

Hessische Blätter für Volksbildung

Kooperation

mit

Kooperation mit Betrieben

3 | 2012

Betrieben

DOI

Eindeutiges Zitieren aus digitalen Quellen

Ein Digital Object Identifier (DOI) dient der eindeutigen Bezeichnung eines elektronischen Dokuments.

Der wbv vergibt seit 2012 für alle digitalen Zeitschriftenartikel und Zeitschriftenausgaben (E-Paper) der **Hessischen Blätter für Volksbildung** einen DOI. Er ermöglicht das nachvollziehbare und zuverlässige Zitieren von Forschungsliteratur im Internet.

Der DOI identifiziert ein digitales Dokument dauerhaft und leitet zu einer hinterlegten Web-Adresse bzw. direkt zum Dokument weiter.

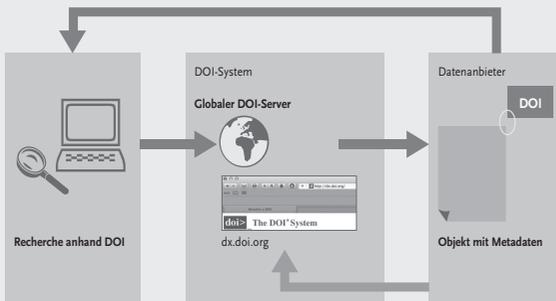
Beispiel eines DOI: 10.3278/HBV1203W

Geben Sie das oben genannte Beispiel unter: <http://dx.doi.org/> in das Suchfeld ein und Sie gelangen direkt zum E-Paper der **Hessischen Blätter für Volksbildung**.



Hessische Blätter für Volksbildung

wbv-journals.de/hbv



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Thema | Kooperation mit Betrieben

	Editorial	
<i>Steffi Robak, Wolfgang Seitter</i>	Kooperation mit Betrieben	203
	Kooperationen mit Betrieben: Geschichte, Programmatik, Empirie	
<i>Karin Büchter</i>	Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts	205
<i>Uwe Elsholz, Julia Gillen</i>	Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister Ein arbeitsbasierter Blick auf betriebliches Lernen	215
<i>Markus Weil, Philipp Gonon</i>	Weiterbildungsaktivität, Anbietertypen und betriebliche Kooperationen am Beispiel Schweiz	224
	Felder und Formate der Kooperationsgestaltung	
<i>Melanie Jana-Tröller</i>	Weiterbildung als entscheidende Zukunftsinvestition Strategische Schwerpunkte der Personalentwicklung bei der Deutschen Telekom	233
<i>Cornelia Seitz</i>	Seitenwechsel Führungskräfte aus Wirtschaftsunternehmen lernen in sozialen Feldern	242
<i>Kerstin Ritz</i>	Unternehmensakademien und Kooperation am Beispiel der tegut... akademie	251
	Kooperationen im Diskurs	
<i>Steffi Robak</i>	Intermediäre Kooperations- und Vernetzungsstrukturen am Beispiel des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall (Bund), des Verbandes NiedersachsenMetall (Land) sowie des Bildungswerks der niedersächsischen Wirtschaft gGmbH	260
	Quellen	
	CVTS3 – Berufliche Weiterbildung in Unternehmen	275
	Service	
	Berichte	283
	Nachrichten	287
	Dokumentation	296
	Rezensionen	298
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 62. Jg. 2012 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2012 Gesundheit und Bildung

hbv 2/2012 Wissenschaftliche Weiterbildung

hbv 3/2012 Kooperation mit Betrieben

hbv 4/2012 Medien

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2012 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 3/2012

