Ulrich Iberer & Ulrich Müller

B7 Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen

1 Einführung 450

2 Begriffliche Grundlagen 451
2.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln 452
2.2 Steuerungsansätze für Bildungsprogramme 453

3 Produkt, Markt und Kunde: Marketing in der beruflichen Bildung 455
3.1 Warum Marketing für Bildung? 456
3.2 Produktmanagement 459
3.3 Markenbildung – Bildung als Marke 461

4 Programmplanung als Bildungsprozessmanagement 462
4.1 Bildungsbedarfe analysieren 463
4.2 Programm gestalten 465
4.3 Veranstaltung: Angebote organisieren und durchführen 467
4.4 Lernerfolge dokumentieren und prüfen 469
4.5 Lerntransfer sichern 470
4.6 Bildungserfolge erfassen und evaluieren 471
4.7 Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen 473

5 Zusammenfassung 475

Produktmanagement und Programmplanung fokussieren den Kernprozess einer Bildungseinrichtung bzw. -abteilung: das Initiieren und Entwickeln, Gestalten und Steuern von Bildungsangeboten. All das, was die Einrichtung nach innen wie außen auszeichnet, wird im Bildungsprogramm ausgedrückt. Der Planungsprozess eines solchen Programms erfordert weitaus mehr als das Terminieren von Veranstaltungen oder das Aufstellen eines Stundenplans.

Fach- und Leitungsverantwortliche in Akademien, Bildungszentren, Berufsschulen wie auch in innerbetrieblichen Organisationseinheiten zur Aus- und Weiterbildung sind zweifach herausgefordert: Sie müssen einerseits alle Aktivitäten der Einrichtung auf

den angestrebten Kompetenzaufbau bei den Lernenden ausrichten. Gleichzeitig stehen sie in der Pflicht, auch die mittelfristigen Ziele der Organisation bzw. des Unternehmens zu verfolgen, z. B. im Hinblick auf strategische Entscheidungen oder um die eigene Überlebensfähigkeit sicherzustellen. Für die Bewältigung dieser doppelten Aufgabenstellung bedarf es also der Verschränkung einer pädagogischen Perspektive mit einer betriebswirtschaftlichen Perspektive.

1 Einführung

Als Einrichtungen der beruflichen Bildung (synonym: Berufsbildung) kommen prinzipiell alle Organisationen in Betracht, die sich der berufs- und erwerbsbezogenen Aus- und Weiterbildung verschreiben. „Organisation" bezeichnet hierbei sowohl das zielgerichtete Planen von verantwortlichen Personen und Gruppen, als auch die sich daraus ergebenden Strukturen bzw. Einrichtungen (vgl. Tenorth/ Tippelt 2007). Neben den Bildungsorganisationen zur Berufsausbildung im dualen System (gewerblich-technisch, kaufmännisch-verwaltend, sozial-pflegerisch) zählen hierzu die Bildungseinrichtungen der beruflichen Umschulung, Fort- und Weiterbildung. Sie alle eint, dass sie über spezifische Bildungsangebote an bestimmte Personengruppen aktuelle Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln wollen als Voraussetzung zur Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit (vgl. ebd.).

Die Funktion einer „Bildungseinrichtung" wird dabei von zwei unterschiedlichen Organisationstypen gleichzeitig wahrgenommen: Zum einen wollen solche Organisationen, deren unmittelbarer Zweck im Ausbringen von Bildungsangeboten liegt, Wertschöpfung durch Bildungsarbeit generieren (Berufsschulen, Akademien, Bildungsverbünde, freiberufliche Trainer usw.). Zum zweiten sind für die Berufsbildung auch Unternehmen und Organisationen bedeutsam, deren Zweck zunächst jenseits von Bildungsaufgaben liegt (Rohstoffgewinnung, produzierendes Gewerbe, Dienstleistung, Verwaltung usw.). Sie stellen für die Lernenden ein zentrales Erfahrungs- und Lernfeld dar und sind maßgeblich für die berufliche Sozialisation. Eine Abteilung Personalentwicklung oder eine firmeninterne Arbeitsgruppe zur Ausbildung kann daraufhin als Bildungseinrichtung innerhalb der Organisation bzw. des Unternehmens verstanden werden. In dualen Ausbildungsformaten sowie in Dienstleistungsbeziehungen wiederum sind die beiden angeführten Typen miteinander strukturell verbunden.

Die überinstitutionelle Perspektive der Berufsbildung ist maßgebend davon bestimmt, dass Bildungsangebote und Bildungsteilnehmer auf Märkten zueinander finden. Bei der Programmplanung, insbesondere im berufsbezogenen Bildungssektor mit einer Vielzahl von gewinn- bis nichtgewinnorientierten Bildungsanbietern, stellt sich die Aufgabe, mit den relevanten Zielgruppen in Beziehung zu treten und

durch den Aufbau einer Marke die Bildungsorganisation insgesamt strategisch zu positionieren. Im Innenraum einer Bildungsorganisation wirkt das Programm als mittlerer Aggregationszustand: Zwischen der generellen, organisationalen Funktionslogik einerseits (Arbeits-, Bildungsstätte) und den situations- bzw. subjektbezogenen Lehr- und Lernaktivitäten andererseits definiert es ein institutionell verankertes Arbeitsprogramm. Es wirkt für die direkt beteiligten Personen (Lernende, Lehrende, Vorgesetzte, Kollegen) als Orientierungsmaßstab im gemeinsamen Bildungsprozess und trägt zur Identifikation mit der Organisation bei. Außenstehende (Interessierte, Beobachter u. a.) können durch das Bildungsprogramm in Form von Beschreibungen (z. B. Programmhefte) und Symbolen (z. B. Zertifikate) die ursprünglich intangible und intransparente Dienstleistung „Bildung" wahrnehmen.

An dieser Stelle wird der Zusammenhang von Bildung und Produkt deutlich: Obwohl Bildung nicht wie ein Verbrauchsgut konsumiert werden kann, ist ein Bildungsangebot eben auch eine Handelsware im Sinne eines Dienstleistungsangebots. Es ist die Voraussetzung für ein arbeitsteiliges Vorgehen, setzt bestimmte Arbeitsschritte in logische Folgebeziehungen und verknüpft die Einzelaktivitäten zu einem erkennbaren Ganzen.

Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen bewegen sich oberhalb der unmittelbaren pädagogischen Interaktion. Sie greifen pädagogische (insbesondere didaktische) Erkenntnisse auf und verbinden diese mit organisationsbezogenen bzw. ökonomischen Wissensgebieten (z. B. Unternehmensführung, Management). Es werden die Ideale, Ideen und Normen der Organisation manifestiert, inhaltliche Schwerpunkte sowie ein konzeptioneller Rahmen gesetzt und die konkreten Angebote für Lehr- und Lernprozesse definiert. Die folgenden Ausführungen skizzieren ein Modell, das eine zyklisch angeordnete Schrittfolge zum Initiieren und Steuern von beruflichen Bildungsangeboten beinhaltet, mit besonderem Blick auf berufsbezogene Bildungsgänge und betriebliche Personalentwicklung. Es werden generelle Leitungsprinzipien auf den Kontext von Bildung bzw. Bildungsorganisationen hin spezifiziert.

2 Begriffliche Grundlagen

Die Verbindung von pädagogischen und ökonomischen Prämissen provoziert sogleich eine Grundsatzfrage: Inwieweit können Bildungsprozesse tatsächlich geplant und gesteuert werden? Zunächst sollen die begrifflichen Grundlagen sowohl aus einem didaktischem Zugang, als auch in einem generellem Management-Verständnis bestimmt werden.

2.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln

Anknüpfungspunkte für ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Managementprozessen in Bildungsorganisationen finden sich bereits in dem von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dieter Haller (1975, S. 10 ff.) in den 70er Jahren entwickelten Konzept des „didaktischen Handelns". Die Autoren unterscheiden didaktisches Handeln vom Unterrichten und bezeichnen mit dem ersten, weiter gefassten Begriff alle Aktionen, die auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bezogen sind. Nach diesem Verständnis ist nicht nur die Tätigkeit des Lehrers oder Ausbilders ein didaktisches Handeln, sondern auch die Arbeit des Kultusministers, der neue Lehrpläne entwirft, die Arbeit des Redakteurs, der eine Sendung im Bildungsfernsehen betreut, oder aber auch die Tätigkeit des Autodidakten, der sich entschließt, die Sendung im Fernsehen anzusehen und mit Kollegen zu diskutieren (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 75 ff.). Didaktisches Handeln umfasst also Prozesse der unmittelbaren Einwirkung auf Lehr-Lernprozesse (wie z. B. Training, Weiterbildung) und Prozesse der mittelbaren Einflussnahme durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen. Der Begriff eignet sich daher auch als Grundlage für die besonderen Formen betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns, wie sie in Bildungsorganisationen im Rahmen eines Bildungsmanagements erfolgen.

