für Anbieter bzw. Träger solcher Bildung. „Entdeckt wurde das Personal als strategischer Faktor für die Reorganisation inner- und überbetrieblicher Prozesse und Strukturen“ (Faulstich 1998(a), S. 76). Das führt dazu, daß die Unternehmen verstärkt versuchen, ihr humanes, qualifikatorisches Potential gezielt aufzubauen, zu entwickeln und zu erhalten. „(Weiter-)Bildung in diesem Sinne ist identisch mit Bildung von Humankapital, mit Investieren, und zwar in seiner reinsten Form“ (Thielemann 1998, S. 21). Als „reinste Form“ bezeichnet Thielemann die Weiterbildung deshalb, weil Humankapitalinvestitionen die grundlegendste Form der Investition sind, da sich Kapital und Sachmittel weder von selbst bewegen, noch von selbst an die „richtige“ Stelle gelangen (vgl. Homann/Blome-Drees 1992, zitiert nach Thielemann 1998, S. 21). Die Ressource des Humankapitals wird deshalb zusehends als entscheidender Wertschöpfungsfaktor gesehen, was der betrieblichen Bildungsarbeit einen immensen Bedeutungsschub verliehen hat. Gleichzeitig müssen jedoch auch die moralischen und aktionalen Grenzen erkannt und akzeptiert werden. Weiterbildung ist kein Allheilmittel und keine Zauberformel für ökonomische und gesellschaftliche Krisenbehebungen und die Implementierung oder Umsetzung sämtlicher Strukturveränderungen (siehe Kapitel 1.1). Dennoch erlebt man häufig eine allgemeine „Euphorie“, mit der die Öffentlichkeit und teilweise auch die Erwachsenenpädagogik an den betrieblichen Weiterbildungsbereich herangeht und die dabei zumeist eine affirmative Sicht, in bezug auf Bildungs- und Lernprozesse in den Betrieben, begleitet¹⁵⁴. Gleichzeitig hat die Betrachtung des Untersuchungsfeldes externalisierter betrieblicher Weiterbildung deutlich gemacht, wie anders sich doch die Situation realiter darstellt.

¹⁵² Siehe dazu die in Kapitel 6, auf der Basis der Erwachsenenpädagogischen Debatten, entwickelten Indikatorensysteme.

¹⁵³ Vgl. Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 6.

¹⁵⁴ Vgl. die Kritik Büchters dazu (Büchter 1997, S. 16ff.) und das Kapitel 3.

Positive Tendenzen in der Entwicklung von Umfang, Kosten und Teilnehmerzahlen unterstützen dann noch zusätzlich diese Einschätzungen über die betriebliche Weiterbildung, ihre Funktionen und Wertigkeiten (siehe Kapitel 3). So kann auch in Zeiten einer allgemeinen Rezession immer noch mit einem mengenmäßigen Zuwachs an Interesse und Teilnehmern gerechnet werden. Hoffnungsvoll (oder auch naiv?) werden neue Bildungsleitlinien in Unternehmen¹⁵⁵ mit ihrer gleichzeitigen Ausrichtung an Produktivität und Humanität begrüßt, scheinbar nahtlos fügen sich ökonomische und humane Interessen und Ziele aneinander (vgl. Faulstich 1998(b)).

Gleichzeitig ist davon auszugehen, daß sich die Struktur der Weiterbildungsmaßnahmen und damit auch der Angebote zu solchen Maßnahmen verändern wird. Eine Ursache ist dabei aber meist nicht der humanitäre Anspruch, sondern der ständig steigende Prozeßdruck, unter dem sich Mitarbeiter von Unternehmen befinden: „Prozeßdruck bedeutet, daß bei dünner Personaldecke die gegenwärtigen alltäglichen Relevanzen des Betriebsgeschehens im Vordergrund stehen, die Beteiligung an ausdifferenzierten betrieblichen Weiterbildungen dadurch schwerfällt und besondere Anstrengungen abverlangt“ (Harney 1998, S. 147). Zusätzlich werden die Weiterbildungsformen vermehrt in die Freizeit der Arbeitnehmer verlagert oder als selbstgesteuertes Lernen gefordert. Dabei gewinnen informelle Lernformen an Bedeutung, die, wie in Kapitel 3.3 gezeigt, weniger einem emanzipatorischen Bildungsverständnis folgen als vielmehr dem zunehmenden Kostendruck.

Zum anderen wird schon seit längerem prognostiziert, daß standardisierte Seminare, Kurse etc. den unternehmensspezifischen Angeboten weichen werden, die organisationell so verankert sind, daß sie auf allen Ebenen des Unternehmens auf Akzeptanz stoßen (siehe Kapitel 4). Eine akzeptierte organisationelle Verankerung ist nicht nur für die Transfereffizienz wichtig (siehe Kapitel 11.4), sondern auch deshalb, weil durch die Mehrbelastung der Weiterbildung (siehe oben), mitunter „innerhalb der Belegschaft selbst Widerstand gegen die Weiterbildungsbeteiligung von Kolleginnen bzw. Kollegen“ (ebd. 1998, S. 147) entsteht. Außerdem werden Bildungsmaßnahmen und Angebote zur betrieblichen Weiterbildung immer häufiger evaluativen Kontrollen unterzogen, um eine strategische Verzahnung mit der Unternehmensplanung, der Personal- und Organisationsentwicklung über verschiedene Ebenen hinweg leisten zu können.

Die Auslagerung von Teilfunktionen betrieblicher Weiterbildung muß mit eben diesen Veränderungen und Problemen zukünftig noch stärker rechnen. Um externalisierte Weiterbildung nicht in einem Dilemma für die Unternehmen und die Anbieter enden zu lassen, müssen Auseinandersetzungen über Strukturveränderungen, Weiterbildungsformen und entsprechende -maßnahmen intensiver geführt werden.

¹⁵⁵ Man denke hier zum Beispiel an die nicht enden wollende Debatte um Schlüsselqualifikationen (siehe Kapitel 1).

Die Untersuchungen haben gezeigt, daß die Unternehmen vereinzelt bereits auf dem Weg sind. Insgesamt muß aber eine „merkwürdige Diskrepanz“ (Faulstich 1998(a), S. 77) resümiert werden zwischen der Realität und den Prognosen, „zwischen diesem strategischen Impuls und der Umsetzung, die weit hinter den Modellen und Programmen zurückgeblieben ist“ (ebd. 1998(a), S. 77). Dabei zeigt sich diese Unstimmigkeit seitens der Unternehmen in der Kooperation mit externen Weiterbildungnern noch deutlich stärker als umgekehrt auf Seiten der Weiterbildungsanbieter gegenüber den Unternehmen (siehe dazu auch Kapitel 11.6).

Es lassen sich Defizitfelder ausmachen, in denen Handlungsbedarf auf beiden Seiten besteht: Warum beteiligen Unternehmen ihre externen Bildungsanbieter zum Beispiel noch so wenig am Gesamtprozeß der betrieblichen Weiterbildung? Warum werden Bildungsanbieter in ihren Kompetenzen vorrangig auf die Durchführung von Seminaren o. ä. beschränkt, ohne sie explizit an der Bedarfsanalyse, Konzeptionierung und Evaluation derselben Maßnahmen zu beteiligen? Wieso werden Ansätze wie Zielfindung, Bedarfsermittlung, Situationsanalyse der Unternehmen, Beratung, Transferorientierung, Evaluation usw., die die Anbieter ihrer Meinung nach implizit sehr wohl in die Weiterbildungsmaßnahmen mit einzubringen versuchen, von den Großunternehmen nicht bewußt aufgenommen und in ganzheitlichen Weiterbildungsprojekten¹⁵⁶ integriert?

In den Untersuchungen wurde ersichtlich, wie sich die Großunternehmen und die externen Weiterbildungsanbieter vor allem gleichen in ihrer Sichtweise zu den kompetenzorientierten Gründen für eine Kooperation und zu Anforderungen an die Qualifikation des Personals bei externen Anbietern, bei denen vor allem durchführungsbezogene Kompetenzen, wie die methodisch-didaktischen im Vordergrund stehen. Sie sind sich einig, daß es um eine Verbesserung des Qualitätsmanagements gehen muß, die prozeßbezogene Maßnahmen beinhalten soll. Dabei betonen die Weiterbildungsanbieter stärker Ansätze, die bereits vor den eigentlichen Bildungsmaßnahmen stattfinden (Bedarfsermittlung, Einbeziehen aller beteiligten Ebenen, Abstimmungen, Zielvereinbarungen etc.), als die Unternehmen, denen seminarbezogene Ansätze genügen (Feedbackbögen, Anknüpfen an Erfahrungen der Teilnehmer, Rückmeldungen etc.).

Diese eingeschränkte Herangehensweise in der Qualitätssicherung bedingt die Problematik, daß die Erfolgskontrolle von Seminaren an Teilnehmer- und Führungskräfteinformationen festgemacht wird, statt Methoden zu entwickeln, um Transfer- oder Rahmeninformationen, die vom direkten Weiterbildungsprozeß und den Selbstbeschreibungen der Teilnehmer unabhängiger sind, einzubinden (vgl. Harney 1998, S. 149ff.). Hier gilt es, eigene Qualitätsrichtlinien festzulegen, bereits bestehende Prüfsysteme weiter zu entwickeln und zu spezifizieren. Dazu muß man sich aber der

¹⁵⁶ Was unter „ganzheitlichen Weiterbildungsprojekten“ zu verstehen ist, wird in Kapitel 11 und speziell Kapitel 11.3 erläutert.

Qualitätskriterien und -instrumente klar werden und ihre Grenzen zur Übertragbarkeit auf Bildungsprozesse kennen. Danach erst können realistische Prüflisten und Indikatorensysteme (siehe Kapitel 6.1.5) erstellt werden, die aussagefähige Qualitätsrichtlinien besitzen. Deren inhaltliche Festlegung sollte dann auch keine rein quantitative, von der Pädagogik losgelöste sein, weil man sonst in die Gefahr kommt, allein die Ergebnisse messen zu wollen, ohne die dahinterstehenden Prozesse und die Personen mit zu berücksichtigen. Denn gerade in der Festlegung inhaltlicher Kriterien zeigt sich ein „professionell pädagogischer Akt“: die Bestimmung, Festlegung und Öffentlichmachung des Qualitätsverständnisses und zugehöriger Kriterien (vgl. van Cleve/Schmidt-Peters 1997, S. 131), indem Charakteristika und Begriffe gefordert sind, die die Qualität beschreiben. „In diesem Sinne wird Qualität also notwendigerweise konstruiert, und genau darin liegt die Aufforderung an die Erwachsenenpädagogen“ (Gieseke 1997, S. 31). So versucht eine professions-theoretische Sichtweise über Erwachsenenbildungsprozesse Standards zu setzen, Verantwortung zu übernehmen, das Wissen dazu bereitzustellen und notwendige Situationsvariablen zu berücksichtigen.

Wie die Untersuchung gezeigt hat, sind sich die Unternehmen und die Anbieter dann uneins, wenn es um weiter reichende Qualifikationen und Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter geht als nur die das Seminargeschehen betreffenden. Wo die Großunternehmen noch die Lehr-/Lernformen betonen, richten die Weiterbildungsanbieter ihr Augenmerk verstärkt auf ganzheitliche Projektformen¹⁵⁷; ganzheitlich in dem Sinne, daß sie in den Unternehmen mit allen betroffenen Ebenen in Kontakt treten, daß sie nicht mehr nur für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen eingekauft werden und daß die Qualitätssicherung nicht nur aus Teilnehmerinformationen resultiert, die erst *nach* Abschluß einer Bildungsmaßnahme einsetzt. Deshalb legen die Weiterbildungsanbieter die Betonung ihrer Leistungen stärker auf soziale Kompetenzen, die nicht nur ergänzend zu den fachlichen oder didaktischen Kompetenzen gesehen werden, sondern diese erst hervorbringen und ermöglichen (siehe Kapitel 6.3).