ISBN 978-3-7639-4999-1

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1203W

Editorial

Kooperation mit Betrieben

Steffi Robak, Wolfgang Seitter

Die Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen mit Betrieben bzw. die bildungsbezogene Öffnung von Betrieben mit Blick auf den Zukauf externer Weiterbildungsexpertise hat eine lange Tradition. Die Beziehungsgeflechte zwischen Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen sind vielfältig und die Modi der Leistungserbringung höchst differenziert. Trotz dieser kontinuierlichen und vielfältigen Praxis gibt es gegenwärtig nach wie vor wenig systematisches Wissen über Art und Umfang der Kooperationsbeziehungen und -partner. Erste quantitative Einblicke ermöglicht in dieser Hinsicht der *Continuing Vocational Training Survey*, der 2007 zum dritten Mal die berufliche Weiterbildung in Unternehmen auf europäischer Ebene fokussiert (vgl. den Dokumententeil in diesem Heft). Der hohe Prozentsatz von Lehrveranstaltungen im Weiterbildungsportfolio der Betriebe – im Durchschnitt 54 % mit starken Varianzen je nach Wirtschaftsbereich und Beschäftigungsgröße – verweist auf vielfältige Kooperationsbeziehungen mit externen Weiterbildungseinrichtungen. Diese lassen sich clustern nach segmentspezifischen Merkmalen und Bereichen wie etwa fach- und hochschulische Anbieter, öffentliche Weiterbildungseinrichtungen, private und kommerziell ausgerichtete Bildungsanbieter, gewerkschafts- oder arbeitgebernahe Einrichtungen, Mutter- und Beteiligungsgesellschaften etc.

Unter systematischen Gesichtspunkten kann man mit Blick auf die Betriebe mindestens vier Kooperationsmodi unterscheiden: 1. der Einkauf von Expertise auf individueller Ebene durch Trainer, Berater, etc.; 2. der Einkauf von Expertise auf institutioneller Ebene durch Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlichster Prägung (beide Modi lassen sich weiter differenzieren nach Intensität/Umfang bzw. Dauer/Steigtigkeit); die Ausgründung eigener Weiterbildungseinrichtungen (Zentren, Akademien, etc.), die als betriebsbezogene Weiterbildungsakteure ebenfalls Kooperationen eingehen (können) und deren bildungsbezogene Wertschöpfungskette sich neben dem betrieblichen Mitarbeiterstamm auch auf Endkunden, Zulieferer und Händler beziehen kann; 4. Kooperationen im Kontext von Netzwerkstrukturen mit der Zielsetzung, gemeinsame Produkte zu entwickeln oder übergreifende Weiterbildungsstrukturen und Kooperationsbeziehungen zu etablieren (Lernende Regionen, Bildungsverbände etc.).

Es ist abzusehen, dass sich vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, von alternden Belegschaften und Fachkräftemangel sowie zunehmender Wissensbasiertheit von Arbeitsabläufen die Kooperationsbeziehungen weiter verdichten und verstetigen werden. Für die zukünftige Strukturierung der Weiterbildung wird es entscheidend sein, welche Anbieter- und Kooperationskonstellationen an Bedeutung gewinnen und ob bzw. inwiefern sich segmentspezifische Verschiebungen ergeben – etwa dergestalt, dass hochschulische Anbieter sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen dominant werden mit exkludierenden Effekten für die allgemeine öffentliche Weiterbildung.

Das folgende Themenheft versucht, einen Einblick in dieses komplexe und in weiten Teilen opake Feld zu geben. Im *ersten* Teil werden historische, programmatische und empirische Zugänge präsentiert, die Kooperationsbeziehungen und Institutionalisierungsformen im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert systematisieren (*Karin Büchter*), die den arbeitsbasierten Blick auf betriebliches Lernen als Herausforderung für externe Bildungsdienstleister aufgreifen (*Uwe Elsholz/Julia Gillen*) und die empirische Befunde zu Kooperationsbeziehungen in Abhängigkeit zu betrieblichen Weiterbildungsstrategien am Beispiel Schweizer Betriebe vorlegen (*Markus Weill/Philipp Gonon*). Der *zweite* Teil versammelt Beiträge, die unterschiedliche Felder und Formate der Kooperationsgestaltung exemplarisch vorführen: nämlich Weiterbildung als strategische betriebliche Zukunftsinvestition (*Melanie Jana-Tröller*), Weiterbildung als Vermittlungs-, Vorbereitungs- und Betreuungsarbeit für betriebliche Führungskräfte, die auf Zeit in sozialen Feldern lernen (*Cornelia Seitz*) sowie Weiterbildung als einer umfassenden betriebsbezogenen und zielgruppenspezifisch ausgerichteten Wertschöpfungskette mit vielfältigen Kooperationsbeziehungen (*Kerstin Ritz*). Im *dritten* Teil geben Vertreter eines Verbandes sowie einer Weiterbildungseinrichtung Auskunft über die Rolle lebenslangen Lernens sowie über die Funktionen, Optionen und Formen von Kooperationen mit Betrieben und anderen Bildungseinrichtungen (*Steffi Robak*). Neue Entwicklungen für die Systemformung der Weiterbildung werden sichtbar.

Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts

Karin Büchter

Zusammenfassung

Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben gehört im Zusammenhang mit regionaler Strukturförderung seit den 1990er Jahren zu den zentralen Themen (beruflicher) Weiterbildungspolitik, -diskussion und -forschung. In dem vorliegenden Beitrag wird jenseits aktueller Programmatiken von einer historischen Kontinuität solcher Kooperationen ausgegangen. Anhand von historiographischen Anhaltspunkten und einigen Quellenfragmenten wird ein erster Einblick gegeben in Kooperationsimpulse und -motive, Kooperationsbeziehungen und -gegenstände zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Es kann angenommen werden, dass damals wie heute Kooperationen in der Weiterbildung inhärenter Bestandteil alltäglicher Weiterbildungspraxis waren, und ferner, dass für diese Kooperationsinitiativen Okkasionalität, Dezentralität und Unterreguliertheit typisch, aber auch wirksam waren. Auch dies hat historische Kontinuität.

1. Einleitung

Kooperation in der Weiterbildung gehört seit den 1970er Jahren zu den zentralen Themen in der Weiterbildungsdiskussion und -forschung. Der Deutsche Bildungsrat (1970) stellte in seinem Strukturplan fest: „Die Verwirklichung der Integration und der gleichzeitige Ausbau der Weiterbildung (...) ist nur durch eine umfassende Kooperation aller Beteiligten möglich“ (S. 208). Hatten die Forderungen der 1970er/1980er Jahre nach mehr Kooperation in der Weiterbildung vor allem die Zusammenarbeit zwischen expliziten Weiterbildungseinrichtungen im Blick, so sind diejenigen seit den 1990er Jahren stärker eingebunden in die regionale Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsförderung und richten sich nicht mehr nur an Anbieter, deren primäre Zielbestimmung Weiterbildung ist, sondern zunehmend auch an solche, die weiterbildungsimplizite Ziele verfolgen, die also Weiterbildung für übergeordnete Zwecke funktionalisieren, wie Arbeitsverwaltungen, Körperschaften und Betriebe. Vor allem Betrieben, deren primärer Zweck in der Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen

auf dem Markt besteht, und die je nach Arbeitsorganisation und Aufgabengestaltung mehr oder weniger qualifiziertes Personal beschäftigen, wird von nun an als Kooperationspartnern in der Weiterbildung eine besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Auch wenn die Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben erst von nun an intensiver diskutiert, gefordert und auch beforscht worden ist, kann davon ausgegangen werden, dass dies kein junges Phänomen ist, sondern sich sowohl als Praxis als auch als Forderung in der Geschichte der Weiterbildung nachweisen lässt. Zwar liegen in der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung einige historiographische Arbeiten mit unterschiedlichen Fokussierungen vor, allerdings sind die beruflich-betriebliche Weiterbildung, die Einbindung allgemeiner Erwachsenenbildung in die betriebliche Beschäftigungs- und Sozialpolitik und umgekehrt die Inanspruchnahme von betrieblichen Angeboten für öffentliche bzw. betriebsexterne Weiterbildung bislang kaum systematisch erforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben eine historische Kontinuität hat, die sich mindestens bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass anders als in der auf die Gegenwart bezogenen Forschung zur Weiterbildungskooperation, in der anhand von empirischen Daten beispielsweise Beziehungen, Verständnisse, Motive, Interessen, Inhalte und Gegenstände, Formen sowie Intensitäten von Kooperationen in der Weiterbildung beschrieben und analysiert werden können, eine entsprechende historiographische Forschung aus den dargelegten Gründen bislang (noch) nicht möglich ist. Insofern können die folgenden Ausführungen auch nicht auf eine konsistente Rekonstruktion zielen, sondern eher auf eine Art Generierung von Hypothesen, eine Darstellung von Plausibilitätsannahmen sowie auf Hinweise für historiographische Zugänge.