Didaktisches Handeln geschieht auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Die folgenden Überlegungen differenzieren vier solcher Ebenen, die mit den Kurzbegriffen Bildungspolitik, Institution, Didaktik und Kommunikation bezeichnet werden sollen (vgl. Abbildung 1). Auf der ersten Ebene „Bildungspolitik" werden die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit gestaltet, z. B. durch die Verabschiedung von Gesetzen, Ausbildungsordnungen oder Rahmenrichtlinien. Hier agieren in erster Linie (Bildungs-)Politiker und Verbandsfunktionäre. Auf der zweiten Ebene, „Institution", geht es um die Leitung und Gestaltung der einzelnen Organisation, also z. B. einer Schule, Akademie oder des Bildungswerkes eines Wirtschaftsverbandes oder des Bildungsressorts innerhalb eines Verbandes, Unternehmens oder einer Handelskammer. Auf der dritten Ebene „Didaktik" werden die im engeren Sinne didaktischen Prozesse geplant und organisiert: das Jahresprogramm, ein neues Qualifizierungsprogramm für Führungskräfte, ein Internet-Bildungsportal. Auf der vierten und letzten Ebene schließlich - „Kommunikation" - ist der eigentliche Lehr-Lernprozess angesiedelt: die Durchführung des einzelnen Kurses oder Lehrgangs, die Moderation und Leitung eines Workshops usw. Die Akteure auf dieser Handlungsebene sind Dozenten(innen), Trainer(innen), Moderatoren(innen), Lehrer(innen), etc.

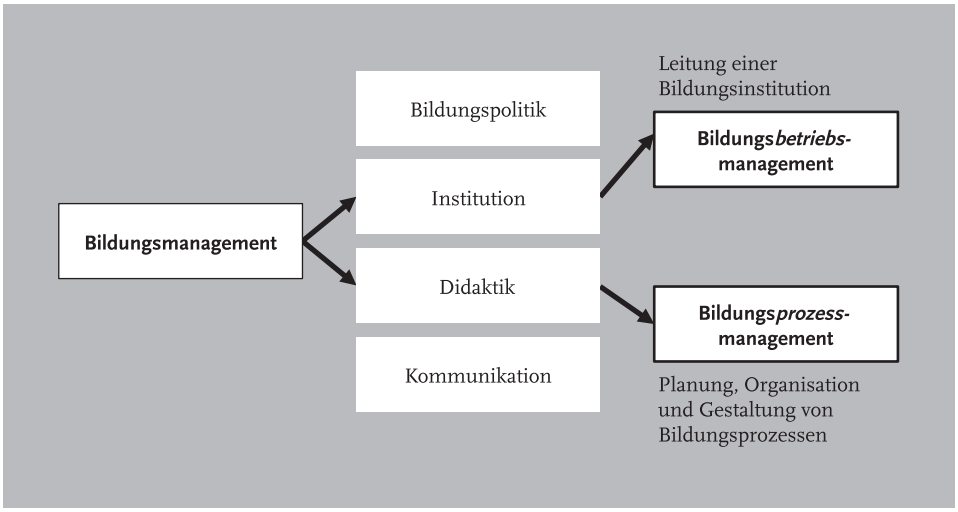

Abbildung 1: Handlungsebenen des Bildungsmanagements (Quelle: Müller 2007, S. 108)

Ausgehend von diesem Vier-Ebenen-Modell kann Bildungsmanagement als ein didaktisches Handeln verstanden werden, welches vorwiegend auf den beiden Handlungsebenen „Institution" und „Didaktik" vollzogen wird. Konzeptionell soll für diese beiden Handlungsebenen Bildungsmanagement in zwei spezifischen Handlungsformen entwickelt werden: Das Bildungsbetriebsmanagement (Handlungsebene Institution) zielt auf die Leitung einer Bildungsinstitution im Sinne einer betrieblichen Einheit. Das Bildungsprozessmanagement (Handlungsebene Didaktik) bezieht sich auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsangebote zu planen, anzubieten und durchzuführen und so Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten (vgl. Müller 2007, S. 107). Dieser Differenzierung liegt die theoretisch und empirisch vielfach erhobene Erkenntnis zugrunde, dass für die jeweiligen Ebenen je eigene Arbeits- und Kooperationsstrukturen vorliegen. Die Entwicklung und Einführung von Programmen der Berufsbildung erfordert zudem eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachbereichen und Führungskräften vor Ort am Arbeitsplatz (vgl. Bader/Sloane 2002; auch Seufert 2013).

2.2 Steuerungsansätze für Bildungsprogramme

In der klassischen Betriebswirtschafts- und Organisationslehre werden Management-Aufgaben zu allererst in normatives, strategisches und operatives Management unterschieden (vgl. z. B. Bleicher 2004). Normatives Management schafft Visionen, Leitbilder und Statute, welche in meist wenigen und knappen Sätzen die Werthaltungen, den Auftrag und das Selbstverständnis der (Bildungs-)Organisation festlegen. Auf dieser Ebene müssen grundsätzliche Fragen geklärt werden, die losgelöst von

aktuellen Ereignissen den Blick in die Zukunft richten. Demgegenüber zielt das strategische Management bereits konkreter auf die Stoßrichtungen des Leistungsangebots und legt auf einen bestimmten Zeitraum bezogene Aktivitäten fest (vgl. Schwarz et al. 2013, S. 122 ff.). An dieser Stelle kann zwischen der Gesamtstrategie der Bildungsorganisation und darauf bezogenen Strategien für definierte Aktionsbereiche („Geschäftsfelder") unterschieden werden. Gesamtstrategien enthalten grundlegende, die gesamte Bildungsorganisation betreffende Weichenstellungen bzw. Zukunftsorientierungen. Dies kann z. B. das Ziel eines Zusammenschlusses mit einer anderen Organisation sein, die Neuausrichtung des Bildungsbereichs oder deutliche Änderungen im Leistungsangebot (Programmatik, Preispolitik usw.). Geschäftsfeldstrategien beziehen sich demgegenüber auf einzelne Bildungsangebote oder Programmbereiche und enthalten Aussagen (Ziele, Maßnahmen, erforderliche Ressourcen) darüber, wie sie bearbeitet werden sollen (z. B. ausbauen, halten, abbauen).

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

- Die Erfolgspotenziale liegen im Umfeld der Organisation, im Bereich ihrer Leistungsadressaten und in den Austauschbeziehungen mit den Anspruchsgruppen. Es geht darum, frühzeitig Veränderungen in den Rahmenbedingungen (v. a. demografische Entwicklung, verfügbare Ressourcen), die sich wandelnden Bedürfnisse der Leistungsadressaten oder neue Bedarfe im Bildungsmarkt zu erkennen und das Bildungsprogramm darauf auszurichten. Die Bildungsorganisation orientiert sich an den Veränderungen und reagiert insbesondere dort, wo sie in enger Kommunikation mit ihren Anspruchsgruppen steht. Sie verfolgt das Ziel der Anpassung, um zu überleben.
- Des Weiteren liegen die Erfolgspotenziale in der Bildungsorganisation selbst, in ihren originären Ressourcen und spezifischen Potenzialen. Der ressourcenorientierte Modus betont, dass die strategische Ausrichtung auch auf den besonderen, den nur in der jeweiligen Bildungsorganisation verfügbaren Fähigkeiten, Eigenschaften und Ressourcen basieren kann (z. B. erfahrene Aus- und Weiterbildner, inhaltliches Monopol, hohes Renommee). Durch das gezielte Nutzen und Weiterentwickeln dieser Kernkompetenzen kann die Bildungsorganisation kontinuierlich neue Leistungen und Problemlösungen erschaffen, so die sich verändernden Interessen ihrer Anspruchsgruppen erfüllen und damit wiederum letztendlich die eigene Existenz sicherstellen. Als Erfolgspotenzial sind hier die so genannten „weichen" Faktoren der Bildungsorganisation, wie Image und Kultur bedeutsam.

Beim operativen Management werden die normativ-strategischen Ziele, die langfristig angelegt sind, in mittel- bis kurzfristig orientierte Planungen transformiert. Zunächst werden die normativen Grundsätze und strategischen Entscheidungen in Programme und Projekte mit einem Planungshorizont von zwei bis vier Jahren heruntergebrochen, bevor schließlich das dispositive Management die konkreten Maßnahmen organisiert. Mittelfristig sind vor allem solche Aktivitäten, die Ressourcen über mehrere Jahre binden und wichtige Strukturen festlegen. Typische Beispiele hierfür sind

der Auf- und Ausbau von Geschäftsbereichen oder das Heranführen von Nachwuchskräften an Führungsaufgaben. Auch operative Pläne können als Mehrjahrespläne gestaltet sein (z. B. Finanzpläne), allerdings fokussieren sie primär den Ablauf zusammenhängender Phasen, z. B. auf das Geschäftsjahr oder das Jahresprogramm.

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

Jedoch: Nicht alle Aufgaben und Prozesse in einer Bildungsorganisation sind in gleichem Maße planbar. So ist es schwierig und oftmals auch wenig hilfreich, Routine- oder Alltagsaufgaben („das, was einfach getan werden muss“) in die Planung einzubeziehen. Außerdem zeichnet sich die Arbeit von Experten, v.a. von Trainerinnen und Trainern, Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen und Ausbildern, vor allem dadurch aus, dass sie ihre spezialisierte Tätigkeit eigenverantwortlich umsetzen und dabei auch mit unvorhersehbaren Ereignissen eigenständig umgehen. Nicht zuletzt deswegen gilt es für das Bildungsmanagement, ausreichend Kapazitätsreserven einzuplanen, die ein schnelles und flexibles Reagieren auf kurzfristig auftauchende neue Herausforderungen ermöglichen.

3 Produkt, Markt und Kunde: Marketing in der beruflichen Bildung

Die Verwendung von Begriffen wie „Produkt“, „Markt“, „Kunde“ oder „Marketing“ im Zusammenhang mit „Bildung“ löst bisweilen Befremden aus. Es wird befürchtet, dass Bildung als Ware vermarktet und funktionalisiert werden soll und dabei originäre Anliegen eines ganzheitlichen, pädagogisch fundierten Bildungsverständnisses verloren gehen (vgl. Müller/Keller 2008). Solche Bedenken sind nicht einfach von der Hand zu weisen, tatsächlich gilt es bei der Verwendung wirtschaftswissenschaftlicher Begriffe und Ansätze die Besonderheiten des Bildungsbereiches im Blick zu behalten.