Diese Sichtweise schlägt sich ebenfalls im Verständnis von Professionalität nieder, die die Bildungsanbieter als Konglomerat aus personen- und prozeßbezogenen Elementen sehen, welche neben fachlichem Vermögen vor allem auch das Selbstverständnis und die Sozialkompetenzen als reflexive Kompetenz betonen. Im Gegensatz zu den Unternehmen ist den Bildungsanbietern wichtig, interne *und* externe Prozesse professionell zu verankern. Professionalität zeigt sich nicht nur in

¹⁵⁷ Diese Feststellung kann noch durch die Ergebnisse von Reuther u.a. zum nachgefragten Leistungsspektrum untermauert werden, in denen sie ermittelten, daß dieses Spektrum „gegenwärtig durch das Seminargeschäft dominiert wird. Alle anderen Leistungen werden erst in geringem Umfang nachgefragt“ (Reuther u.a. 1996, S. 126).

der Durchführung oder Umsetzung eines Bildungsauftrages, sondern auch im Wissen um die (internen und externen) Abläufe dabei.

Eine erste Annäherung an ein professionstypisches Ethos¹⁵⁸, wie es in der Diskussion der Erwachsenenbildung um die Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung auftaucht (siehe Kapitel 6.2), scheint deshalb implizit bereits vollzogen zu sein. Hier sollte die Erwachsenenbildungswissenschaft noch stärker in den Vordergrund treten¹⁵⁹ und diesen professionstypischen Status nicht nur fordern, sondern auch kenntlich machen, wo sie das Vermögen besitzt, einen entsprechenden Expertenstatus auszubilden, Wissen bereitzustellen und Qualifizierungswege festzulegen, die auch für die betriebliche Weiterbildung geltend gemacht werden müssen.

Einer solchen Forderung nach Professionalisierung betrieblicher externer und interner Weiterbildner steht natürlich auch im Wege, daß trotz aller Aufwertungs-bemühungen diese Prozesse „auch wenn sie prinzipiell vom Streben nach konstruktiver Kooperation mit der Betriebs- und Unternehmensleitung geleitet sind in den Konflikt mit den betrieblichen Führungsstrategien und den Unternehmensentscheidungen geraten können“ (Dikau 1993, S. 153, zitiert nach Büchter/Hendrich 1996, S. 97).

Zwar gehen die untersuchten Unternehmen und Weiterbildungsanbieter miteinander konform, daß die Entwicklung letztlich weggehen muß von vereinzelt Seminar-lösungen, hin zu ganzheitlichen Projekten. Beide sprechen auch davon, langfristige Kooperationen ansteuern zu wollen, aber die Ansatzpunkte zu einem solchen Vorhaben unterscheiden sich noch erheblich. So ist das Verhalten der Unternehmen derzeit ablehnend oder doch zumindest abwartend, weil sie behaupten, nicht einschätzen zu können, ob die Weiterbildungsanbieter tatsächlich weitreichende Kompetenzen, wie eine Personal- oder Organisationsentwicklung sie fordert, be-sitzen¹⁶⁰.

Die Anbieter hingegen meinen, in komplexeren Bildungsprojekten neue Markt-potentiale für ihre eigene Existenzsicherung zu erkennen und fordern - oft noch eher zaghaft und selten - die ganzheitliche Orientierung der Unternehmen, die Ausweitung der Weiterbildungsprozesse und dazu notwendige Einflußbereiche für

¹⁵⁸ Siehe Definition zum professionellen Ethos in Kapitel 6.2.4.2.

¹⁵⁹ Sie ist erst zu 50 % im Bewußtsein der Bildungsanbieter als Bezugswissenschaft verankert (siehe Kapitel 9.9.1).

¹⁶⁰ Es gibt Aussagen der Großunternehmen, die behaupten, solche ganzheitlichen Anforderungen an externe Bildungsanbieter nicht stellen zu können, weil die ihre vielfältigen Forderungen überhaupt nicht erfüllen können. Die Anbieter besäßen derzeit keine „Rundumkompetenzen“ zur Begleitung ganzer Organisationslerngeschehen. Gleichzeitig behauptet die andere Seite, es gäbe überhaupt nur wenige oder gar keine (ernstgemeinten) Anforderungen in dieser Richtung. Einige Anbieter meinen sogar einen Trend seitens der Unternehmen in die entgegengesetzte Richtung zu beobachten, daß diese immer weniger Sozialkompetenzen von ihnen fordern, aber immer mehr spezifisches Branchenwissen (siehe Kapitel 10.1).

sich selbst¹⁶¹. Daß die Weiterbildungsanbieter den Unternehmen dennoch bereits einen Schritt voraus sind, konnte an den Ergebnissen der Untersuchungen über das Leistungsspektrum, das Qualitätsmanagement und das Professionalitätsverständnis gezeigt werden.

Eine erwachsenenpädagogisch professionalitätsorientierte Debatte muß m.E. überhaupt stärker geführt werden, wenn man über externalisierte Weiterbildung in Unternehmen nachdenkt. Die untersuchten Unternehmen lagern Segmente ihrer Weiterbildung zwar aus, andererseits versuchen sie, restriktiv an bestimmten Kompetenzbereichen festzuhalten und erheben den Anspruch letztlich alles steuern zu wollen. Sie sind nicht bereit, sich offen auf die externen Bildungsträger einzulassen, so daß auch diese wiederum in ihrem Aktionsraum beschränkt sind. Ein solches Verhalten der Bildungsabteilungen in Unternehmen deutet einerseits auf die Angst vor „Kompetenzbeschneidung“ (Büchter/Hendrich 1996, S. 114) und „Deprofessionalisierung“ der eigenen Weiterbildungsabteilung hin, andererseits kann es auch einem Festhalten an archaischen Anbieter-Nachfrager, Kunde-Zulieferer Verhältnis zugeschrieben werden. Hier liegen möglicherweise Traditionen (im Sinne einer „idealtypischen Aufgabenteilung“ zwischen externen und internen Weiterbildungsverantwortlichen) oder einfach nur Unwissenheit zugrunde.

Damit ist aber nur die Seite der Unternehmen betrachtet, in einer Kooperation mit Weiterbildungsanbietern können beide Seiten aber nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Geht man nach den Untersuchungsergebnissen davon aus, daß zu den Leistungen, die momentan von den Unternehmen noch nicht nachgefragt werden, sehr wohl entsprechende Leistungsfähigkeiten auf Seiten der Anbieter existieren¹⁶², muß man fragen: Warum gelingt es den Anbietern nicht, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kommunizieren, zu „vermarkten“ oder transparent zu machen? Und warum akzeptieren sie, wider besseren Wissens um professionellere und erfolgversprechendere Vorgehensweisen, die herrschenden, defizitären Weiterbildungsformen?

An welcher Seite liegt es denn nun, daß das Wissen über sinnvolle Vorgehensweisen in der betrieblichen Weiterbildung fast keine Umsetzung in die Praxis findet? Warum sieht das reale Weiterbildungsgeschehen so defizitär aus, obwohl beide Seiten doch scheinbar ganz andere, fortschrittlichere Ansprüche daran haben?

¹⁶¹ Die erkennende und dennoch zaghafte Haltung, Einflußbereiche in den Unternehmen zu fordern und die Unternehmensentscheidungen in Richtung ganzheitlicher Weiterbildung - im Sinne: ebenenübergreifender Weiterbildung - zu führen, zeigt sich besonders deutlich in der Typologie der „Sozialen“-Anbieter (siehe Kapitel 10.3). Eine mittlerweile resignierte Haltung dazu wird in der Typologie der „Frustrierten“-Bildungsanbieter beschrieben (siehe Kapitel 10.1).

¹⁶² Vgl. dazu Kapitel 8.6; 9.5; Kapitel 9.6, sowie die Vergleiche aus den Untersuchungen in Kapitel 11.

Für die dargestellte Mangelsituation im Kooperationsgeschehen zur externalisierten Weiterbildung gibt es mehrere Gründe. Sie lassen sich differenzieren, wenn man sie sowohl aus der Sicht der Großunternehmen als auch der externen Weiterbildungsanbieter betrachtet:

1. Geht man vom klassischen Angebot-Nachfrage Markt aus, scheint die Ursache für das gegenwärtig noch geringe Marktvolumen von zusätzlichen Leistungen der Bildungsanbieter eher in der zurückhaltenden Nachfrage der Betriebe als in einem Angebotsdefizit zu liegen (vgl. auch Reuther u. a. 1996, S. 126). Verursacher dieser Situation sind also die Großunternehmen, die durch mangelnde Nachfrage entsprechender Leistungen das Angebot der Bildungsträger auf Seminare minimieren.
2. Die Bildungsverantwortlichen in den Unternehmen halten den externen Anbietern vor, daß sie nicht die erforderlichen Kompetenzen besitzen, um die komplexen, internen Bildungsabläufe beurteilen und steuern zu können. Es ist nicht genügend Vertrauen in die entsprechenden Kompetenzen der Anbieter da.
3. Die Unternehmen fürchten die externen Anbieter teilweise als Konkurrenten (für eigene Bildungsangebote¹⁶³). Sie erwarten, daß die Anbieter möglicherweise keine „neutrale Beratung“ liefern, weil sie letztlich immer die Akquisition von weiteren Seminaren im Kopf hätten oder sie fürchten die Anbieter als „illoyale Informationsträger“, weshalb unternehmensspezifische Informationen nur ungern oder gar nicht weitergegeben werden.
4. Die Weiterbildungsanbieter betreiben ein falsches Marketing ihrer Leistungen und Kompetenzen. Die Unternehmen wissen nicht, was ihre externen Partner wirklich können.
5. Die Anbieter können den Unternehmen nicht verständlich machen, was sie für notwendige Maßnahmen halten, um zu einer professionellen Weiterbildung in den Betrieben zu gelangen (Kommunikationsproblem).
6. Geht man von der Annahme aus, daß die Bildungsträger ausreichende Kompetenzen besitzen, so geben sie sich doch, wider besseren Wissens (siehe 5.), mit minimalistischen Weiterbildungsformen und -maßnahmen zufrieden, obwohl sie vom geringen Nutzen derselben überzeugt sind. Sie festigen damit die Strukturen, die sie eigentlich aufzubrechen wünschen.
7. Die Weiterbildungsanbieter sind mit der besonderen Problematik einer Vertrauensakquisition und -kooperation konfrontiert, was anscheinend häufig zu wenig berücksichtigt wird oder womit sie nicht entsprechend umgehen können.

¹⁶³ Es wurde in Kapitel 7.3 bereits darauf hingewiesen, daß einige der Großunternehmen selbst eigene Weiterbildungsangebote auf dem Markt offerieren.

Bei den Punkten 1. bis 3. liegt die Ursache auf Seiten der Unternehmen, die das Leistungsspektrum, welches vorhanden ist, nicht erkennen oder ausschöpfen. Bei den Punkten 4. bis 7. liegt die Ursache bei den Anbietern, die keine entsprechenden Kompetenzen und Marketingkonzepte haben und den Unternehmen nicht deutlich machen können, was ihre Anliegen und Fähigkeiten sind. Die Unternehmen *wollen* nicht und die Anbieter *können* nicht?

Meines Erachtens muß man sich von diesen gegenseitigen Anschuldigungen distanzieren - sie führen die betroffenen Parteien auch nicht weiter. Richtiger ist es für die derzeitige Situation, eher reziproke Ursachen anzunehmen und die bestehenden Abhängigkeiten zu erkennen. Das Praxisfeld der externalisierten Weiterbildung hat erst in Anfängen begriffen, daß es nicht um die Lösung des Angebot-Nachfrage-Problems geht, sondern um das Wechselwirkungsverhältnis, in dem sich Unternehmen und Anbieter befinden. Wie aber sind die Bildungspartner aus dem Dilemma des nur scheinbaren Wissens und Nicht-Tuns zu befreien?