Nicht endgültig gelöst ist die Frage nach der richtigen Begriffswahl und deshalb auch nicht ganz zufriedenstellend der in diesem Beitrag benutzte Begriff der Weiterbildung als Oberbegriff. Angesprochen werden zweckbezogene Angebote von wirtschaftsnahen Verbänden und Vereinen, von öffentlichen beruflichen Einrichtungen, Körperschaften und Betrieben, die bereits damals selber den Begriff Weiterbildung benutzt haben. Es wird aber auch um die Kooperation mit Volkshochschulen gehen, die Anbieter der allgemeinen und kulturellen Erwachsenenbildung waren. In der Kooperation mit Betrieben wurde diese dann allerdings eingebunden in die betriebliche Sozialpolitik und damit für bestimmte Zwecke funktionalisiert.

2. Kooperationsimpulse und -motive

Die Annahme, Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben hätten historische Kontinuität, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts reicht, setzt voraus, dass auch die Existenz von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen eine entsprechend lange Kontinuität hat, und dass auch Betriebe bereits damals einen Bedarf an Weiterbildung hatten, zumindest für sich einen Nutzen in Weiterbildung sahen. Anhaltspunkte hierfür liefern bereits unterschiedliche historiographische Befunde zur Entwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft und Sozialpolitik Mitte/Ende des

19. Jahrhunderts. Insbesondere die Historiographien, die sich mit den realhistorischen Auswirkungen der für das Ende des 19. Jahrhunderts charakteristischen Bewegungsprozesse, wie die Reformpädagogik, die Individualisierung von Lebenslagen, die Kopplung individuell-biographischer Gestaltung an Arbeit, Beruf und Bildung, die ökonomische Liberalisierung in Kombination mit dem technologischen Fortschritt und die veränderten Anforderungen an die Arbeiterqualifikationen sowie die strukturellen Entwicklungen des (Berufs-)Bildungswesens befasst haben, geben eine Reihe solcher Anhaltspunkte (vgl. Berg 1991). Auch zeitgenössische Aussagen lassen darauf schließen, dass neben der allgemeinen Erwachsenenbildung auch die berufliche Weiterbildung bedeutsam wurde. So schlussfolgerte der Ökonom Gustav Schmoller (1888), dass es von nun an vor allem um „die dauernde individuelle, das ganze Leben ergreifende und beherrschende Anpassung an eine spezialisierte Lebensaufgabe“ (S. 47) gehe.

Nachweisbar ist inzwischen, dass sich Ende des 19. Jahrhunderts eine heterogene Landschaft an Weiterbildung anbietenden Einrichtungen ausdifferenziert hat, die in unterschiedlicher Intensität, mit unterschiedlichen Interessen, Zielen und Angeboten und für unterschiedliche Teilnehmende aktiv waren. So haben sich verschiedene Verbände, Vereine, Ausschüsse konstituiert bzw. weiterentwickelt, die in irgendeiner Form Erwachsenenbildung und Weiterbildung angeboten haben: Volksbildungsvereinigungen, Büchereivereine, Kunstpflegevereinigungen, Wohlfahrtsvereine, konfessionelle und parteipolitische Verbände, Frauen- und Jugendverbände, Beamten- und Lehrerverbände, Arbeiterbildungsvereine, Handwerkervereine, landwirtschaftliche und kaufmännische Vereine, Gewerbe- und Berufsvereine, Produktions- und Konsumgenossenschaften, Genossenschaften, Königliche Werkstätten, der „Zentralverein für das Wohl der arbeitenden Klasse“ und der „Verein für Socialpolitik“ (vgl. Laack 1984; Langewiesche 1989; Seitter 2007). Auf vollständige Systematiken von Anbietern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in dieser Ausdifferenzierungsphase kann jedoch nicht zurückgegriffen werden. Zwar sind bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Übersichten über „Volksbildungsangebote“ geliefert worden, etwa durch das 1909 von Erdberg (1910) gegründete Organ „Volksbildungsarchiv“, durch die Versuche von Honigsheim (1921) und durch das „Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern“ (1924/1926) mit seinem „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen“. Diese gaben aber in erster Linie Eindrücke von der Entwicklung der zweckfreien Erwachsenenbildung und grenzten den bereits damals existierenden Bereich der beruflichen Weiterbildung vollständig aus. Dennoch kann inzwischen aufgrund einiger historischer Quellen davon ausgegangen werden, dass die Gründungen und Entwicklungen von Weiterbildungseinrichtungen Ende des 19. Jahrhunderts einen enormen Schub bekommen haben (vgl. Lipsmeier 2010; Büchter 2010 b).