3.1 Warum Marketing für Bildung?

Bildung ist beileibe kein Produkt, das man erwerben und – wie z. B. ein Auto benutzen oder wie z. B. eine Tafel Schokolade – konsumieren kann. Bildung wird von den lernenden Subjekten selbsttätig angeeignet und bedarf im besonderen Maße der eigenen Anstrengung. Das, was eine Bildungsorganisation anbieten kann, ist also nicht die Bildung selbst, sondern „nur" die Unterstützung und Hilfe bei Bildungsprozessen. Nur in diesem Sinne, als Dienstleistung kann Bildung vermarktet werden. Wenn wir also im Folgenden von „Produkten" sprechen, so meinen wir damit nicht die „eigentliche Bildung", die sich die Lernenden selbst aneignen, sondern wir meinen damit die einzelne, abgrenzbare Bildungsdienstleistung, mit der die Organisation auf den Markt tritt, also z. B. einen bestimmten Lehrgang, Studiengang, ein Seminar oder ähnliches.

Auch eine nicht primär am Gewinn orientierte Bildungseinrichtung kann ihre pädagogischen Ziele letztendlich erst dann realisieren, wenn die anvisierten Menschen die Bildungsangebote wahrnehmen und sich zur Teilnahme entscheiden. In den Fällen, in denen diese Menschen wählen können, ob sie ein Bildungsangebot wahrnehmen oder nicht, und vor allem dort, wo sie zwischen mehreren Bildungsangeboten wählen können, entsteht ein Bildungsmarkt. Bildungsorganisationen kennen diesen Wettbewerb und die Notwendigkeit, auf ihre Bildungsangebote aufmerksam zu machen, potentielle Zielgruppen („Kunden") zu überzeugen und für sich zu werben (vgl. Kuntz 2010).

Bildungsmarketing bezeichnet alle Aktivitäten und Entscheidungen einer Bildungsorganisation, die auf einem Markt, also auf ihre Abnehmer und ihre Anspruchsgruppen ausgerichtet sind. Diese wiederum bestimmen mit ihrer Positionierung und Kommunikation zum Anbieter sowie durch das In-Anspruch-Nehmen des Leistungsangebots die Geschäftsbeziehung (vgl. Kotler/Bliemel 1993). Pointiert formuliert bedeutet Marketing: „sein Ding in den Markt bekommen" und Bildungsmarketing im speziellen: „Bildung zu den Menschen bringen". Jede Bildungsorganisation, die eine Leistung anbietet, bewegt sich auf einem Markt. Wenn von „Bildungsmärkten" die Rede ist, wird damit ausgedrückt, dass ein Austausch von Bildungsleistungen zwischen Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern stattfindet – unabhängig davon, ob finanzieller Profit angestrebt wird oder organisationsbezogene Bildungsziele vermittelt werden sollen (vgl. Möller 2011).

Dieses umfassende Verständnis von Marketing hat Konsequenzen für die Programmplanung: Wenn es das zentrale Anliegen einer Bildungsorganisation ist, die Bildungsbedürfnisse und Bedarfe ihrer Teilnehmer zu befriedigen, dann muss bereits die Programmgestaltung unter dieser Blickrichtung erfolgen. Das Marketing von Bildungsangeboten weist im Vergleich zu einer greifbaren Leistung und auch zu anderen Dienstleistungen einige Besonderheiten auf:

- Der Kunde (Teilnehmer) kann das Produkt (Seminarangebot) erst im Nachhinein richtig beurteilen, wenn er also die Bildungsmaßnahme bereits in Anspruch genommen hat. Er entscheidet sich für den Besuch eines Seminars, weil er vermutet, dass ihm die Veranstaltung einen bestimmten Nutzen bringen wird. Eine wichtige Aufgabe des Bildungsmarketings besteht also darin, die Bildungsangebote so zu präsentieren, dass sich Teilnehmer ohne vorherige persönliche Bekanntschaft hierzu anmelden und sich mit ihren Erwartungen wiederfinden.
- In der Berufsbildung ist es keineswegs ausschließlich der Lernende (Auszubildende, Mitarbeiter usw.), der diese Entscheidung autonom trifft. Vielmehr wirken bei Informationsgewinnung, Abwägung und Auswahl weitere Parteien maßgeblich mit (z. B. Eltern, Vorgesetzte, Behörden). Auswahl- und Entscheidungsprozesse unterliegen komplexen und für die Bildungsorganisation bisweilen nicht eindeutig zu durchschauenden Interessen.
- Mehr noch als bei anderen Dienstleistungsprodukten ist bei Bildungsangeboten die unmittelbare Mitwirkung des Kunden am Dienstleistungsprozess erfolgsentscheidend. Der Kunde ist in diesem Fall zentral der lernende Teilnehmer, aber auch hier nehmen erneut weitere Gruppen mittelbar Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. auch Kapitel 4.5, Lerntransfer sichern). Für das Bildungsmarketing folgt daraus, dass es sich nicht auf den bloßen Verkaufsvorgang zurückziehen kann, sondern den Bildungsteilnehmer in seiner Eigenverantwortung fordern und fördern muss.

Inwieweit der Begriff „Kunde“ für den lernenden Teilnehmer passend ist, bleibt eine spannende Frage: Einerseits bringt der Teilnehmer einen nicht unwesentlichen Anteil eigener Zeit- und bisweilen auch Geldressourcen ein, auf das hin er eine entsprechende Gegenleistung erwartet. Andererseits zielt pädagogisches Handeln darauf ab, den Lernenden zu emanzipieren, d. h. frei und unabhängig zu machen. Rein werbewirksam ausgerichtete Bildungsprogramme leiden bisweilen darunter, dass sie primär potenzielle Kunden zum Kauf eines Zertifikatskurses anlocken wollen, während die aktive inhaltliche Auseinandersetzung in den Seminaren dahinter eher zurücksteht (vgl. auch Böttcher/Hogrebe/Neuhaus 2010).

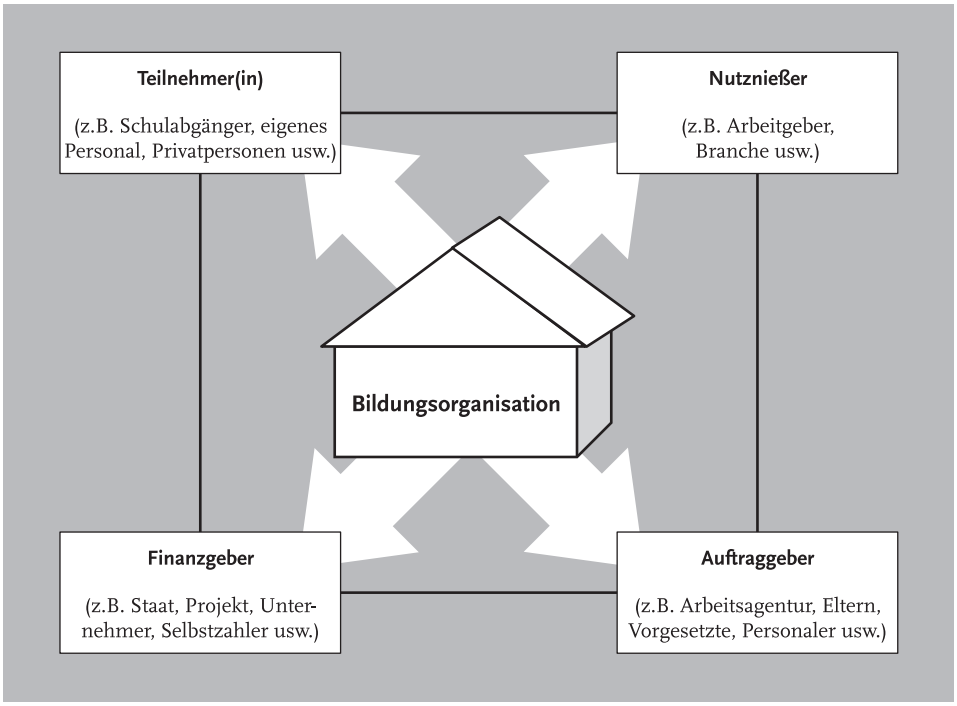

Abbildung 2: Der „Kunde" im Bildungsbereich

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive definieren sich Zielgruppen über deren jeweils vermutete oder bekannte Nachfrage (bzw. Kaufkraft). Im (erwachsenen-)pädagogischen Zusammenhang werden Zielgruppen primär über das Bildungsverständnis der Organisation (vgl. „Leitbild") und didaktisch motivierte Bedürfnisse definiert. Beim Bildungsmarketing können sich diese beiden Sichtweisen überschneiden, oder aber auch mit unterschiedlichen Zielvorgaben gegenüberstehen (vgl. Möller 2011, S. 111). Neben den Zielgruppen, die sowohl im ökonomischen als auch pädagogischen Sinne den Personenkreis fokussieren, der ein Bildungsangebot in Anspruch nimmt, erhalten im Bildungsmarketing die Anspruchsgruppen eine besondere Aufmerksamkeit. Anders als bei gewöhnlichen, eindimensionalen Anbieter-Kunden-Beziehungen konstituieren sich Bildungsprozesse in vielen Fällen erst über mehrere Personen oder Institutionen. In solchen Mehr-Eck-Beziehungen stößt erneut die Frage nach „dem Kunden" im Bildungsbereich auf, die bisweilen nicht eindeutig zu klären ist (vgl. Abbildung 2).