Die Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern sind dadurch gekennzeichnet, daß ein hoher betrieblicher Anspruch besteht, die Weiterbildungsformen in Unternehmen derzeit in einem Wandlungsprozeß begriffen sind und andererseits die bestehenden Strukturen und Bildungsanbieter vielfach eine Überforderung erleben. Überforderung auch deshalb, weil Ergebnisse und Leistungen externer Bildungsangebote gefordert werden, zu denen auf Seiten der Unternehmen keine entsprechenden professionellen Strukturen oder personellen Kompetenzen vorhanden sind. Somit stehen nicht nur für die Weiterbildungsanbieter organisationsintern effizienzsteigernde Änderungsprozesse an, sondern auch für die Unternehmen respektive die bestehenden Kooperationspartnerschaften. Dies betrifft dann, wie Döring/Faulstich 1995 festgehalten haben: „nicht nur die Betriebsformen, sondern auch die durch betriebswirtschaftliches Denken induzierten Instrumente“ (Döring/Faulstich 1995, S. 25). Als solche lassen sich für die externalisierten Weiterbildungsbedingungen zwei Ansätze herausarbeiten: den der **Kundenorientierung** und den des **Weiterbildungsmarketings**. Beide können als aktive Strategien zur Erweiterung des Kooperationsspektrums beitragen.

Wenden wir uns zuerst dem Begriff der **Kundenorientierung** zu, der für Kooperationsprozesse als ein grundlegender Faktor angenommen werden kann. Trotz oder gerade wegen seiner Komplexität wird der Begriff zur Zeit meist inflationär und wenig differenziert gebraucht. Leitsätze, wie: „Wir messen uns an der Zufriedenheit der Kunden“ behindern oft eine tatsächlich kundenorientierte Ausrichtung, weil sie eine gewisse Sicherheit oder Selbstverständlichkeit vorspiegeln (vgl. Bea/Scheurer 1997, S. 1). Gleichzeitig wird aber die Bedeutung und die Tragweite von Kundenorientierung unterschätzt. Häufig ist nicht klar, was es bedeutet, kundenorientierte

Weiterbildung anzubieten, wann es sinnvoll ist den Kunden miteinzubeziehen und wer tatsächlich „der Kunde“ ist.

So hat Geißler für die betriebliche Weiterbildung das Problem des „doppelten Kunden“ (Geißler 1997, S. 84) beschrieben. Da ist derjenige „der das Weiterbildungsprodukt offiziell kauft und bezahlt, die Organisation bzw. sind die juristischen Repräsentanten der Organisation, also in der Regel die Leiter der Bildungs- bzw. Personalabteilung. Im Gegensatz zum offenen Bildungsmarkt z.B. von Volkshochschulen ist der Zahler hier nicht derjenige, um dessen eigenen Bildungsbedarf es geht. Diejenigen, die im Namen ihrer Organisation Weiterbildung einkaufen, treffen vielmehr eine Entscheidung über den Bildungsbedarf anderer und sind gezwungen, diese Entscheidungen nachträglich denjenigen zu ‚verkaufen‘, die sie eigentlich selbst hätten treffen müssen“ (ebd. 1997, S. 84).

Für die Weiterbildungsanbieter entsteht daraus die Problematik, daß sie nicht nur mit denjenigen umgehen müssen, die die Weiterbildungsmaßnahmen einkaufen, sondern auch mit den Entscheidern aus der betroffenen Ebene und dem (fälschlicherweise oft) letzten Glied in der Kette: den Teilnehmern. Diese verschiedenen Ebenen befinden sich aber nicht im „luftleeren Raum“, sondern stehen in Beziehung mit dem Unternehmen und stellen einen Teil seiner Unternehmenskultur dar. Diese Vernachlässigung des organisatorischen Kontextes Betrieb führt zu einer Reduktion des Blickes auf bestimmte Funktionen, Rollen und Aufgaben betrieblicher Weiterbildung respektive externer Weiterbildungsanbieter (vgl. auch Büchter/Hendrich 1996, S. 118). Unternehmenspolitische Faktoren, betriebsspezifische Strukturen, machtpolitische Konstellationen, Strategien und Gegenstrategien bedürfen einer Problematisierung, weil sie für die Prozesse, in denen Bildung stattfindet und mit denen die externen Anbieter sich auseinandersetzen müssen, nicht unerheblich sind.

Auch in der Studie von Schönfeld/Stöbe wurde ermittelt, daß bei vielen Weiterbildungsanbietern solche Defizite in der Kundenorientierung bestehen. Kundenorientierung definiert Schönfeld als Vorgang, „den Kunden mit einem Angebot genau dort anzusprechen, wo seine eigenen Kompetenzen nicht mehr ausreichen“ (Schönfeld 1997, S. 214). Für die externalisierte Weiterbildung bedeutet das, die Planung von Weiterbildungsangeboten, die Bedarfsermittlung, das Qualitätsmanagement, letztlich eine ganzheitliche Unterstützung und Beratung zur Weiterbildung für den jeweils spezifischen Unternehmenskontext entsprechend zu flexibilisieren und kompetent auszustatten. Daraus folgt dann, den Unternehmen in ihrer eigenen Unkenntnis über die Bedürfnisse respektive deren Ermittlung zu helfen und Planung nicht nur an bewährten oder bereits bestehenden Weiterbildungsangeboten zu orientieren. Dazu bedarf es spezieller Kompetenzen beim Anbieter und der Bereitschaft beim Unternehmen, die Kenntnisse über Prozesse und Hintergründe in den Unternehmen zu verarbeiten respektive bereit zu stellen (vgl. ebd. 1997, S. 216).

Mit dieser Darstellung wäre also beschrieben, daß Planung, Beratung (was?) und spezielles Personal (wer?) für Kundenorientierung nötig sind. Der Weg und die

Vorgehensweisen (wie?) sind damit aber noch nicht geklärt. Geht man von der Tatsache aus, daß es in der betrieblichen Weiterbildung nicht *die eine* Kundenanforderung seitens der Unternehmen gibt, so transportieren Bildungsangebote, in Form von Fähigkeiten und Dienstleistungen, immer multifile Lösungen für den Kunden. Kundenorientierung heißt in diesem Sinne nicht nur, dem Kunden sein unmittelbares Problem zu lösen, sondern auch die weiteren Kunden - im Falle der betrieblichen Weiterbildung zum Beispiel die Teilnehmer - mit zu berücksichtigen. Im Blickpunkt des Anbieters steht also die „aktive Kundenproblembeherrschung und damit automatisch die Steigerung des Kundennutzens“ (Bea/Scheurer 1997, S. 12).

Wichtig ist, daß von einem solchen Ansatz auch die übrigen Prozesse, wie zum Beispiel das Qualitätsmanagement, nicht unberührt bleiben: „Auch hinsichtlich eines proaktiv kundenorientiert ausgerichteten Qualitätsbegriffs ergibt sich eine vollkommen neue Sichtweise. Qualität kann nicht mehr nur als Prozeß- oder Produktqualität oder als Beziehungsqualität zum Kunden gesehen werden. Es geht vielmehr um eine Form von prospektiver mit spezifischen Kompetenzen begründeter Problemlösungsqualität“ (ebd. 1997, S. 12).

Kritisch an der „proaktiven Kundenorientierung“ ist, daß dazu nötige Kompetenzen aufgebaut werden müssen, die die ständige Neu- und Weiterentwicklung von eigenen Kompetenzen beinhaltet, sozusagen „Metakompetenzen“. Denn gerade in der betrieblichen Weiterbildung ist von einem extrem dynamischen Markt und sich ständig ändernden Anforderungen der Unternehmen auszugehen. Das heißt eine proaktive Kundenorientierung kann nur dann erreicht werden, wenn der Anbieter entwicklungsfähig und -willig ist, „gefordert ist also die bewußte Gestaltung einer lernenden oder einer fortschrittsfähigen Organisation“ (ebd. 1997, S. 14).

Für eine so verstandene Kundenorientierung in der betrieblichen Weiterbildung wäre somit der Begriff einer *kooperativen Kundenorientierung* zu prägen. Er beinhaltet sowohl die daran Beteiligten (Großunternehmen und externe Bildungsträger), die entsprechenden Prozesse (Planung, Beratung, Durchführung, Transfer und Evaluation), als auch die personellen Ebenen (Unternehmen, Anbieter, Teilnehmer). Eine solche kooperative Kundenorientierung verbessert die Informationsbeschaffung, die für die Weiterbildungsarbeit essentiell ist, hilft innovative Entwicklungen zu erkennen, zu fördern und für eigene Weiterbildungsprojekte zu bewerten und zu erschließen. Gleichzeitig verweist sie darauf, daß - stärker als bei der proaktiven Kundenorientierung - alle beteiligten Ebenen eingebunden sein müssen, um nutzbringende Synergieeffekte zu erzeugen. Wenn man die Kundenorientierung als „die Gesamtheit der in einem Unternehmen zur Geltung kommenden gedanklichen und operativen Austauschprozesse“ (Münch 1996, S. 34) versteht, führt das auch zur Betonung der Teilnehmerebene, die der eigentlich Betroffenen (siehe Kapitel 6.1). Diese „(erwachsenen-) pädagogische Erinnerung an das Individuum hat mittlerweile Tradition“ (Büchter 1997, S. 258) und ist so bedeutsam wie eh und je (vgl. Wittwer 1995; Harney 1998).

Dieser Ansatz sollte den Weiterbildungsanbietern jedoch nicht die Möglichkeit einer allumfassenden Machbarkeit oder Beherrschung aller Anforderungen und Prozesse suggerieren. Dann würde die kooperative Kundenorientierung nämlich zu einem unreflektiert überhöhten Bewältigungsmedium für Probleme des Strukturwandels erhoben und dies leugnete Grenzen, die allein durch „Unschärfen“ im betrieblichen Weiterbildungsprozeß und im Lehr-/Lerngeschehen bestehen (vgl. Harney 1998). Gleichzeitig verführte es dazu, das reziproke Verhältnis der Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern wieder in den Hintergrund treten zu lassen.

Nimmt man aber die kooperative Kundenorientierung als Lösungsansatz für kooperationsverbessernde Maßnahmen an, so müssen noch weitere pädagogische Begriffe bzw. Merkmale hinzugezogen werden. Es ist zum Beispiel an die Offenheit beider Seiten zu appellieren, die ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis und das dazu notwendige empathische Verständnis beinhaltet. Gerade letzteres Kriterium erinnert stark an die professionsorientierten Debatten in Kapitel 6.2 und ist nach Fuhr als Voraussetzung für die Erarbeitung einer professionellen Kompetenz von Erwachsenenbildnern zu werten (vgl. Fuhr 1991, S. 143ff.). Klafki rechnet die Empathie zur „Grundfähigkeit“, die er „im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Maßnahme aus der Lage der jeweils *anderen* Betroffenen sehen zu können“ definiert (kursiv im Original, Klafki 1985, S. 23). Eine solche Fähigkeit zeigt sich aber erst im Umgang mit anderen Interessen, Richtungen, Zielen, Meinungen. Deshalb ist in der Kooperation zwischen Unternehmen und Anbietern ein solch sympathiegetragenes Verhältnis nur dann zu erzeugen, wenn beide Seiten erkennen, daß sie sich in einer Abhängigkeit zueinander befinden. In dieser ruft jede Handlungsweise immer eine entsprechende Reaktion hervor und eine Seite bedingt immer das Verhalten der anderen. So resumieren auch Bea und Scheurer: „Eine aktive Integration des Kunden in die eigene Wertschöpfungskette setzt jedoch eine echte, dauerhafte und auf gegenseitigem Vertrauen basierende Partnerschaft zwischen Anbieter und Kunde voraus“ (Bea/Scheurer 1997, S. 16). Im Sinne einer professionellen andragogischen Kompetenz könnte man mit Klafki sagen, muß der betriebliche Weiterbildner - ob interner oder externer - um empathiefähig sein zu können, an sich selbst „und im Umgang mit anderen erfahren und bewußt nachvollzogen, reflektiert haben, daß unterschiedliche Situationen, Erfahrungen, Rollen, Interessen dazu führen können, daß man ein Problem, eine Handlung, eine Entscheidungsfrage in verschiedenen Perspektiven sieht und daß man zu einem Konsens oder Kompromiß ohne Anwendung von Zwang oder Überredung *nur* kommen kann, wenn man aus jener Erkenntnis heraus Recht und Grenze der jeweiligen Sichtweisen argumentativ zu klären vermag“ (kursiv im Original, Klafki 1985, S. 23).

Dann können „kooperativ-kundenorientierte“ Kooperationen zur externalisierten Weiterbildung in Unternehmen einen dauerhaften Ansatz bieten für reflektiert, empathische Vereinbarungen miteinander. Eben, „um die unterschiedlichen Stärken

und die überschneidenden Zielsetzungen der beteiligten Institutionen zu nutzen und zu bündeln“ (Faulstich 1997(a), S. 149f.).