Die Bildungsorganisation richtet ihr Angebot und ihr Marketing somit nicht nur auf die Personengruppe, welche das Bildungsangebot in Anspruch nimmt (Teilnehmer, Leistungsempfänger), sondern gleichzeitig auch auf andere Anspruchsgruppen, die als Auftraggeber, Finanzgeber oder Nutznießer für den Erfolg bedeutsam sind und

entsprechend umworben werden wollen. Einzelne Anspruchsgruppen stehen oftmals auch untereinander in Verbindungen oder Abhängigkeiten und entwickeln daraus neue Erwartungen an ein Bildungsangebot, z. B. wenn ein Betrieb einen Mitarbeiter zu einer Fortbildung anmeldet und damit nicht nur eine individuelle Kompetenzentwicklung, sondern auch einen Beitrag zur Unternehmensentwicklung anstrebt.

3.2 Produktmanagement

Soll Bildungsmarketing zu einer erfolgreichen Qualitäts- und Organisationsentwicklung beitragen, muss es systematisch angegangen und als umfassender Prozess umgesetzt werden, der strategische und operative Elemente miteinander verbindet. Die Schlüsselstelle hierfür bildet das Produktmanagement: Welche Leistungen sollen wie angeboten werden? Wie müssen die Produkte bzw. die Leistungen der Bildungsorganisation aussehen, um den Bedürfnissen der Kunden gerecht zu werden?

Durch Entscheidungen bei der Produktgestaltung soll das Bildungsangebot markt- und kundenorientiert präsentiert werden. Aufgabe der Leistungspolitik ist es, die Bedürfnisse der anvisierten Zielgruppen zu identifizieren und in Leistungsspezifikationen umzusetzen. Entsprechend der Prämissen der „Denkhaltung Bildungsmarketing" ist der Ausgangspunkt der (unterstellte) Kundenutzen für den Teilnehmer bzw. für die Teilnehmerin, welcher bei der Inanspruchnahme des Bildungsangebots erfüllt werden soll. Grundsätzlich gibt es folgende Ansatzpunkte für die Variation von Bildungsprodukten (vgl. Lutzer/Reiter 2009, S. 45 f.):

- zielgruppengerechte Gestaltung: nach Kundentypologien, unterschieden nach Bildungsniveau, im Grad der Einbeziehung des Kunden, usw.
- Art, Umfang und Qualität der Leistung: reines Lehrangebot, Kombination mit Medien, Standard/Variation/Innovation, usw.
- Exklusivität und Zusammensetzung der Teilnehmergruppe: offenes/geschlossenes Angebot, homogene/heterogene Gruppe, usw.
- Nebenleistungen, v. a. Serviceangebote vor, während und nach der Leistungserstellung: individuelle Beratung, Catering, Kinderbetreuung, Freizeitangebote, Verkehrsanbindung, usw.

Die im Vorfeld einzig greifbare Komponente für ein Bildungsprojekt bildet die sogenannte Leistungsbeschreibung. Hier soll der Teilnehmer erfahren, was genau er mit der Teilnahme an einem Bildungsangebot erwarten kann. Die Leistungsbeschreibung eines Bildungsangebots ist gewissermaßen das „Lastenheft" für eine Bildungsorganisation, indem es für das Angebot das allgemeine Format skizziert, Ziele und Qualitätsmerkmale abgegrenzt sowie Anforderungen an die potentiellen Teilnehmer benennt. Programmanalysen zeigen häufig auf, dass Bildungsorganisationen ihre Produkte primär anbieterorientiert und nach inhaltlichen Logiken darstellen (vgl. stellvertretend Schrader 2011). Solche (oft einfach formulierten) Inhaltsangaben lassen dem Interessenten jedoch einen hohen Interpretationsspielraum; Miss- und

Andersdeutungen führen dann zu Enttäuschung, Unzufriedenheit und vorzeitigen Abbrüchen. Eine Leistungsbeschreibung sollte daher nach Möglichkeit transparent und nutzenorientiert gestaltet sein (vgl. Arbeitshilfe 1).

Wie ein Bildungsangebot nutzenorientiert dargestellt werden kann (vgl. auch Bernecker 2009, S. 205):

- Bereits *im Titel bzw. der Bezeichnung* gilt es den Charakter der Bildungsleistung klar auszudrücken (Seminar, Workshop, Qualifizierung ...).
- Mit *Angaben zu Dauer bzw. Umfang* (z. B. in Tagen, Unterrichtseinheiten) erhält der Interessent nicht nur weitere organisatorische Informationen. Vielmehr geben solche Daten auch Anhaltspunkte zum Anspruchsniveau und zum Zweck bzw. die Funktion des Angebots.
- Aus Erläuterungen und Angaben zu den angestrebten *Lernzielen, Kompetenzerwerb und Nutzen* soll der Interessent erahnen, welchen Mehrwert er mit der Teilnahme an der Bildungsmaßnahme für sich bzw. sein Unternehmen generieren kann.
- Informationen *zur Zielgruppe und zur Teilnehmerzahl* deuten an, in welcher Intensität die Lehrenden mit den Lernenden im gemeinsamen Bildungsprozess interagieren werden.
- Wichtige Angeben sind nicht zuletzt Informationen *zu formalen oder personenbezogenen Voraussetzungen*. Sie sollen vorab transparent machen, welche Erwartungen die Bildungsorganisation an die (künftigen) Lernenden richtet.

Arbeitshilfe 1: Nutzenorientierte Leistungsbeschreibung

Im generellen Produktmanagement steht der definierte Prozess der Planung und Steuerung eines Handelsguts im Vordergrund, vom Punkt der Entstehung bis hin zum Ausscheiden aus dem Markt. Diese Schrittfolge wird gemeinhin zwar „Produktlebens-Zyklus" genannt, impliziert jedoch eine zuvorderst lineare Handlungslogik. Ziel ist es, orientiert am prognostizierten Marktwachstum das bestmögliche (ökonomische) Ergebnis für die Organisation zu erreichen (vgl. das Tool „BCG-Matrix"). Demgegenüber gründet das Produktmanagement in Bildungsorganisationen auf einer tatsächlich zyklischen Ratio: Getragen von einem (impliziten) Bildungsideal werden Bildungsangebote entlang zunehmender Wissensbestände und gesellschaftlich sich verändernder Bildungsbedarfe fortlaufend weiterentwickelt.

Die Linearität von Bildungsprogrammen wird weniger im konkreten Produkt (Bildungsangebot), sondern vielmehr durch institutionalisierte Zeitspannen geschaffen, z. B. in Form des Schuljahrs, des Ausbildungsjahrs, des Semesters usw. Erst neuere Bildungsformate, wie Selbstlernmedien und Fernstudiengänge, veränderte Lernformen in virtuellen Welten sowie der Trend zur Aufwertung informeller Lernprozesse (z. B. Lernen am Arbeitsplatz) beginnen mit dieser Tradition zu brechen. Produktmanagement im Kontext Bildung verfolgt das Ziel, die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen einerseits sowie die Kontinuität von Bildungsorganisationen andererseits sicherzustellen. Damit entsteht das gewollte Paradox, dass Bildungsangebote zunächst ohne Ablaufdatum, mitunter „unendlich" gedacht werden.

3.3 Markenbildung – Bildung als Marke

Infolge des von den Nachfragern empfundenen Risikos der nicht greifbaren und damit unsicheren Produkte nimmt die „Marke" von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen einen besonderen Stellenwert ein. Eine gezielt gestaltete Markenpolitik dient der Vertrauensbildung beim Kunden und soll ihm mehr Sicherheit bei der Entscheidung für die Anmeldung zu einem Bildungsangebot geben. Unter dem Begriff Marke wird „ein in der Psyche des Konsumenten verankertes, unverwechselbares Vorstellungsbild von einem Anbieter, einem Produkt oder einer Dienstleistung" verstanden (Meffert/Bruhn 2012, S. 498). Eine Marke baut sich nicht sofort auf, sondern ist das Resultat langfristig ausgelegter Marketingaktivitäten. Sie ist einzigartig und bei den Nachfragern fest mit einem bestimmten Image verknüpft. Wenn Bildungsorganisationen als Marke auftreten, weiß der Teilnehmer genau, was ihn erwartet:

- Der Name der Organisation garantiert für Standards, die Teilnehmer erwarten, im Feld der beruflichen Bildung insbesondere eine unternehmensweit anerkannte Qualifizierung für eine bestimmte berufliche Tätigkeiten.
- Unter dem „Dach" der Marke kann die Bildungsorganisation bestimmte Produkte (d. h. ihr Bildungsangebot) positionieren, die jeweils von dem vorhandenen Bekanntheitsgrad profitieren. Sie wird dadurch unterscheidbar von anderen (Bildungs-)Organisationen mit vergleichbarem Angebot.
- Kunden und Teilnehmer können sich als Mitglieder der Organisation identifizieren. Sie entwickeln Stolz für die Bildungsangebote, die Bildungsorganisation bzw. das Unternehmen.

Es ist eine der wichtigsten Marketingaufgaben, das in die Organisation gesetzte Vertrauen der Kunden und Teilnehmer immer wieder neu zu bestätigen. Die Marke „Bildung" wächst durch Gebrauch und verringert sich bei Nichtgebrauch – ähnlich wie die Muskulatur beim Sporttreiben. Je öfter sich eine Bildungsorganisation als vertrauenswürdiger Anbieter präsentiert, desto stärker konkretisieren sich die Erwartungen der Teilnehmer(innen) und der Öffentlichkeit für zukünftige Angebote.

Es ist also entscheidend, die Marke einer Bildungsorganisation fortlaufend zu pflegen und attraktiv zu halten, indem neue Themen, gesellschaftliche Entwicklungen und geänderte Rahmenbedingungen in die Marketingstrategie integriert werden. Eine Bildungsmarke, die z. B. durch unzuverlässige Kundenbetreuung, allzu geschäftsmäßiges Verhalten oder unzureichenden Service vernachlässig wird, riskiert einen schwer zu behebenden Imageschaden und gleichzeitig den Verlust von Kunden und Bildungsteilnehmern.

4 Programmplanung als Bildungsprozessmanagement

Der Kernprozess von Bildungsarbeit, das Entwickeln und Bereitstellen eines Bildungsangebots, folgt in nahezu allen Bildungsorganisationen einem gewissen Grundschema und durchläuft mehrere typische Phasen: Von der Auftragsklärung bzw. Ideenfindung hin zur Konzeption und Vorbereitung, weiter zur Realisierung bzw. Durchführung von Veranstaltungen bis hin zur Auswertung, die über Beibehalten oder Verändern entscheidet.

Trotz aller Zielkonflikte, die das Managementhandeln in der beruflichen Bildung komplex erscheinen lassen: Im Mittelpunkt stehen die Lernaktivitäten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein spezifisches Management erforderlich machen. Das Bildungsprozessmanagement bildet das Kerngeschäft von Bildungsorganisationen ab und kann als Handlungszyklus verstanden werden, der von der Bildungsbedarfsanalyse, über Programmentwicklung, Veranstaltung, Prüfung, Transfersicherung, Evaluation bis zur (Programm-)Revision reicht. Die folgende Abbildung 3 zeigt diesen Zyklus im Überblick:

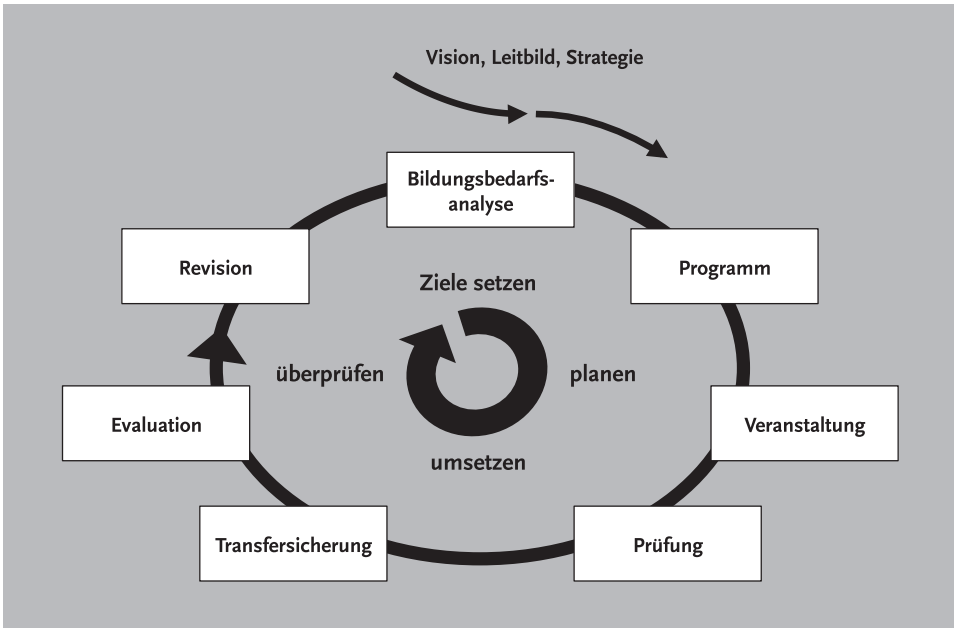

Abbildung 3: Regelkreislauf im Bildungsprozessmanagement (Quelle: Iberer/Müller/Freytag 2013)

Den Referenzrahmen für den Regelkreislauf stellt der generelle Management-Zyklus im Inneren der Grafik (Ziele setzen, planen, umsetzen, überprüfen; vgl. auch den sog. „Deming-Kreis“: Plan-Do-Check-Act). In analoger Form bildet er die Basis jedes systematischen pädagogischen Denkens und Handelns. So verkörpert dieser Zyklus

einerseits die innere Logik, das Grundgerüst, nach dem sich der gesamte Bildungsprozessmanagement-Kreislauf aufbaut, er findet sich jedoch auch in jedem einzelnen Handlungsschritt des Kreislaufs (vgl. Müller 2007, S. 112 ff.; auch Caffarella/Daffron 2013).

4.1 Bildungsbedarfe analysieren

Teilnehmer und Bildungsorganisation müssen voneinander wissen, und das möglichst frühzeitig, wenn ein Bildungsangebot zustande kommen und erfolgreich verlaufen soll. Dadurch können Bedürfnisse von (potenziellen) Lernenden bereits in die Angebotsentwicklung einfließen, und die Bildungsorganisation erspart sich wohlmöglich den Aufbau von Überkapazitäten. Die Bildungsbedarfsanalyse hat zum Ziel, sowohl *subjektive Bildungsbedürfnisse* (aus der Sicht von Lernenden) als auch *objektive Bildungsbedarfe* systematisch zu ermitteln. Eine sorgfältige Bedarfsanalyse ist entscheidend im Hinblick auf gelingendes Lernen, denn sie stellt die Passung her zwischen den Lernenden, den Anforderungen der Lebens- bzw. Berufspraxis und dem (geplanten) Bildungsangebot der Organisation.

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

Die Bildungsbedarfsanalyse kann *angebots- oder nachfrageorientiert* sein. Ihr Ausgangspunkt sind möglichst klar formulierte und fundiert begründete Bedarfshypothesen, deren Stimmigkeit dann überprüft wird. Die Bildungsbedarfsanalyse steht oft vor der Aufgabe, Lernbedarf aus einer defizitären Lage heraus zu identifizieren bzw. latenten Bedarf erst bewusst zu machen. Des Weiteren ist es sinnvoll, zwischen (subjektivem) Bedürfnis und (objektivem) Bedarf zu unterscheiden, wobei diese Begriffe in verschiedenen Kontexten mitunter unterschiedlich gebraucht werden:

- Aus psychologischer Perspektive wirkt Bedürfnis als dynamisches Antriebsmoment, „das in der Identität, der Trieb- und Motivstruktur des Menschen verankert ist“ (Schlutz 2006, S. 41) und sich als Konsequenz einer Diskrepanz-Erfahrung, z. B. im beruflichen Handeln, ergibt.
- Ökonomisch betrachtet ist der Bedarf nur der Teil der Bedürfnisse, den Konsumenten mit den ihnen zur Verfügung stehenden sachlichen und finanziellen Mitteln befriedigen können. Bedürfnis kommt erst in der Nachfrage nach einem entsprechenden materiellen oder immateriellen Gut als konkreter Bedarf zum Ausdruck.

- Didaktische Überlegungen zum Bildungsbedarf fokussieren u. a. die inhaltliche Komponente, die Frage nach gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Zielen. Wie konkret ein Bildungsbedarf ist, bleibt somit oftmals eine Frage der Bewertung.
- Die gesellschaftliche Erwartungshaltung an die berufliche Bildung gründet auf der Überlegung, volkswirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit und soziale Einbindung nur mit ausreichend Investition in Bildung sichergestellt werden kann. Bildungsbedarf aus dieser Perspektive wird mit der Sicherstellung von Humanressourcen und der Ausbildung von soziokulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1992) verbunden. Indem Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie beispielsweise einer Benachteiligung entgegen (z. B. in Bezug auf die soziale Herkunft, der nationalen und ethnischen Zugehörigkeit).

Betriebsökonomische Zugänge orientieren sich in der Frage der Bedarfsanalyse nahezu ausschließlich am unmittelbaren betrieblichen Nutzen. Sie sehen darin eine „sehr einfache, vor allem arbeitswissenschaftliche Methode" (Hoffmann/Zipperle 2015, S. 84), die vom Kontext des Arbeitssystems bestimmt wird. Erlaubt ist danach lediglich die Frage, ob und wenn ja welche Bildungsmaßnahme in einer ganz spezifischen Abweichungssituation in einem Arbeitssystem die geeignete personenbezogene Intervention darstellt, um bestimmte wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Hinweise aus anderen Quellen und Verfahren können die Bedarfsanalyse gegebenenfalls ergänzen (vgl. ebd., S. 83 f.).

In der Tat sind eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen organisierter Bildung und nachvollziehbaren Veränderungen im Arbeitssystem auf eher wenige Konstellationen beschränkt, so dass eine Bedarfsanalyse gut überlegt und begründet angelegt werden muss. Die stark defizitorientierte Interpretation vernachlässigt jedoch das Entwicklungspotenzial, das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ein Unternehmen bilden. Mitunter wird Bedarf als die Differenz („Delta") zwischen einem Soll- und einem Ist-Stand definiert. Diese können je für sich unterschiedlich präzise dargestellt werden, genau messbar und operationalisierbar sein (z. B. bei definierten Wissensgebieten), gut benennbar und erläuterbar (z. B. bei Fortentwicklung von Potenzialen) oder auch nur tendenziell beschreibbar (z. B. bei der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen). Der „Soll-Ist-Abgleich" suggeriert bisweilen eine exakte Bilanzierung, die es in vielen Fällen nicht geben kann und auch nicht geben muss. Auch stehen sich oftmals unterschiedliche Erwartungen oder Anforderungen diametral gegenüber, insbesondere in der Abwägung von pädagogischen Prämissen für den Lernenden und den Interessen weiterer Anspruchsgruppen (z. B. Geschäftsführung des Unternehmens, Branchen- bzw. Gewerkschaftsverband).