Dauerhafte Kooperationsformen bieten für die Unternehmen und Anbieter noch weitere Vorteile. Die beschwerliche Suche nach einem passenden Bildungspartner, die schwierige Auswahl, die Kosten- und die Zeitaufwendungen, bis ein ausreichendes Wissen übereinander vorhanden ist, werden minimiert¹⁶⁴. Der finanzielle und personelle Aufwand soll so gering als möglich und so hoch wie nötig sein. Dies ist das Prinzip des „Transaktions-Marketing“, das ursprünglich von der Zweckmäßigkeit ausgeht, vor jedem Kauf oder Verkauf (auch bei „Dienstleistungsprodukten“) sorgfältig zu prüfen, ob es nicht eine bessere Alternative gibt. „Die dabei verbrauchten Ressourcen bzw. Transaktionskosten erweisen sich als gerechtfertigt, wenn sie geringer sind als die durch die Einholung von Konkurrenzangeboten erzielten Preisvorteile“ (Geißler 1997(a), S. 72).

Für die betriebliche Weiterbildung kommt weiterhin die Intransparenz des Marktes, der Angebote und Träger (siehe Kapitel 6.1.2) und die Problematik eines „immateriellen Dienstleistungsguts“ (siehe Kapitel 6.1) hinzu. So fällt die Leistungserfüllung und die Leistungskonsumtion zeitlich zusammen, die Wertigkeit, Erfolge oder Ergebnisse folgen aber zumeist zeitlich verzögert, unter Umständen erst lange danach. Deshalb ist die Objektivierbarkeit in der betrieblichen Weiterbildung auch nicht als „Kausaltechnologie“ (Harney 1998, S. 158) darzustellen. Wie die Untersuchungen gezeigt haben, trifft eine „objektive“ Vorgehensweise bei der Prüfung des Marktes und der Weiterbildungsanbieter bei den befragten Großunternehmen kaum zu¹⁶⁵. Das wird noch dadurch verstärkt, daß die Unternehmen keine eigenen Prüf- oder Richtlinien besitzen (siehe Kapitel 8.5) und daß ihnen die notwendige Markttransparenz und die erforderlichen Kompetenzen dafür fehlen. Damit ist es nur unvollkommen und begrenzt möglich, das Konkurrenzprinzip anzuwenden.

Um aus diesem Dilemma herauszukommen, wurde in Kapitel 8.5 beschrieben, wie die Unternehmen das Transaktionsmarketing durch ein sogenanntes „Beziehungsmarketing“ (Geißler 1997(a), S. 72) ersetzen. Ziel eines solchen Beziehungsmarketing ist „stabile Beziehungen zwischen Anbietern und Nachfragern dadurch herzustellen und zu pflegen, daß beide Seiten der Überzeugung sind, daß ihre Kooperation für jeden von ihnen vorteilhaft ist und daß auch Preisvorteile sie nicht in Frage stellen können, weil diese schnell durch die anfallenden Transaktionskosten aufgezehrt oder übertroffen werden“ (ebd. 1997(a), S. 72). Diese Vorgehensweise

¹⁶⁴ Vgl. dazu die Aufstellung über Vorteile und Chancen von Kooperationen in der betrieblichen Weiterbildung bei Ernst 1998, S. 99.

¹⁶⁵ Siehe zu Auswahlverfahren und Zuständigkeitsbereiche Kapitel 8.5 und zum subjektiven Erleben dieser durch die Weiterbildungsanbieter das Kapitel 9.4.

kann zu einer subjektiven, auf irrationalen Kriterien bestehenden Rekrutierungsstrategie der Bildungsanbieter führen, die meist auf Empfehlungen anderer beruht.

Wird durch Einsicht in diese Zusammenhänge das Geschehen reflektiert, kann es zum Aufbau vertrauensvoller und langfristiger Kooperationsbeziehungen beitragen, in denen sich das Beziehungsmarketing unabhängig vom Produkt auf die betreffenden personellen Ebenen bezieht. Dann würde auch die realiter sowieso nicht vollzogene „bisherige Produktorientierung von Weiterbildungsträgern zugunsten einer Kunden- und Prozeßorientierung“ (Döring/Faulstich 1995, S. 25) nicht überwunden werden müssen, sondern synergetisch miteinander verbunden sein. Weil die personenbezogenen Marketingstrategien für die Kooperationsformen zwischen Großunternehmen und ihren externen Weiterbildungsanbietern zwar erwünscht, die Weiterbildungsmaßnahmen als „Produkt“ dieser Beziehung aber nicht unabhängig davon sind (siehe Kapitel 6.1.2), wäre es meiner Ansicht nach dann gelungener von *Kooperationsmarketing* zu sprechen. Das hier nur angedachte Prinzip des Kooperationsmarketings umfaßt dann einerseits den Aufbau transaktionskostenarmer, vertrauensvoller, langfristiger Weiterbildungsbeziehungen zwischen Großunternehmen und Bildungsträgern und berücksichtigt andererseits die jeweiligen, sich flexibel verändernden Weiterbildungsmaßnahmen. Das kooperative Weiterbildungsmarketing erfüllt damit die oben geforderte Prozeß-, Produkt- und Kundenorientierung, die für eine professionelle Weiterbildung erforderlich ist.

Dazu bedarf es jedoch des Wissens über Vorgänge in Kooperationsbeziehungen und daraus resultierend der Kooperationsprodukte, sowie einer angemessenen situativen Deutung und Handhabung entsprechender Vorgehensweisen, Instrumente und Methoden und schließlich auch der Reflexion des eigenen Handelns und dessen Determinanten (vgl. 6.2.2). Hier zeigt sich wieder die Debatte um Professionalisierung aus der Erwachsenenbildungswissenschaft, weil man auf den „Einsatz professionellen Wissens angewiesen“ ist (Harney 1998, S. 176) - in nicht unbedeutendem Maße auf das Erwachsenenpädagogische - durch welche die Kontextbezogenheit überhaupt erst zugänglich gemacht und benannt werden kann.

Kehren wir noch einmal zurück zur Ausgangsbasis der Betrachtungen und zur Grundfrage dieser Arbeit über Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern. Die derzeitige Konzentration externalisierter, betrieblicher Weiterbildung auf das Geschehen um Angebot und Nachfrage, Kunde und Zulieferer spiegelt die klassische Situation wieder, in der die Unternehmen „Einkäufer von Wissen“ sind und die Weiterbildungsanbieter „Löser von Problemen“. Nach den obigen Ausführungen muß von dieser Betrachtungsperspektive Abstand genommen werden. Die Unternehmen sind nicht nur „Einkäufer von Wissen“, sondern auch Entwickler ihres Personals. Dabei verändern sie Strukturen und Rahmenbedingungen und erzeugen Bedarf (auch Bedarf zur Weiterbildung). Zusätzlich entwickeln sie Visionen von Veränderungen, das heißt auch (Ansätze zu) Lösungen. Damit sind sie

nicht nur Nachfrager für betriebliche Weiterbildung, sondern Löser, Anbieter und Entwickler derselben.

Daneben sind die Weiterbildungsanbieter eben nicht nur „Löser von Problemen“, sondern auch Unternehmen, die sich entwickeln, die ihre Existenz auch zukünftig durch „richtige“ und „passende“ Angebote sichern wollen. Deshalb fragen sie einerseits nach und orientieren sich an dem, was gewünscht wird und versuchen andererseits die Richtung durch ihre Arbeit zu steuern, zu beeinflussen und zu entwickeln. Sie erleben ständig die Gleichzeitigkeit von Nachfrage-Erfüllung und Angebots-Innovation. Sie versuchen Anfragen ihrer Kunden möglichst gut zu „bearbeiten“ und erkennen bei ihrer Arbeit Defizite und Entwicklungspotentiale, für die sie sich zuständig und verantwortlich fühlen, sie zu unterstützen und innovativ mitzugestalten.

Beide Seiten, die Abnehmer und die Anbieter, spielen eine aktive Rolle, vom Beginn der Kooperationspartnersuche an, über die Projektarbeit, bis zur Beratung über betriebliche Bildungsprozesse. Beide haben Vorstellungen und Ziele, produzieren Ideen und Lösungen und entwickeln dabei nicht nur sich selbst und sichern ihre Existenz auf dem Markt, sondern entwickeln auch immer die Gegenseite, ihren Partner, beeinflussen und verändern ihn.

Dieses reziproke Geschehen im Weiterbildungsprozeß externalisierter Bildung beinhaltet genügend Ansatzpunkte für die Pädagogik respektive die Erwachsenenbildungswissenschaft. Um Strukturveränderungen und Prozesse nicht einer beliebigen „Naturwüchsigkeit“ durch Nicht-Wissen oder Passivität zu überlassen, sollte sie sich nicht auf das eigendynamische Geschehen im Markt verlassen, weil das affirmative Verhalten meist den ökonomischen, funktionalistischen und restriktiven Haltungen derer Vorschub leistet, die die derzeitigen (Defizit-)Strukturen prägen. Wie die Balance zwischen Individuum und Organisation im Lernen zu suchen ist, so muß auch die Balance zwischen dem Machbarkeitsdenken und der Unsteuerbarkeit betrieblicher Weiterbildungsprozesse gefunden werden. Erste Anzeichen bei den Weiterbildungsanbietern in obigem Sinne sollten deshalb auch nicht verkannt, sondern genutzt und erweitert werden (vgl. Arnold 1992). Dazu dient der pädagogische Blick als „Katalysator“ für das Überdenken des Zustandes, in dem man sich momentan befindet und als Anregung für anzustrebende Veränderungen, weil es darauf ankommt „marktfremde“ Gesichtspunkte gerade auch in der Wirtschaft respektive der betrieblichen Weiterbildung zu beachten (vgl. Thielemann 1997).

Kurzfristig betriebene Weiterbildung strapaziert nicht nur die Finanzen des Unternehmens, sondern auch die „Nerven“ der Weiterbildungsanbieter und letztlich sogar die Teilnehmer, deren Zeit, Motivation und Aufmerksamkeit für Bildungsmaßnahmen beansprucht wird, aus denen keine Entwicklungen oder Konsequenzen resultieren. Deshalb sollte die Erwachsenenpädagogik den Mut besitzen, in diesen Bereich hineinzugehen, Defizite zu benennen und ihren Anspruch auf die Unter-

stützung der Prozesse zur Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und ihrer Akteure erheben.

In diesem Sinne hat die Studie versucht, nicht nur aufzuzeigen, daß sich das Verständnis über betriebliche Weiterbildung, Lernen in Organisationen und Kooperationsbedingungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern verändern muß, sondern auch, wo Ansätze zu einer Veränderung bereits vorhanden sind oder Potentiale sich anbieten. Der Markt ist hoch-dynamisch und vielfältige Entwicklungen werden in nächster Zeit zu erwarten sein, von denen die Großunternehmen und ihre externen Weiterbildungsanbieter nicht ausgenommen sind und die sie vor Entscheidungen stellen werden.