Bildungsbedarfsanalyse ist daher weniger ein einmalig angewandtes Instrument, sondern eher eine sich *fortlaufend* wiederholende und gemeinsam getragene *Suchbewegung* auf einen gelingenden Bildungsprozess hin. Im Erhebungsprozess müssen

zudem Bildungshindernisse erfasst werden, die vom Bedarf unabhängig sind, jedoch den Lernprozess dennoch behindern können (z. B. Arbeitsplatzgestaltung, familiäres Umfeld, Erreichbarkeit der Angebote etc.).

Wie eine Bildungsbedarfsanalyse gestaltet werden kann:

- Analyse vorliegender interner Quellen: Prüfungs- und Evaluationsergebnisse, Statistiken, Dokumentationen, Bildungsberichte
- Einbindung externer Informationen: Stakeholderworkshop. Experteninterviews mit Eltern, Fachkräften, Kooperationspartnern, Auftraggeber, Multiplikatoren, potenzielle Teilnehmer
- Subjektive Zugänge und Befragungen: Lernberatungsgespräche, Kundenbefragungen, Mitarbeitergespräche, Gruppendiskussionen
- Objektivierende Zugänge: Arbeitsplatzanalysen, Assessment-Center, 360-Feedback, Beobachtung, Tests, Marktbeobachtung, Repräsentativbefragung
- Prognostische und partizipative Verfahren: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik, Qualitätszirkel, Ideenschmieden („Think Tanks"), Zielgruppenarbeit, kooperative Planung
- Programmformate zur Bedarfserhebung: Pilot- und Probeveranstaltungen, Projekte, aufsuchende Bildungsarbeit, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit

Arbeitshilfe 2: Methoden der Bildungsbedarfsanalyse

4.2 Programm gestalten

Das Bildungsangebot ist das entscheidende „Produkt" (s.o.) einer Bildungsorganisation. Der Begriff „Programm" steht dabei im engen Zusammenhang mit der Entwicklung und Verbesserung von (neuen) Bildungsdienstleistungen (vgl. Schlutz 2006) und meint die gesamte Bandbreite an Dienstleistungen und Produkten einer Bildungsorganisation in dreierlei Perspektive:

- ‚Programm' im Sinne von Programmatik: Eine Bildungsorganisation verfolgt mit ihrem Tun ein bestimmtes Ziel, an dem alle Mitglieder der Organisation ihr jeweiliges Handeln orientieren. Dieses Ziel kann unterschiedlich hergeleitet sein: aus den bildungstheoretischen Idealen, den organisationseigenen Strategien, aus einem Auftrag oder auch aus einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung. Das Programm hat eine enge Anbindung an die Vision der Bildungsorganisation und ist an Prinzipien und Vorgaben der Trägerorganisation (z. B. Kommune, Unternehmen, Verband) gebunden.
- ‚Programm' im inhaltlichen Sinne (Programmgestaltung): Ein Bildungsangebot besteht aus einer ausgewählten und systematisierten Aufstellung unterschiedlicher Aktivitäten für definierte Zielgruppen. Gemeinhin denkt man dabei zunächst an eine Zusammenstellung von verschiedenen Lehrgängen, Kursen und Seminaren, was jedoch mit Blick auf zeitgemäße Bildungsformate zu kurz greift: Wirkungsvolle Bildungsarbeit nutzt eine breite Palette von Lehr- und Lernformaten (vgl. Arbeitshilfe 2). In vielen Fällen werden Programme unterschiedlicher personaler und medialer Lernformen kombiniert und miteinander verzahnt (z. B. als „Blended Learning").

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

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

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

Wie ein Bildungsprogramm gestaltet werden kann – Ausgewählte Formate zur beruflichen Bildung:

- Arbeitsintegriertes und arbeitsplatznahes Lernen
- Coaching, Mentoring, Kollegiale Beratung, Paten-Modelle, Tandem-Lernen
- Exkursion, Erkundung
- Ausstellung
- Projekt
- Hospitation, Praktikum
- Großgruppenverfahren: Open Space, Zukunftswerkstatt
- Outdoor-Aktivitäten und erlebnispädagogische Angebote
- Planspiel, Simulation
- Probe, Assessment-Center, Prüfung
- Studienbrief, E-Learning, Blended-Learning, Medienprojekte
- Tag der Ausbildung/Weiterbildung, Trainer-Austausch
- Lehrgang, Seminar, Workshop, Vortrag, Lesung

Arbeitshilfe 3: Programmformate der beruflichen Bildung

Der Prozess der Programmentwicklung vollzieht sich im Idealfall in drei Schritten (vgl. auch Gieseke 2015): In einer ersten, kreativen Phase bringen alle an der Planung Beteiligten ihre Einschätzungen bzw. Fragen für Trends und Ideen für neue Bildungsangebote zusammen und wägen diese unter Einbezug ihres Wissens, Erfahrungen,

Interpretationen gemeinsam ab. Die moderierende, beobachtende und auswertende Vorgehensweise („Angleichungshandeln") zielt auf eine sukzessive Optimierung. Im zweiten Schritt müssen inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, Programmentscheidungen getroffen und Vereinbarungen (wer trägt welche Verantwortung) festgehalten werden. Hier werden Interessen verhandelt, Macht und Einfluss eingesetzt, um pädagogische und betriebliche (Ideal-)Ziele sicherzustellen. Erst im dritten Schritt wird das Programm schließlich für die folgenden planerischen Prozesse und Aufgaben vorbereitet (Terminierung, Publikation). Jede dieser Phasen trägt einen eigenen Charakter: Während das konzeptionelle Vorgehen (Programm wird aus vorliegenden Ergebnissen der Bedarfsanalyse oder aus übergeordneten Vorgaben abgeleitet) die längerfristige Ziele anstrebt und strukturgebend wirkt, bezweckt das Angleichungshandeln Erneuerung aus veränderten Rahmenbedingungen und fokussiert das Produkt. Das Moment des Verhandelns von Interessen ist maßgeblicher Impulsgeber und Antreiber für den Prozess der Programmentwicklung (vgl. von Hippel 2013).

4.3 Veranstaltung: Angebote organisieren und durchführen

Der Erfolg von Bildungsarbeit, ob und in welcher Form das konzipierte und angebotene Bildungsprogramm zur Umsetzung kommt, hängt von vielen Faktoren ab: Von der Anmeldung, über die Beratung und Betreuung der Lernenden, die Vorbereitung der Lehr- und Lernumgebung (Räume, Medien usw.), die didaktische Gestaltung und Durchführung im Seminarraum, aber auch in der Anleitung und Unterstützung der Teilnehmer(innen) über E-Learning-Portale und Selbstlernmedien, bei der Begleitung in Hospitationen und an vielen anderen denkbaren Lernorten außerhalb des klassischen Seminarraums. Jedes Bildungsangebot wird bestimmt durch die Rahmenbedingungen (begrenzter Zeitrahmen, verfügbare Ressourcen, gesetzliche Vorgaben) und die beteiligten Personen: Teilnehmer und Lehrende sowie die Personen, die auf beide Einfluss ausüben, beispielsweise Kollegen, Vorgesetzte, Kooperationspartner, Auftraggeber. Auf viele Angebote eines Bildungsprogramms trifft der Begriff „Veranstaltung" zu, und vielfach bestimmt diese eine Form das Grundverständnis von Bildungsarbeit, Kurse und Lehrgänge auszurichten. In einem zeitgemäßen Bildungsverständnis geht es jedoch um mehr und um anderes als „ver-an-stalten":

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

die tägliche Arbeit im Betrieb, aber auch berufsnahe Tätigkeiten in Form von Hobbys bzw. im ehrenamtlichen Engagement, im aktiven Mitwirken bei Gewerkschaften, Berufsverbänden, usw.

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

- ein Inszenieren, d. h. Lehren und Lernen im gesamten Bildungsprozess sichtbar und vor allem erlebbar zu machen, und
- ein Arrangieren verschiedener Lehr-Situationen, die strukturiert, miteinander verbunden und mit Lern-Angeboten ausgefüllt werden,

... um letztendlich die angestrebten Bildungsprozesse zu ermöglichen und die Lehr- bzw. Lern-Ziele der beteiligten Personen zu erfüllen. Die e i n e, generelle didaktische Konstellation für Bildungsveranstaltungen bzw. Bildungsangebote gibt es nicht. Vielmehr sind Bildungsmanager und Lehrende (Ausbilder, Lehrer, Trainer) aufgefordert, ein den unterschiedlichen Erwartungen angemessenes, methodisch vielseitiges Lernangebot zu gestalten.

In der Bildungspraxis werden Programmplanung und Organisation von Veranstaltungen, bisweilen auch zusammen mit der Bildungsbedarfsanalyse, in einem gemeinsamen Schritt durchgeführt. Dieses Vorgehen gründet nicht zuletzt auf diversen Parallelitäten im jeweiligen Vorgehen und ähnlichen Zielvorstellungen. Programmplanung, verstanden als „Grobplanung", und Veranstaltungsplanung, verstanden als „Feinplanung", erfordern eine pragmatische Herangehensweise, wie sie in der Bildungsmanagement-Realität auch oft vorgefunden werden kann. Vor allem dort, wo Bildungsangebote außerhalb klassischer Unterrichts- bzw. Seminarräume durchgeführt werden, wirken die Prinzipien dieses Teilprozesses auch auf die folgenden Schritte – Prüfung und Transfersicherung – weiter: als organisierte Aktionen innerhalb eines Gesamtkonzeptes, als eigenständige Programmangebote o.ä.

„Veranstaltung" im Zyklus des Bildungsprozessmanagements ist weitaus mehr als das bloße operationale Terminieren, das didaktisch-methodische Planen und das Durchführen von Bildungsangeboten. Hier werden vielmehr strategische Entscheidungen und neue Impulse für die Weiterentwicklung einer Bildungsorganisation grundgelegt:

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

„vergessen“ werden, ohne sie für andere Projekte weiter zu nutzen. An dieser Stelle korrespondiert Bildungsprozessmanagement mit anderen Managementfeldern, z. B. Personal- und Organisationsentwicklung, Wissensmanagement.

- *Kooperationen und Aufgabenverteilung:* Eine einzelne Veranstaltung (im oben genannten Sinne) kann organisationsintern oder organisationsextern durchgeführt werden. Organisationen, deren Geschäfts- bzw. Kernprozess „Bildung“ bildet, werden ihre Aktivitäten auf jeden Fall selbst ausbringen, wenn sie ihre Bildungsideen nur in der unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden umsetzen können. Der besondere „Spirit“, die spezifischen Normen und Werte einer Organisation, werden am ehesten von denjenigen Personen verkörpert, die sie als Vollmitglieder der Organisation präsentieren. Wie herausfordernd diese Aufgabe werden kann, zeigt sich beispielsweise in Bildungswerken, die ihre Seminarangebote in hohem Maße über nebenberufliche oder auch ehrenamtliche Dozentinnen und Dozenten ausbringen.
- *„Make or Buy?“* – In den Konstellationen, wo „Bildung“ einen Unterstützungsprozess z. B. für ein Unternehmen darstellt, ist die Entscheidung zwischen „Make“ (Durchführung in weitgehender Eigenverantwortung) oder „Buy“ (Outsourcing von definierten Bildungsdienstleistungen) nahezu obligatorisch: Welche Veranstaltungen werden von der Organisation selbst durchgeführt, welche werden außen bezogen? Die externe Durchführung bzw. das Entsenden von Mitarbeitern zu externen Bildungsangeboten können unterschiedliche Ziele verfolgen: Um neue Themen, Trends zu erkunden, sich mit Erfahrungen und Wissen aus anderen Organisationen vergleichen, zum Aufbau von Netzwerken usw. Organisationintern sollten Veranstaltungen spätestens dann durchgeführt werden, wenn sie mit strategischem Wissen, Kernkompetenzen oder Zukunftsthemen verbunden werden (vgl. Becker 2011, S. 163).

4.4 Lernerfolge dokumentieren und prüfen

Mit dem Schritt „Prüfung“ (auch: Lernerfolgskontrolle) im Bildungsprozessmanagement soll die erbrachte Leistung oder die Kompetenz des Lernenden festgehalten und bewertet werden, um Rückmeldung über den unmittelbaren Erfolg zu geben. Der deutsche Begriff „Prüfung“ wird stark als externe Leistungsbeurteilung begriffen, wohin gehend andere Sprachen (z. B. englisch „assessment“) auch andere Bedeutungszuschreibungen beinhalten, z. B. als Angebot an den Lernenden, sich zu bewähren bzw. zu beweisen. Die besondere Herausforderung von Prüfungen liegen in deren bipolaren Zielcharakter:

- Soll eine Leistung an definierten Leistungskriterien gemessen werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungserhebungsverfahren. Zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter kontrollierten Bedingungen reproduziert der Lernende sein Wissen bzw. seine Fähigkeiten. Letztlich muss eine Prüfung harte Kriterien dafür liefern, ob einem Lernenden ein Leistungsnachweis (z. B. Zertifikat) verliehen werden kann.

- Soll die Leistung des Lernenden hinsichtlich seines individuellen Lernpotenzials ermittelt werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungsbewertungsverfahren. Hier werden Leistungen über einen längeren Zeitraum erfasst sowie formativ innerhalb der Lernphase oder summativ am Ende des Lehr-Lern-Prozesses dokumentiert bzw. bewertet. Zudem beziehen solche Prüfungen die Beurteilungen dritter Personen mit ein, um die Leistungen und deren Auswirkungen im Handlungsfeld mit zu berücksichtigen.

Dieser Zielkonflikt resultiert maßgeblich aus dem Spannungsfeld von didaktischen Innovationen aus Bottom-Up-Initiativen einerseits und eher konservativen Top-Down-Entscheidungen durch die Leitungsebene von Bildungsorganisationen oder durch übergeordnete Vorgaben (z. B. gesetzliche Vorgaben, unternehmensinterne Richtlinien). Dabei besteht die Gefahr, dass Prüfungen von den Lehr- und Lernprozessen abgekoppelt und primär unter administrativen und rechtlichen Gesichtspunkten überbetont werden.

Arbeitshilfe 4 gibt einen Überblick über Prüfungsformen in der beruflichen Bildung:

Wie Lernerfolge ermittelt werden können – Ausgewählte Prüfungsformen:
- Mündliche Prüfungsverfahren: Kolloquium, Prüfungsgespräch
- Schriftliche Prüfungsformen, auch E-Assessment
- Projektprüfung, praktische Prüfungsaufgabe („Meisterstück")
- Simulationen, Fallstudien
- Arbeitsprobe, Momentaufnahme
- Strukturierte Beobachtung, Assessment-Center
- Portfolio-Prüfung, auch E-Portfolio
- Prozessreflexion, Selbstfeedback, Lerntagebuch
- Micro-Assessment, Rollenspiel, Übungen
- Leistungsgutachten, Kundenbewertung

Arbeitshilfe 4: Prüfungsformen in der beruflichen Bildung

4.5 Lerntransfer sichern

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

Ob der Transfer tatsächlich funktioniert, hängt dabei von vielerlei Faktoren ab (vgl. auch Müller/Soland 2009; Kauffeld 2010):

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

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

4.6 Bildungserfolge erfassen und evaluieren

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

Hinsichtlich ihrer Funktion unterscheiden sich Evaluationsverfahren:

- Bei summativen Evaluationsverfahren wird am Ende einer Maßnahme der Erfolg aufsummiert, die Evaluation fokussiert sich daher meist auf Output-Variablen. Typische summative Evaluationsverfahren sind Erhebungen zur Teilnehmerzufriedenheit oder auch Prüfungsstatistiken.
- Bei formativen Evaluationsverfahren stehen der Bildungsprozess und dessen laufende Beobachtung im Mittelpunkt. Sie dienen primär der Prozesssteuerung und

zielen oft auf eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsarbeit ab. Im Idealfall werden über Rückmeldesysteme die Evaluations-Ergebnisse den Betroffenen zugänglich gemacht.

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

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

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

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

- Quantitative und qualitative Verfahren kombinieren: Während über standardisierte Fragebögen erst bei großen Teilnehmerzahlen und mehrmaligen Durchläufen aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden können, liegt der Nutzen von offenen Fragestellungen in der unmittelbaren Rückmeldung aus konkreten Situationen. Die Erkenntnisse aus beiden Ansätzen gilt es zueinander in Beziehung zu setzen.
- Lern- und Bildungserfolge präzise dokumentieren: Lernprozesse sind von einer Vielzahl an Einflussgrößen abhängig, die selbst bei größtem Einsatz und Engagement letztlich nie alle erfasst werden können. Zielführender ist es daher,

hinsichtlich Input-, Prozess-, Output- bzw. Outcome-Variablen genau zu unterscheiden und die jeweils erhobenen Daten lediglich in ihrem Geltungszusammenhang zu bewerten.
- Auf organisationales Lernen vertrauen: Weder aus ökonomischer noch aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, jeden Bildungsprozess bis ins letzte Detail zu bewerten. Vielmehr gilt es, die verfügbaren Ressourcen auf ausgewählte Projekte oder Aspekte der Bildungsarbeit hin zu bündeln und das Wissen aus diesen Ergebnissen an die beteiligten Akteure hin zielstrebig zu kommunizieren. Vereinfacht gesagt: Es ist stets nur so viel Evaluation sinnvoll, wie von allen Akteuren innerhalb der Bildungsorganisation selbst „gelernt" werden kann (vgl. auch Stichwort „lernende Organisation").

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

4.7 Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen

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

Die Notwendigkeit zu Flexibilität und Innovationsfreudigkeit, die Bildungsorganisationen gemeinhin abverlangt werden, wird in diesen per se nicht selbstredend so wahrgenommen. Vielmehr verleitet das Agieren aus sich selbst heraus zu einer gewissen Systemblindheit und Trägheit. Dies zeigt sich beispielsweise immer dann, wenn erfolgreich gestartete Angebote unreflektiert in das nächste Jahresprogramm übernommen werden und dann „plötzlich" scheitern. Im letzten Teilschritt des Bildungsprozessmanagements gilt es daher, die Anbindung an das gesamte Bildungsmanagement sicherzustellen:
- Der Erfolg eines Bildungsangebots wird erst dann (auch) zum Erfolg für die Bildungsorganisation, wenn sie damit zur hohen Zufriedenheit möglichst vieler ihrer Anspruchsgruppen beiträgt. Deren (kritische) Wahrnehmung kann eine wichtige Information darstellen, um nicht „am Markt vorbei" zu arbeiten. In vielen Unternehmen trifft dies beispielsweise auf die oberste Leitungsebene bzw. Geschäftsführer zu, die vom Erfolg eines Bildungsprogramms mitunter in doppelter Hinsicht profitieren wollen: Zum einen bezogen auf unternehmensinternen

Ziele zur Organisations- und Personalentwicklung, sowie durch das nach außen gerichtete Bestreben, die erfolgreiche eigene Bildungsarbeit auch als profitorientierte Dienstleistung anderen Unternehmen (bzw. Kunden) anzubieten.