Literaturangaben

- Abraham, K. Betriebspädagogik. Berlin 1978
- AG QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.),
Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen
Weiterbildung. Münster 1996
- AG QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.),
Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation
- Fakten und Visionen. Münster 1997
- Albrecht, G. Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher
Kompetenz, in: AG QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche
Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. Münster 1997,
S. 85- 140
- Ahlheim, K./
Bender, W.
(Hrsg.) Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“- eine
Streitschrift. Opladen 1996
- Alheit, P. Krise der Arbeitsgesellschaft - Ende der Arbeiterkultur? Aachen 1988
- Alheit, P./
Tietgens, H. Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung - Thesen
und Antithesen, in: Tagungsberichte Nr.17, Ende der Professionalisierung?
Bremen 1988
- Alisch, L.-M./
Baumert, J./
Beck, K. (Hrsg.) Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990
- Arlt, F. Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft, in: Hess. Blätter für Volksbildung
1957, S. 223-227
- Arlt, F. Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmerorganisationen, in:
Pöggeler, F. (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975, S.
276-287
- Arnold, R. Beruf, Betrieb, betriebliche Bildungsarbeit. Frankfurt/M. 1982
- Arnold, R.
1983(a) Pädagogische Qualifizierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M.
- Arnold, R. Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: explorative
Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des
betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/M. 1983(b)

Literaturangaben

- Arnold, R.
(Hrsg.) Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991
- Arnold, R. Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, R. Betriebliche Weiterbildung zwischen Ideologiekritik und Ganzheitlichkeit, in: Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1992, S. 13-15
- Arnold, R. Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: GdWZ 5 (1994) 1, S. 6-9
- Arnold, R. Schlüsselqualifikationen - Kategorie einer reflexiven Modernisierung der beruflichen Bildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/ 1996(a), S. 197-208
- Arnold, R. Bildende Qualifizierung - Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation, in: Neue Sammlung 1/ 1996, S. 19-34
- Arnold, R.
(Hrsg.) Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- Axmacher, D. Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt/M. 1974
- Baitsch, Chr. Was bewegt Organisationen? Frankfurt/M. 1993
- Baitsch, Chr. Lernen im Prozeß der Arbeit, in: QUEM-Bulletin, 1/ 1996, S. 6-8
- Baethge, M.
u.a. Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung - aus Sicht von Arbeitnehmern, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin/ Bonn 1990, S. 193-539
- Bardeleben, R. Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung, Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, 1995
- Bea, F. X./
Scheurer, S. Kundenorientierung als Wettbewerbsvorteil. Tübinger Diskussionsbeitrag Nr.93. Tübingen 1997
- Beinke, L./
Arabin, L./
Weinberg, J. Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt 1980
- Beitinger, G./ Selbstgesteuertes Lernen, in: Gutmann, J./Scherer, H.-P./Schwuchow, K., Mandl, H. Jahrbuch Weiterbildung. Düsseldorf 1993, S. 218-220
- Bergmann, B. Lernen im Prozeß der Arbeit, in: AG QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '96, Strukturwandel und Trends. Münster 1996, S. 153-262

Literaturangaben

- bmb+f Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung VI. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996
- bmb+f Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Berufsbildungsbericht 1998. Bonn 1998
- Böhm, W. Wörterbuch der Pädagogik, 14. überar. Auflage. Stuttgart 1994
- Böhme, G. Schlüsselqualifikation und abschlußbezogenes Lernen, in: Hess. Blätter für Volksbildung 3/ 1996, S. 193-196
- Böttcher, W. Die Bildungsarbeiter: Situation - Selbstbild - Fremdbild. Weinheim, München 1996 (Hrsg.)
- BMBW Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bad Honnef 1990
- Büchter, K./
Hendrich, W. Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. München 1996
- Büchter, K. Betriebliche Weiterbildung: anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München 1997
- Bullinger, H.-J. Lernende Organisation - Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. (Hrsg.) Stuttgart 1996
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Strukturen beruflicher Weiterbildung - Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebotes und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114. Berlin und Bonn 1989
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz - Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 179. Berlin und Bonn 1995
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Soziale Qualifikation im Beruf - Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 192. Berlin und Bonn 1996
- BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Weiterbildung im Betrieb. Köln 1974 (Broschüre)
- Burgard, H. Mehr Qualität durch mehr Wettbewerb - Privatwirtschaftliche Initiativen im Bildungswesen, in: Schlaffke, W./Zedler, R. (Hrsg) Betriebliche Bildungsarbeit - Modelle, Standpunkte, Entwicklungen. Köln 1982, S. 35-55

Literaturangaben

- van Cleve, B./ Schmidt-Peters, A. Qualitätssicherungsinstrumente in der beruflichen Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Gesellschaft und den Weiterbildungsmarkt, in: Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997, S. 151-169
- Dahms, W./ Gerl, H. Evaluation und Transfer in der betrieblichen Weiterbildung, in: Arnold, R. (Hrsg.), Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. 1991, S. 234-245
- Damm-Rüger, S./Stiegler, B. Soziale Qualifikation im Beruf, Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1996
- Decker, F. Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis, Bd.7. München, Wien 1984
- Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Schiersmann, Ch./ Tippelt, R. (Hrsg.) Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt: Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1970
- Deutsches Institut für Normung e.V., DIN ISO 9000-Handbuch, Teil 2 und 3. Berlin/ Köln Stand: Juni 1992
- Deutsches Institut für Normung e.V., DIN-Taschenbuch 226 - Qualitätssicherung und angewandte Statistik. Berlin/ Köln 1992
- Dewe, B./ Frank, G./ Hüge, W. Theorien der Erwachsenenbildung: ein Handbuch. München 1988
- Dewe, B. (Hrsg.) Erziehen als Profession - Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992
- Dewe, B. Professionelles Wissen von Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zu Report. Frankfurt/M. 1996
- Dicke, H./ Glismann, H./ Gröhn, A. Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung. Kiel und Tübingen 1995
- Dikau, J. Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Weinheim 1968

Literaturangaben

- Dikau, J. Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, in: Das Argument, Reformpädagogik und Berufspädagogik; AS 21. Berlin 1978, S. 212- 231
- Dikau, J. Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Beinke, L./Arabin, L./Weinberg, J., Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt 1980, S. 25-60
- Döring, K. Lehrerverhalten: Forschung-Theorie-Praxis. Weinheim und Basel 1980
- Döring, K. Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel, 1983
- Döring, O. Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen 1995
- Döring, O./
Faulstich, P. Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsträgern, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/ 1995, S. 16-27
- Dunkel, D. Versuch einer Systematisierung betrieblicher Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 22 (1976), 1, S. 7-10
- Ernst, M. Kooperation in der Weiterbildung, in: GdWZ 9 (1998) 3, S. 98-99
- Erpenbeck, J./
Heyse, V. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung, in: AG QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996, S. 15-152
- Faulstich, P. Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1981
- Faulstich, P./
Bojanovski, A./
Döring, O. Bestand und Perspektiven der Weiterbildung - Das Beispiel Hessen. Weinheim, 1991
- Faulstich, P. Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 1991(a) H. 7, S. 572-581
- Faulstich, P. Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit - Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/ 1991(b), S. 193-198
- Faulstich, P. Einleitung: Theorieprobleme der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zu Report. Frankfurt/M. 1995(a), S. 7-12
- Faulstich, P. Qualität, Controlling und Evaluation, in: GdWZ 6 (1995(b)) 3, S. 255-258
- Faulstich, P. Erwachsenenbildung als Beruf, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/ 1996(a), S. 289-294

Literaturangaben

- Faulstich, P. Höchstens ansatzweise Professionalisierung, in: GEW (Hrsg.), Die
Bildungsarbeiter. Weinheim 1996(b), S. 50-80
- Faulstich, P. Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zu
Report. Frankfurt/M. 1996(c), S. 7-13
- Faulstich, P. Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung, in: Zeitschrift für Berufs-
und Wirtschaftspädagogik (ZBW), (1996) H. 4, S. 366-379
- L Faulstich, P. Diffusionstendenzen und Kooperationsstrategien zwischen Unternehmen
und Erwachsenenbildungsträgern, in: Geißler, H., Weiterbildungsmarketing.
Neuwied 1997(a), S. 141-150
- Faulstich, P. Kompetenz - Zertifikate - Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte
Erwachsenenbildung, in: AG QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97:
Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen.
Münster 1997(b)), S. 141-196
- Faulstich, P. Kompetenzentwicklung - Begriffs- und Erfassungsprobleme, in: GdWZ 8
(1997(c)) 5, S. 229-231
- L Faulstich, P. Regulation der Weiterbildung - Markt, Staat und Netze, in: Derichs-
Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hrsg.),
Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt: Rahmenbedingungen und
Perspektiven. Opladen 1997(d)
- Faulstich, P. Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München 1998(a)
- Faulstich, P. Ist die berufliche Bildung politisch oder allgemein? Perspektiven
arbeitsorientierter-politikbezogener Erwachsenenbildung 30 Jahre nach der
Synthesediskussion, erscheint demnächst in: 50 Jahre Arbeit und Leben NRW
- Felder, P. Höhenflug durch die ISO-Norm?, in: Wirtschaft & Weiterbildung, 03/ 1997,
S. 12-17
- Feuthofen, J. Zertifizierung in der Weiterbildung - Motor oder Bremse, in: GdWZ 7 (1996)
2, S. 57-60
- Flick, U. Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und
Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg 1995
- Flüter-
Hoffmann, Ch./
Pieper, A. Berufliche Weiterbildung: Erfolgreiche Kooperation zwischen Unternehmen
und Bildungsanbietern, Kölner Texte & Thesen Nr. 25, 1996
- Frank, G. P. Funktionen und Aufgaben des Weiterbildungspersonals, in: AG QUEM (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung '96. Münster 1996, S. 337-398

- Freimuth, J. Rollen und Rollenkonflikte des Personalmanagements in flexiblen Organisationen - Eine neue Dimension professionellen Handelns, in: Wächter, H./Metz, T., Professionalisierte Personalarbeit? Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. München 1995, S. 163-184
- Fuhr, Th. Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners: eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Gaugler, E./Schlaffke, W. Weiterbildung als Produktionsfaktor. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 145, Institut der deutschen Wirtschaft. Köln, 4/ 1989
- Gebauer, R. Personal-Controlling im Kontext einer wertorientierten Unternehmensführung. Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Kaufm. Diploms an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls Universität Tübingen, 1998
- Gebert, D./Rosenstiel, L.v. Organisationspsychologie. Stuttgart 1992
- Geißler, K. A. Betriebliche Weiterbildung und Gruppendynamik, in: Meyer, E. (Hrsg.) Handbuch Gruppenpädagogik-Gruppendynamik. Heidelberg 1977, S. 186-200
- Geißler, H. Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994
- Geißler, H. (Hrsg.) Organisationslernen und Weiterbildung - Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied 1995
- Geißler, H. (Betriebliche) Weiterbildung und erwachsenenpädagogische Professionalität, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/ 1996, S. 333-339
- Geißler, H. Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997
- Geißler, H. Annäherungen an eine Bildungstheorie des Weiterbildungsmarktes, in: Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997(a), S. 70-95
- Geißler, H. Das Produkt der Weiterbildung in: Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997(b), S. 96-120
- Geißler, H. Kann es konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die Beurteilung von (beruflicher Weiter-)Bildung geben?, in: Arnold, R. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997(c), S. 91-108
- Gerhard, R. Professionalisierung in der Weiterbildung - Berufsentwicklungsstrategie oder theoretischer Ansatz zur Erklärung der Entwicklung akademischer Berufe?, in: Tagungsbericht Nr. 13, Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung DGfE. 1984, S. 209-227

Literaturangaben

- Gerhard, U. Typenbildung, in: Flick, U. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 435-439
- Gerstenmaier, J./ Henninger, M. Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung, in: Gruber, H./Renkl, A., Wege zum Können - Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern 1997, S. 178-200
- Gieseke, W. Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
u.a.
- Gieseke, W. Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, 1989
- Gieseke, W. Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik?, in: Arnold, R. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 29-47
- Götz, K. Zur Evaluierung beruflicher Bildung, Bd. 1. Weinheim 1993
- Gonon, Ph. Arbeitsschule und Qualifikation. Bern 1992
- Goossens, F. Die Praxis der Ausbildung und Fortbildung im Betrieb. München, Düsseldorf 1952
- Graefner, G. Hochschulangebote zur Qualifizierung in der Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung 4/ 1996, S. 350-359
- Grünewald, U./ Kohlheyer, G. Berufliche Bildung in zwei Betrieben der deutschen Automobilindustrie – Studien und Materialien Bd. 9. Bielefeld 1974
- Grünewald, U./ Moraal, D. Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Berlin 1995
- Grünewald, U./ Moraal, D. Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht. Bielefeld 1996
- Grünhagen, M. „Neues Denken“ in der Wirtschaft - „Pädagogisierung“ der betrieblichen Weiterbildung?, in: Wertewandel in der Wirtschaft - Neue Perspektiven für die Hochschule. Bielefeld 1994
- Grünhagen, M. Das Personal in der betrieblichen Bildungsarbeit, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/ 1996, S. 340-349
- Gruber, H./ Renkl, A. (Hrsg.) Wege zum Können, Determinanten des Kompetenzerwerbs. Göttingen 1997
- Gützkow, F./ Welzel, St. Reformen möglich machen - Bildung geht alle an! Ergebnisse der E&W-Mitgliederbefragung, in: Böttcher, W., Die Bildungsarbeiter: Situation - Selbstbild - Fremdbild. Weinheim, München 1996, S. 221-247

Literaturangaben

- Haas, J. Die Entwicklungsfähigkeit von Unternehmungen: Eine theoretische und pragmatische Analyse, Schriften zur Unternehmensplanung Bd. 46. Frankfurt/M. 1997
- Habermas, J. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1969
- Harteis, Ch. Qualität in der Weiterbildung?, in GdWZ, 8 (1997) 5, S. 214-215
- Hartmann, J. Das Geschichtsbuch - von den Anfängen bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. 1955
- Harney, K. u.a. Studien zur Erwachsenenbildung 1, Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987
- Harney, K. Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik, in: Arnold, R. (Hrsg), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 185-208
- Heid, H. Standort-Faktor Bildung, in: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.), Lernziel Konkurrenz. Opladen 1996, S. 75-84
- Heitger, B. Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement, in: Hofmann, L./Regnet, E., Innovative Weiterbildungskonzepte. Göttingen 1994, S. 3-21
- Hofmann, L./Regnet, E. Innovative Weiterbildungskonzepte. Göttingen 1994
- Ischebeck, W. Qualitätsmanagement bei der Qualifizierung - nur ein Problem des Lehrens?, in: GdWZ 5 (1994) 1, S. 10-12
- Ischebeck, W. Qualität und Effizienz betrieblicher Weiterbildung. Köln 1994
- Jagenlauf, M. (Hrsg.) Weiterbildung als quartärer Bereich: Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Neuwied 1995
- Jütting, D. H. Didaktische Arbeitsteilung und berufliches Aufgabenverständnis. Paderborn 1983
- Jütting, D. H. (Hrsg.) Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Frankfurt/M. 1992
- Kailer, N. Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern, in: GdWZ 5 (1994) 6, S. 242-245
- Keller, A. Weiterbildungsbedarf von Führungskräften in mittelständischen Unternehmen. Ober-Ramstadt 1998

Literaturangaben

- Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1911
G.
- Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die
G. Schulorganisation. Berlin 1917
- Kipp, M./ Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Zur Theorie und Praxis der
Miller, G. Berufserziehung im Dritten Reich, in: Das Argument, Reformpädagogik und
Berufspädagogik; AS 21. Berlin 1978, S. 248-267
- Kipp, M./ Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-
Biermann, H. 1969. Köln 1989
(Hrsg.)
- Kipp, M./ Erkundungen im Halbdunkel: Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung
Miller-Kipp, G. und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1995
- Klafki, W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Beiträge zur kritisch-
konstruktiven Didaktik. Weinheim 1985
- Klafki, W. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept
allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 32. Jg. 1986, S. 455-476
- Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße
Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim
1991
- Klein, H. Mehr Markt - Mehr Chancen für Bildungsanbieter und Unternehmen, in:
Flüter-Hoffmann, Ch. u. a., Berufliche Weiterbildung: Erfolgreiche
Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsanbieter. Köln 1996,
S. 16-40
- Kleining, G. Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Weinheim 1982
- Knoll, J. u. a. Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970-1981
- Knoll, J. Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland, in:
(Hrsg.) Studien zur internationalen Erwachsenenbildung Bd. 10. Köln 1997
- Köhler, K. DIN ISO 9000ff. beim Bildungsträger. München und Mering 1995
- Koring, B. Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der
Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung 1/ 1988, S. 10-21
- Koring, B. Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift f.
Pädagogik, 36. Jg. 2 (1990), S. 259-273

- Koring, B. Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung, in: Erziehen als Profession, Dewe, B. u. a. (Hrsg.). Opladen 1992, S. 171-199
- Kraus, H. u.a. Betriebliche Weiterbildung in der Steiermark, in: N. Kailer, Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern, in: GdWZ 5 (1994) 6, S. 242-245
- Krug, P. Qualitätssicherung in der Weiterbildung - eine Korporative Aufgabe, in: Arnold, R. (Hrsg), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 111-118
- Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft QUEM, Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung, in: AG QUEM Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends. Münster 1996, S. 401-459
- Kuwan, H. u.a. Berichtssystem Weiterbildung VI, in: Bundesministerium für Bildung und (Hrsg.) und Wissenschaft. Bonn 1996
- von Landsberg, Bildungs-Controlling. Stuttgart 1995
G./ Weiß, R.
(Hrsg.)
- Liebermann, E. Probleme der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung, in: Zentralblatt für Arbeitswissenschaften 14 (1960), S. 136-148
- Luhmann, N. Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1976
- Mader, W. Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.), Enzyklopädische Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 43-58
- Mangels, P. Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln, in: Seyfried, B., „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin und Bonn 1995, S. 53-66
- Maturana, H. V. Der Baum der Erkenntnis. München 1987
- Meffert, H./ Dienstleistungsmarketing: Grundlagen - Konzepte - Methoden; mit Bruhn, M. Fallbeispielen. Wiesbaden 1997
- Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jahrg. Nürnberg 1974, S. 36-43
- Meyer-Dohm, P./Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen, Neue Wege zur beruflichen Schneider, P. Qualifizierung. Stuttgart 1991
(Hrsg.)

Literaturangaben

- Münch, J. Unternehmenskultur im Wandel und Folgerungen für die Personalentwicklung, in: Arnold, R., Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991, S. 111-121
- Münch, J. Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität - Kosten - Evaluierung – (Hrsg.) Finanzierung. Berlin 1996
- Nittel, D. Die Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Professionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1995, S. 105-112
- Nittel, D. Teilnehmerorientierung - Kundenorientierung - Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs, in: Arnold, R. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 163-184
- Nuissl, E. "Qualität" - eine pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hess. Blätter für Volksbildung, 2/ 1993(a), S. 103-108
- Nuissl, E. Vorbemerkungen, in: Siebert, H., Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993(b), S. 7-10
- Nuissl, E. Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff., in: Beiheft zu Report, Frankfurt/M. 1996, S. 23-36
- Oesterle, H. Bildungscontrolling ist Qualitätssicherung, in: v. Landsberg, G./Weiß, R., Bildungscontrolling. Stuttgart 1995, S. 133-144
- Oevermann, E. Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortragstranskript 1981
- Offermann, J./ Pohl, K.-H. Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung, in: GdWZ 8 (1997) 5, S. 211-213
- Pawlowsky, P./ Bäumer, J. Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen. München 1996
- Pflüger, A. Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung 4/ 1976, S. 379-385
- Pflüger, A. Nichtbetriebliche berufliche Weiterbildung. Hagen 1983
- Pöggeler, F. Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975 (Hrsg.)
- Pribich, K. Die ISO-Norm - Ein geeignetes Instrument zur Qualitätssicherung betrieblicher Weiterbildung? in: Münch, J. (Hrsg.), Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität - Kosten - Evaluierung - Finanzierung. Berlin 1996, S. 52-79

Literaturangaben

- QUEM-Report Outsourcing Ost - Outsourcing West, Erich Staudt u. a., Heft 34. Berlin 1995
- Reese-Schäfer, W. Luhmann zur Einführung. Hamburg 1996
- REFA-Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation: Anforderungsermittlung (Arbeitsbewertung). München 1987
- Reuther, U./
Weiß, R./
Winkels, S. Kundenorientierung in der Weiterbildung - Neue Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsanbietern, Kölner Texte & Thesen Nr. 30. Köln 1996
- Roth, L. Pädagogik - Handbuch für Studium und Praxis. München 1994
- Sachverständigenkommission, Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Abschlußbericht. Bielefeld 1974
- Sass, J./
Sengenberger, W./
Weltz, F. Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Köln/Frankfurt 1974
- Sauter, E. Qualitätssicherung und Zertifizierung außerbetrieblicher Weiterbildung – Ansätze und Perspektiven, in: Münch, J. (Hrsg.), Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität - Kosten - Evaluierung - Finanzierung. Berlin 1996, S. 94-111
- Schäffner, L. Arbeit gestalten durch Qualifizierung: ein Handbuch zu Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung. München 1991
- Schäffter, O. Bildungsexperten der Praxis, in: Gieseke, W. u. a., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 76-117
- Schäffter, O. Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 2/ 1988, S. 104-110
- Scheff, J. Kooperationen von KMU und externen Know-how-Trägern - Impulse für eine Qualitätsdiskussion: erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung, in: GdWZ 8 (1997) 3, S. 127-130
- Scherer, A. Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit, in: Harney, K. u. a., Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 59-112
- Schick, M./
Wittwer, W. Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner. Ein neues Bildungskonzept für berufliche Bildungsexperten. Stuttgart 1992
- Schiersmann, Ch. Wie Lehrende sich verstehen - Aspekte der Rolleninterpretation, DIFF-Bausteine für die erwachsenenpädagogische Praxis. Tübingen 1990

Literaturangaben

- Schlaffke, W./
Zedler, R. Betriebliche Bildungsarbeit - Modelle, Standpunkte, Entwicklungen. Köln
1982
- Schlaffke, W. Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis.
Köln 1990
- Schlünder, G. „Realistische Wende“ auch nach innen!, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/
1971, S. 268-273
- L Schlutz, E. Strukturelle Überforderungen bei der Theorieentwicklung für die
Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1995, S. 174-180
- Schönfeld, M./
Stöbe, S. Weiterbildung als Dienstleistung - Die Zusammenarbeit zwischen
Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von
Beschäftigten. Neuwied 1995
- Schönfeld, M. Vom öffentlich geförderten Weiterbildungsträger zum privatwirtschaftlichen
Dienstleistungsunternehmen - Ein weiter Weg, in: Geißler, H. (Hrsg.),
Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997, S. 210-224
- Schulenberg, W. Erwachsenenbildung als Beruf, in: Schulenberg, W. u. a., Zur
Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972, S. 7-23
- Schuler, K./
Bausch, V. Einblicke in das Berufsfeld der Bildungsmanager, in: Management & Seminar
SPECIAL – Zeitschrift für Tagungen, Training und Personalentwicklung.
München 1992
- Schulz, M. Integrative Weiterbildung: Chancen und Grenzen. Neuwied 1996
- Seipel, M. Weiterbildungsszene Deutschland - Studie über den Weiterbildungsmarkt in
Deutschland. Bonn 1994
- Senge, P. Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
1996
- Seyfried, B.
(Hrsg.) „Stolperstein“ Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen,
zu fördern und zu beurteilen? Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin
und Bonn 1995
- Seyfried, B. Soziales Verhalten: Die Illusion „objektiver“ Beurteilung, in: Seyfried, B.,
„Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.).
Berlin und Bonn 1995, S. 137-152
- Siebert, H. Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Qualifizierung der
Mitarbeiter, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/ 1973, S. 201-209
- Siebert, H. Erwachsenenpädagogische Didaktik, in: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.).
Erwachsenenbildung, Bd. 11, 1984

Literaturangaben

- Siebert, H. Aspekte einer reflexiven Didaktik, in: Mader, W. u. a., Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1991, S. 19-34
- Siebert, H. Erwachsenenbildung seit 1945, Schriften zur beruflichen Bildung. Hannover 1993(a)
- Siebert, H. Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993(b)
- Siebert, H. Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft?, in: Pluskwa, M./Matzen, J. (Hrsg.), dialog 16. Bederska 1994, S. 41-47
- Siebert, H. Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik, in: Jagenlauf, M., Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied 1995, S. 329-342
- Siebert, H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied 1996(a)
- Siebert, H. Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/M. 1996(b)
- Siehlmann, G. Integration in der Weiterbildung - aus betrieblicher Sicht, in: Hess. Blätter für Volksbildung 3/ 1991, S. 199-204
- Sloane, P. F. E. Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive, in: Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997, S. 36-54
- Sonntag, K./
Schaper, N. Förderung beruflicher Handlungskompetenzen, in: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen: psychologische Grundlagen, Methoden, Strategien. Göttingen 1992
- Stahl, Th. Innerbetriebliche Weiterbildung : Trends in europäischen Unternehmen, GdWZ 8, 1997, S. 216-218
- Starke, A. G. Qualitätsmanagement bei Bildungsträgern, in: v. Landsberg, G./Weiß, R. (Hrsg.), Bildungs-Controlling. Stuttgart 1995, S. 231-239
- Staudt, E.
u.a. Outsourcing der Weiterbildung - Kompetenzentwicklung und Innovation, in: QUEM-Report, Outsourcing Ost - Outsourcing West, Heft 34. Berlin 1995, S. 7-61
- Staudt, E./
Meier, A.J. Reorganisation betrieblicher Weiterbildung, in: AG QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '96, Strukturwandel und Trends. Münster 1996, S. 263-336
- Stephan, P. Positionen, 1994 - Positionen zum Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen auf der Basis der DIN ISO 9000ff., in: QUEM-Report, Heft 28. Berlin 1994
- Stichweh, R. Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt/M. 1994