- Der Erfolg des Bildungsangebots muss ferner im Vergleich zu anderen im Wettbewerb stehenden Bildungsorganisationen bewertet werden. Bei diesem sogenannten „Benchmarking" geht es darum, den Wert des eigenen Erfolgs in Relation zu messen. Dies schließt auch die Null-Variante ein, d. h. die provokante Gegenfrage, ob kein Bildungsangebot auch keinen Effekt bewirkt hätte.
- Entsprechend der Inside-Out-Strategie (vgl. Kapitel 2.2) lebt eine Bildungsorganisation im besonderen Maße von neuen Ideen und eigenen Innovationszielen. Erneut: Bildung ist zukunftsgerichtet, bisweilen utopisch. Für das Kerngeschäft einer Bildungsorganisation sind daher gezielt geplante Freiräume und Arbeitsphasen für Kreativarbeit und interdisziplinäre Visionen einerseits, aber auch für die Auseinandersetzung mit Minderheitenmeinungen und Fundamentalkritik andererseits unerlässlich.

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

Damit sind Ansatzpunkte in der Bildungsorganisation skizziert, um ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu Entscheidungen in der Programmplanung beständig wach zu halten, um ihr Bildungsangebot fortzuführen, zu modifizieren, zu erweitern oder zurückzufahren. Letzteres ist nicht nur dann geboten, wenn nicht mehr nachgefragte Angebote aus dem Programm genommen werden müssen (siehe nochmals der Vergleich zum generellen Produktmanagement, Kapitel 3.2). Dem Schritt der Revision obliegt auch die wichtige Aufgabe, Bildungsprogramme schlank zu halten, von bürokratischer Übersteuerung und lernhemmenden Detailregelungen zu befreien. Mitunter nimmt eine zu eng interpretierte Qualitätssicherung und Standardisierung von Bildungsprozessen (z. B. hinsichtlich Methoden, Materialien) der Programmplanung genau den Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, den sie zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Steuerung zwingend benötigt. Ein zyklisch angelegtes Bildungsprozessmanagement kann ebenso dann angewendet werden, wenn sich (Zwischen-)Schritte faktisch nicht realisieren lassen, z. B. wegen begrenzter Ressourcen, bei Ad-hoc-Anfragen oder unter plötzlich veränderten Rahmenbedingungen.

5 Zusammenfassung

Produktmanagement und Programmplanung zielen auf den Kernprozess einer Bildungseinrichtung bzw. –abteilung: die Entwicklung, Gestaltung und Steuerung von Bildungsangeboten. Diese Aufgabe steht in der doppelten Anforderung, einerseits auf dem Bildungsmarkt erfolgreich zu agieren, andererseits das Lernen von Teilnehmern wirkungsvoll zu ermöglichen. In diesem Spannungsfeld gilt es, eine betriebswirtschaftliche, an der Sicherung des Überlebens der Organisation ausgerichtete, und eine pädagogische, an den Anliegen und Zielen der Lernenden orientierte, Perspektive miteinander zu verschränken.

Bildungsmanagement kann als ein didaktisches Handeln auf zwei Ebenen verstanden werden: als Bildungsbetriebsmanagement, dem es um die Leitung und Gesamtsteuerung einer Bildungseinrichtung geht, und als Bildungsprozessmanagement, das auf die Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen zielt. Der vorliegende Beitrag akzentuiert Produktmanagement und Programmplanung v.a. unter der Perspektive des Bildungsprozessmanagement, als einen systematischen und methodisch angelegten Planungszyklus. Das Bildungsprozessmanagement ist jedoch mit dem Bildungsbetriebsmanagement eng verzahnt.

Einrichtungen der beruflichen Bildung agieren auf einem Bildungsmarkt, auf dem sie sich unter Konkurrenzbedingungen behaupten müssen. Um ihre Zielgruppen zu erreichen und Interessierte für die Wahrnehmung des eigenen Bildungsangebotes zu gewinnen, bedarf es zielgerichteter Aktivitäten der Bildungsorganisation. In einem umfassenden Verständnis von Marketing geht es darum, die gesamte Ausrichtung der Organisation, also auch die Gestaltung des eigenen Angebots, an den Erfordernissen der lernenden auszurichten.

Dabei ist zu beachten, dass Bildung kein Verbrauchsgut ist, das konsumiert werden kann, sondern dass sie der aktiven und eigenverantwortlichen Aneignung durch die Lernenden bedarf. Das Angebot einer Bildungseinrichtung oder innerbetrieblichen Bildungsabteilung ist daher nicht das „Lernen“ oder die „Bildung“ an sich, sondern die Unterstützung beim Lernen. Folglich kann auch nicht die Bildung selbst „gemanagt“ werden, sondern lediglich die Erbringung der Dienstleistung „Unterstützung beim lernen“.

Das Bildungsprozessmanagement folgt einer Reihe von typischen Handlungsschritten: Bildungsbedarfe erheben und analysieren, das eigentliche Programm entwickeln und gestalten, Veranstaltungen organisieren und durchführen, Lernerfolge prüfen und dokumentieren, den Lerntransfer sichern, das Gesamtprogramm und einzelne Veranstaltungen evaluieren, den gesamten Prozess einer Revision unterziehen. Diese

Planungsschritte folgen einer inneren Logik, die durch die Reihenfolge der Schritte abgebildet wird. Dennoch sind in diesem Handlungszyklus häufig auch ein Vor- und Zurückgehen bzw. eine Vernetzung der einzelnen Schritte notwendig und hilfreich.

Im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der eigenen Arbeit und des Angebots kommt es dabei entscheidend darauf an, am Ende „den Kreis zu schließen", d. h., die erhobenen Evaluationsdaten tatsächlich in eine Überarbeitung und Weiterentwicklung des Angebots einfließen zu lassen. Diese Aufgabe ist alles andere als trivial.

Quellen

Zitierte Literatur

Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl.

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

Bernecker, Michael (2009): Bildungsmarketing. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 183-219.

Bleicher, Knut (2004): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt a. M.: Campus.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Band 1. Hamburg: VSA-Verlag.

Böttcher, Wolfang/Hogrebe, Nina/Neuhaus, Julia (2010): Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Weinheim/Basel: Beltz.

Caffarella, Rosemary S./Daffron, Sandra Ratcliff (2013): Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide. 3. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.

Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett.

Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelacker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.

Hoffmann, Thomas/Zipperle, Alexander (2015): Bildungscontrolling für die mittelständische Wirtschaft. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Change Management und Unternehmenskultur, 1/2015, S. 79-87.

Hippel, Aiga von (2013): Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln" und „Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Stefanie/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-143.

Iberer, Ulrich (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning: Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten. Marburg: Tectum.

Iberer, Ulrich/Müller, Ulrich/Freytag, Gabriele (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Köln: Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbunds.

Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin: Springer.

Kil, Monika (2009): Programmentwicklung und Revision. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 393-406.

Kotler, Philip/Bliemel, Friedhelm W. (1993): Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kuntz, Bernhard (2010): Die Katze im Sack verkaufen. Wie Sie Bildung und Beratung mit System vermarkten. 3. Auflage. Bonn: managerSeminare-Verlag.

Lutzer, Birgit/Reiter, Hanspeter (2009): Handbuch Marketing für Weiterbildner. Bildung mit den sechs »P« professionell vermarkten. Weinheim/Basel: Beltz.

Meffert, Heribert/Bruhn, Manfred (2012): Dienstleistungsmarketing. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 7. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Möller, Svenja (2011): Marketing in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut (Hg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99-121.

Müller, Ulrich/Iberer, Ulrich (2007): Programmentwicklung als Bildungsprozessmanagement. In: Erwachsenenbildung, 53 (4), S. 205-209.

Müller, Ulrich/Keller, Helmut (2008): Wa(h)re Bildung? Bildungsmanagement zwischen subjektorientiertem Lernen und ökonomischen Verwertungsinteressen. In: Weber, Karl/Vogt, Helmut (Hg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung 2007. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF).

Müller, Ulrich/Soland, Mirjam (2009): Transfermanagement und Evaluation. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann, S. 249-278.

Rädiker, Stefan (2010): Professionelle Erfolgskontrolle: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Evaluation der Bildungsprozesse. In: Zech, Rainer/Dehn, Claudia/Tödt, Katia/Rädiker, Stefan/Mrugalla, Martin/Schunter, Jürgen (Hg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbestimmungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132-168.

Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schwarz, Peter/Purtschert, Robert/Giroud, Charles/Schauer, Reinbert (2013): Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 7. Auflage. Bern: Haupt.
Seufert, Sabine (2013): Bildungsmanagement – Einführung für Studium und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Sloane, Peter F. E. (2010): Makrodidaktik – Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-212.
Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Budrich.
Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur

Dieser Beitrag basiert in Abschnitten auf einer analogen Erörterung für Bildungsstrategien und Managementaufgaben in Nonprofit-Organisationen (Bezugshinweise: http://www.fuehrungs-akademie.de/forum-wissenschaft/publikationen.html, Abruf: 12.05.2015):

Iberer, Ulrich/Müller, Ulrich/Freytag, Gabriele (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Herausgegeben von der Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und dem Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Köln: Führungs-Akademie des DOSB.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Methoden-Kartothek – Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule
https://www.methoden-kartothek.de (Abruf: 12.05.2015).
methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings. Es kombinierte Webtechnologie mit einer Systematik für didaktisches Planen.