Literaturangaben

- Stiefel, R. Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung. Frankfurt/M. 1974
- Stiefel, R. Betriebliche Weiterbildung - Erfahrungen, Konzepte, Entwicklungstendenzen. München 1980
- Strunk, G. Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung: zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988
- Teichler, U. Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netze, in: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, Chr./Tippelt, R. (Hrsg.), Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen 1997, S. 67-76
- Thielemann, U. Über das Verhältnis von Moral und Wirtschaft. Das Beispiel des Weiterbildungsmarktes, in: Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997, S. 11-35
- Thiersch, H. Die hermeneutische-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: Thiersch, H./Ruprecht, H./Ulrich, H., Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 11-108
- Thomas, H./Elstermann, G. Bildung und Beruf - Soziale und ökonomische Aspekte. Berlin 1986
- Tietgens, H. Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979
- Tietgens, H. Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Tietgens, H. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985 (Hrsg.)
- Tietgens, H. Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H. Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, W., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988(a), S. 28-75
- Tietgens, H. Vorbemerkungen, in: Strunk, G., Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988(b), S. 9-11
- Tietgens, H. Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs „Schlüsselqualifikation“, in: Erwachsenenbildung 36 (1990) H. 4, S. 149-152
- Tietgens, H. Aufklärung in Kontexten. Frankfurt/M. 1991
- Tietgens, H. Zum Stand der Theoriediskussion, in: Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1995, S. 181-189

Literaturangaben

- Tippelt, R./
Eckert, Th./
Barz, H. Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1996
- Tippelt, R.
S. 130-132 Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung, in: GdWZ 9 (1998) 3,
- Urbach, D. Epoche des Nationalsozialismus, in: Pöggeler, F., Geschichte der
Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975, S. 78-95
- Vath, R. Der Beruf des Erwachsenenpädagogen, in: Siebert, H., Taschenbuch der
Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979
- Vogel, N. Bildung und erwachsenenpädagogische Professionalität - Ein Beitrag zur
Theorie pädagogischen Handelns, in: Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1995,
S. 160-166
- Vogel, N. Professionalisierung versus Qualitätssicherung, in: Beiheft zum Report.
Frankfurt/M. 1996, S. 168-178
- Voigt, W. Berufliche Weiterbildung - eine Einführung. München 1988
- Voß, P. u.a. Outsourcing von betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung in den
neuen Bundesländern, in: QUEM-report, Outsourcing Ost - Outsourcing
West, Heft 34. Berlin 1995
- Wahren, H.-K. Das lernende Unternehmen: Theorie und Praxis des organisationalen Lernens.
Berlin 1996
- Wahse, A.-K. Das Problem der Schlüsselqualifikationen - Zur Konjunktur eines Begriffs, in:
Hess. Blätter für Volksbildung, 3/ 1996, S. 217-224
- Weber, K. Die Zukunft der Weiterbildung wird ausgehandelt, in: GdWZ 9 (1998) 3,
S. 107-107
- Weber, W. Betriebliche Weiterbildung: empirische Analyse betrieblicher und
individueller Entscheidungen über Weiterbildung. Stuttgart 1985
- Weinberg, J. Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- Weinberg, J. Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für
Volksbildung, 3/ 1996, S. 209-216
- Weiß, R. Betriebliche Weiterbildung, Kölner Texte & Thesen Nr.21. Köln 1994
- Weiß, R. Von der Angebots- zur Kundenorientierung: Trends in der betrieblichen
Weiterbildung, Weiterbildung und Organisationen zwischen
Organisationslernen und lernender Wissenschaft. Bad Heilbrunn 1991, S. 19-
29

Literaturangaben

- Weiß, R. Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer - Größere Wirtschaftlichkeit. Köln 1997
- Windel, A./
Zimolong, B. Gruppenarbeit und Leistung in der betrieblichen Praxis, in: Gruppendynamik-Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, H. 4, 1997, S. 333-350
- Wittpoth, J. Erwachsenenpädagogische Professionalität - klassische Überzeugungen und Reformvorschläge unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung, in: Arnold, R. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 63-77
- Wittwer, W. Betriebliche Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung , 22 (1976), 1, S. 1-6
- Wittwer, W. Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse. München 1982
- Wittwer, W. Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.), Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernender Organisation. Berlin 1995, S. 74-83
- Wulf, Chr. Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1978
- Zahn, E./
Greschner, J. Strategische Erneuerung durch organisationales Lernen, in: Bullinger, H.-J. (Hrsg.), Lernende Organisation, Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart 1996, S. 43-74
- Ziep, K.-D. Der Dozent in der Weiterbildung - Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim 1990

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Aufgaben- und Rollenverständnis von (externen) Weiterbildungsträgern im Wandel der Zeit	47
Abbildung 2: Kooperationsbereiche und -bedingungen bei der Externalisierung betrieblicher Weiterbildung	105
Abbildung 3: Größenzuordnung der Weiterbildungsanbieter	108
Abbildung 4: Regelkreis zum Qualitätsmanagement	113
Abbildung 5: Die ISO-Zertifizierung im Vergleich zu Gütegemeinschaften (Quelle: Felder 1997)	118
Abbildung 6: Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Großunternehmen	129
Abbildung 7: Indikatoren zum Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter	130
Abbildung 8: Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Großunternehmen	144
Abbildung 9: Indikatoren zum Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter ...	145
Abbildung 10: Aufgabenbereiche betrieblichen Weiterbildungspersonals	154
Abbildung 11: Systematik von Kompetenzen (Quelle: Faulstich 1998(a)).....	154
Abbildung 12: Indikatoren zum Verständnis von Qualifikationen und Kompetenzen bei Großunternehmen	158
Abbildung 13: Indikatoren zum Verständnis von Qualifikationen und Kompetenzen bei den Weiterbildungsanbietern	160
Abbildung 14: Rückbezüge im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 12)	177
Abbildung 15: Rückbezüge im Qualitätsverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 6)	185
Abbildung 16: Rückbezüge im Professionalitätsverständnis der Großunternehmen auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 8)	190
Abbildung 17: Prozentuales Verhältnis im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Großunternehmen	194
Abbildung 18: Prozentuales Verhältnis im Qualitätsverständnis der Großunternehmen	195
Abbildung 19: Prozentuales Verhältnis im Professionalitätsverständnis der Großunternehmen	196
Abbildung 20: Rückbezüge im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 13)	205
Abbildung 21: Rückbezüge im Qualitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 7)	215
Abbildung 22: Rückbezüge im Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter auf das Indikatorensystem (siehe Abbildung 9)	221

Abbildung 23: Prozentuales Verhältnis im Qualifikations- und Kompetenzverständnis der Weiterbildungsanbieter	227
Abbildung 24: Prozentuales Verhältnis im Qualitätsmanagement der Weiterbildungsanbieter	228
Abbildung 25: Prozentuales Verhältnis im Professionalitätsverständnis der Weiterbildungsanbieter	229
Abbildung 26: Gründe für Kooperationen	248
Abbildung 27: Initiierung der Kooperationen	249
Abbildung 28: Nachgefragtes Leistungsspektrum	251
Abbildung 29: Interne Anbieterqualifikationen und -kompetenzen	254
Abbildung 30: Qualitätsmanagement	255
Abbildung 31: Internes Professionalitätsverständnis	258
Abbildung 32: Professionalitätsverständnis in der Kooperation	289

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1	: <i>Struktur der befragten Unternehmen</i>	170
Tabelle 2	: <i>Gründe der Unternehmen für die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern</i>	171
Tabelle 3	: <i>Kooperationskriterien der Unternehmen</i>	173
Tabelle 4	: <i>Kontaktaufnahme, Auswahlverfahren und Zuständigkeit in den Unternehmen</i>	175
Tabelle 5.1	: <i>Anforderungen der Unternehmen an strukturelle Kriterien</i>	178
Tabelle 5.2	: <i>Anforderungen der Unternehmen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Anbieter</i>	179
Tabelle 5.3	: <i>Anforderungen der Unternehmen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Anbieter</i>	181
Tabelle 5.4	: <i>Anforderungen der Unternehmen an soziale Kompetenzen der Anbieter</i>	183
Tabelle 6.1	: <i>Qualitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf interne Prozesse</i>	186
Tabelle 6.2	: <i>Qualitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsanbietern</i>	188
Tabelle 7.1	: <i>Professionalität interner Unternehmensprozesse</i>	191
Tabelle 7.2	: <i>Professionalitätsverständnis der Unternehmen bezogen auf die Arbeit der externen Weiterbildungsanbieter</i>	192
Tabelle 8	: <i>Struktur der Weiterbildungsanbieter</i>	199
Tabelle 9	: <i>Gründe für eine Zusammenarbeit mit Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsanbieter</i>	201
Tabelle 10	: <i>Akquise der Weiterbildungsanbieter</i>	203
Tabelle 11.1	: <i>Anforderungen an strukturelle Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen</i>	206
Tabelle 11.2	: <i>Anforderungen an thematisch-fachliche Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen</i>	207
Tabelle 11.3	: <i>Anforderungen an methodisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen</i>	208
Tabelle 11.4	: <i>Anforderungen an soziale Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter durch die Unternehmen</i>	210
Tabelle 12	: <i>Interne Qualifikations- und Kompetenzanforderungen der Weiterbildungsanbieter</i>	212
Tabelle 13	: <i>Maßnahmen zur Sicherung interner Qualifikationen und Kompetenzen der Weiterbildungsanbieter</i>	213

Tabelle 14.1: <i>Interne Qualitätssicherung beim Weiterbildungsanbieter</i>	216
Tabelle 14.2: <i>Stellenwert einer standardisierten Zertifizierung</i>	218
Tabelle 14.3: <i>Qualitätsverständnis bei den Weiterbildungsanbietern über die Zusammenarbeit mit den Unternehmen</i>	219
Tabelle 15.1: <i>Professionalität interner Prozesse beim Weiterbildungsanbieter</i>	222
Tabelle 15.2: <i>Professionalität der Weiterbildungsanbieter in Kooperation mit den Unternehmen</i>	225

Übersichtstabelle zur Typisierung

Weiterbildungsanbieter		g	f	e	i	e	n	m	j	b	h	d	k	a	l
Kategorie	Kriterien														
Alter	marktn neu									x	x	x			x
	markteingeführt	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	
Struktur	klassi. Hierarchie	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	breite Hierarchie	x	x	x	x	x							x	x	x
Akquise	Eigeninitiative	x		x	x				x	x	x		x		x
	Empfehlung	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Gründe (abhängig vom WB-A)	Kompetenzorientiert					x		x	x		x	x	x	x	x
Anforderungen (an ihre Mitarbeiter)	fachgebundene Kompetenzen (Praxis, Pädagogik...)	x		x	x							x		x	x
	allg. Kompetenzen (Berufserfahrung)		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		
	Teamkompetenz					x						x		x	x
	individ. Kompetenz	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		
	soziale Handlungskompetenz	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	
	fachliche Handlungskompetenz		x	x	x				x	x		x	x		
Qualifikations-sicherung (beim WB-A)	standardisierte	x	x		x	x	x		x				x		x
	individuelle	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x
Qualitäts-sicherung (beim WB-A)	teamorientiert		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x
	projektorientiert	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		
Zertifizierung (des WB-A)	ablehnend	x	x	x		x	x	x			x		x	x	
	befürwortend				x				x	x		x			x
Professionalität (im Selbstbezug)	entwicklungsorientiert		x	x	x						x	x	x		
	statisch						x	x	x	x	x			x	x
Auswahlverfahren	persönlich geprägt (Gespräche)	x				x	x		x		x	x	x		x
	fachlich geprägt (AC's etc.)	x							x	x			x	x	
Gründe (abhängig vom Kunden)	Problemorientiert	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
Anforderungen (von der Kundenseite)	Vorab: Rahmenbedingungen			x		x		x							
	Vorab: Erfahrungskompetenzen (Referenzen)	x				x			x	x		x	x	x	
	Sozialkompetenzen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Prozßkompetenzen	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x		
Qualitäts-sicherung	personenbezogen		x				x	x	x			x	x	x	x
	prozßbezogen	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Professionalität (im KD-Kontakt)	Kooperationsbezug	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Abkürzungen:

WB-A = Weiterbildungsanbieter

KD = Kunde

AC = Assessment-Center

Ausgewählte Veröffentlichungen im Rainer Hampp Verlag

Marino Regini, Reinhard Bahnmüller (Hg.): Best Practice oder funktionale Äquivalenz? Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg, Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich
ISBN 3-87988-256-8, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1997, 297 S., DM 56.80

Die Fähigkeit zur Bereitstellung adäquat ausgebildeter Humanressourcen gilt als einer der Schlüsselfaktoren für den Erhalt und die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen und regionalen Ökonomien in der Phase des Postfordismus. Im Rahmen eines Vergleichs der Regionen, die sich selbst als die „Motoren Europas“ bezeichnen, geht die Studie der Frage nach, was adäquat ausgebildete Humanressourcen im Kontext der jeweiligen regionalen Ökonomien bedeuten, wie die institutionellen Arrangements beschaffen sind, die für die Entwicklung von Humanressourcen zuständig sind, und über welche Anpassungskapazitäten an die veränderten Nachfrage- und Angebotsbedingungen sie verfügen. Gezeigt wird, daß die Effizienz eines Aus- und Weiterbildungssystems immer relativ ist. Sie hängt ab von der Art der Wettbewerbsmöglichkeiten, die einem Wirtschaftssystem zur Verfügung stehen, und von den Marktstrategien, welche die darin tätigen Unternehmen verfolgen können bzw. wollen. Entgegen der Annahme, es ließe sich ein Aus- und Weiterbildungsmodell destillieren, das problemlos auf andere Länder und Regionen übertragen werden kann, wird die These vertreten, daß die sich in den jeweiligen Ländern und Regionen funktional äquivalente Lösungen bzw. institutionelle Arrangements entwickelt haben, die zwar über unterschiedliche Kapazitäten zur Bewältigung der neuen Herausforderungen verfügen, die aber nicht durch eine Kopie von Best Practice Beispielen eingegeben werden können.

Anke Hanft: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“

ISBN 3-87988-315-7, Rainer Hampp Verlag, 2., erg. Aufl., 1998, 233 S., DM 54.20

Jenseits der Lehrbuchliteratur befaßt sich der vorliegende Band mit den „wirklichen“ Verhältnissen der betrieblichen Personalentwicklung. Dabei wird insbesondere den Fragen nachgegangen, ob sich die Bedeutung dieses Bereichs, wie vielfach behauptet, in den vergangenen Jahren erhöht hat und welche Faktoren hierfür gegebenenfalls verantwortlich sind. Nach einer Einführung auf strukturationstheoretischer Grundlage wird im zweiten Teil der Auf- und Ausbau von drei Personalentwicklungsabteilungen nachgezeichnet. In diesen Fallstudien ist erkennbar, daß der Weg, den die Akteure im Implementierungsprozeß beschreiten, weniger durch idealtypische, lehrbuchhafte Konzepte bestimmt wird, sondern wesentlich durch ihre individuellen Handlungsstrategien, in die machtpolitische und unternehmenskulturelle Faktoren einfließen.

Personalentwickler, die ihre Arbeit auf klassische Funktionen der Aus- und Weiterbildung sowie Nachwuchsförderung konzentrieren, stoßen im Implementierungsprozeß auf geringe Widerstände, stehen als Serviceeinrichtungen aber weiterhin am Rande des „eigentlichen Geschäfts“. Ist dies anders, wenn in einem erweiterten Aufgabenverständnis Personalentwicklung als „organisationales Lernen“ verstanden wird? Erste Antworten auf diese Frage enthält der dritte Teil dieses Bandes.

Maria Rodehuth: Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge

Empirische Personal- und Organisationsforschung, hrsg. von W. Weber, A. Martin,

W. Nienhüser, Bd. 10

ISBN 3-87988-365-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1999, 320 S., DM 54.20

Die betriebliche Weiterbildung hat im vergangenen Jahrzehnt nochmals einen deutlichen Bedeutungsgewinn erfahren. Ziel der Arbeit ist eine weitergehende Klärung der Bestimmungsfaktoren des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens. Um das Bildungsgeschehen im Unternehmen zu analysieren, wird in der vorliegenden Arbeit ein integrativer Zugang gewählt. Einen wesentlichen Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die Verzahnung der Weiterbildung mit der eingesetzten Unternehmens- und vor allem Personalstrategie dar.

Auf der Basis der Transaktionskostentheorie wird im Verlauf der Arbeit ein Erklärungsmodell für das Zustandekommen alternativer betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten bzw. -strategien entwickelt. Zur Organisation und Abwicklung verschiedenartiger Beschäftigungsverhältnisse werden drei Typen von Weiterbildungsstrategien als Teil umfassender Personalstrategien unterschieden und deren Bestimmungsgründe und Wirkungen analysiert. Gleichzeitig wird die Leistungsfähigkeit der Transaktionskostentheorie zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen geprüft.

Armin Weber: Auswahl externer Weiterbildungsveranstaltungen für obere Führungskräfte. Analyse des Zielsystems und des Auswahlverhaltens von oberen und obersten Führungskräften in deutschen Großunternehmen (mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dres. h.c. Eduard Gaugler)

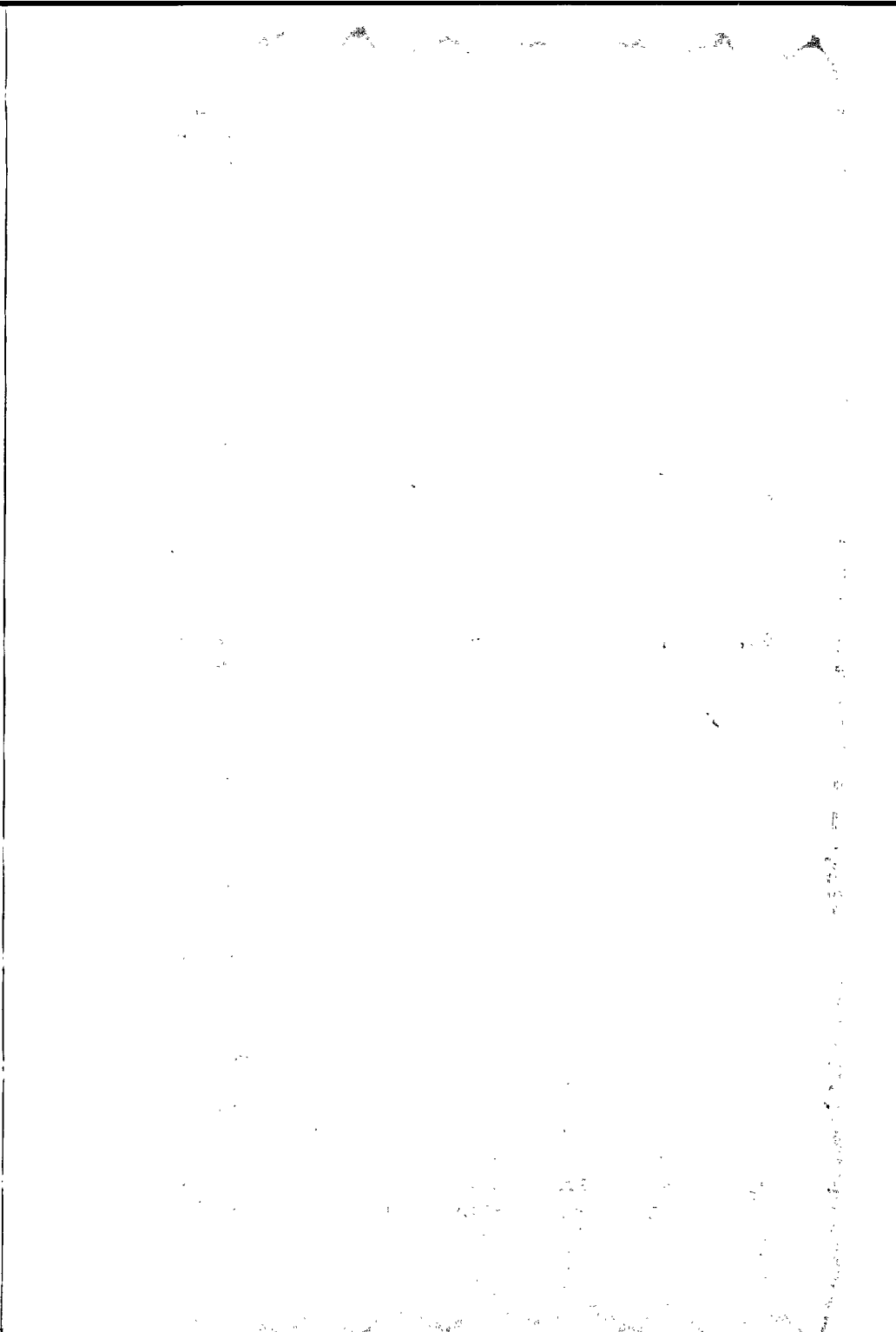
ISBN 3-87988-264-9, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1997, 199 S., DM 46.80

In der Auswahl externer Weiterbildungsveranstaltungen für obere Führungskräfte entspricht das Bild, das empirische Ergebnisse von dem Auswahlverhalten oberer Führungskräfte zeichnen, kaum dem, das auf der Basis rationaler Entscheidungen zustande käme: es gibt keine flüssige Abfolge von Prozeßphasen, sondern häufig stockende, durch Rückkopplungsschleifen gekennzeichnete Prozesse. Zudem spielen Interessendurchsetzungsversuche und Konflikte eine Rolle.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird deshalb nicht nur ein System von Zielen für die Auswahl externer Weiterbildungsveranstaltungen der betrachteten Zielgruppe gebildet, sondern es wird auch an ausgewählten Zielinhalten aufgezeigt, wie Beziehungen zwischen Weiterbildungszielen interpretiert werden können.

Aber erst die Betrachtung der Entscheidungsprozesse und somit des Verhaltens der Entscheidungspersonen stellt einen Bezug zwischen der rationalen Systemwelt betrieblicher Entscheidungen und der betrieblichen Realität her. Ziel der Ausführungen im zweiten Teil ist es deshalb, das Verhalten der betrieblichen Entscheidungspersonen in der Auswahl externer Weiterbildungsveranstaltungen strukturiert zu beschreiben und im Hinblick auf individuelle Fehler und Konfliktpotentiale zu hinterfragen.

Das beschriebene Auswahlproblem tritt besonders deutlich zu Tage bei oberen Führungskräften großer Unternehmen, ist aber auch übertragbar auf weitere Führungskräfte.



Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung

In den letzten Jahren gewinnt die Weiterbildungsstruktur in Deutschland ständig an Umfang und gestaltet sich zunehmend komplexer. Dies liegt zum einen an veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bildungsbedarfen, zum anderen am wachsenden Weiterbildungsangebot, das sich auch in der Zunahme vor allem privater Bildungsanbieter zeigt.

Die vorliegende Studie untersucht als eine der ersten neuere Entwicklungen im Zusammenhang der Externalisierung von Bildungsaktivitäten. Dabei werden vor allem die gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen der „Bildungspartner“ bezüglich der Qualifikation, des Qualitätsmanagements und der Professionalität fokussiert. Es wird aufgezeigt, welche Chancen aber auch Probleme im Kooperationsspektrum zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern bestehen.

Sabine Schmidt-Lauff ist wissenschaftliche Angestellte an der Universität Duisburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und arbeitet seit 1992 als Personaltrainerin im betrieblichen Bildungsbereich.

Rainer Hampp Verlag 1999
München und Mering ISBN 3-87988-40
Profession ISSN 1434-6478
EURO 29,65 SG: 17



206\$00036951