Ebenso lässt sich mittlerweile nachweisen, dass auch industrielle Betriebe zu dieser Zeit ein Interesse an Weiterbildung ihrer Beschäftigten hatten und sich hierfür engagierten (vgl. ebd.). Hintergründe hierfür stellen die damaligen sozioökonomischen und beschäftigungspolitischen Entwicklungen dar. So nahm im Zuge der Gewerbeförderpolitik die Anzahl an produzierenden Betriebsstätten, die Fragen zur

Gewinnung und Bindung von Arbeitskräften hatten, rapide zu. Gleichzeitig erforderten die ökonomisch-technologische Entwicklung, die Intensivierung von Handel und Verkehr sowie die Verfeinerung und Mechanisierung von Verfahrens-, Verwaltungs- und Kommunikationsabläufen berufliche und qualifikatorische Umstrukturierungen. Die industrielle Arbeitsteilung, die Hierarchisierung betrieblicher Organisationen und die Auffächerung von Arbeits- und Berufstätigkeiten führten bereits Anfang des 20. Jahrhunderts zum sukzessiven Ausbau betriebsinterner Arbeitsmärkte mit eigenen Aufstiegsmöglichkeiten und einem betriebsspezifischen Bedarf an Qualifikationen. Die Industriebetriebe reagierten hierauf zunächst nur schleppend mit eigener beruflicher Erstausbildung und versuchten statt dessen, über arbeits- und berufsbezogene Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbauqualifizierungen ihren betriebsspezifischen Qualifikationsbedarf zu decken. Doch auch nach dem Ausbau industrietypischer Ausbildung sowie der Ausdifferenzierung des Berufs- und Fachschulwesens in der Weimarer Republik waren Arbeitgeber auf besondere berufsbezogene Weiterbildungsangebote angewiesen, da die formalisierte Berufsausbildung betriebsspezifischen Qualifikationsbedarf, etwa im Zuge von Umstellungen in der Produktion und Beschäftigungsschwankungen, nicht immer adäquat decken konnte (vgl. Büchter 2010, S. 41). Hinzu kommt, dass sie im Zuge ihrer Sozialpolitik und aufgrund ihres Interesses am „industriellen Frieden“ (Davis/Lüddecke 1928) darum bemüht waren, die Arbeiter von gewerkschaftlichen Agitationen fern zu halten, ihre Arbeitskraft aufrechtzuerhalten, sie mit ihren Lebenswelten zu fassen und zu diesem Zweck allgemeine und kulturelle Bildungs- und Freizeitangebote auszubauen. Auch dies stellt einen besonderen Impuls für das betriebliche Interesse an Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar.

Die Existenz von Weiterbildungseinrichtungen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts sowie das betriebliche Interesse und Engagement für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten sind für sich betrachtet noch keine Belege für Kooperationen zwischen diesen beiden Seiten. Hypothetisch kann aber formuliert werden, dass dann, wenn Angebote von Weiterbildungseinrichtungen zur eigenen Legitimation und Reproduktion nicht nur von (potenziellen) Teilnehmenden als (berufs-)biographisch sinnvoll eingeschätzt werden müssen, und gleichzeitig die Einrichtungen hierzu auch auf andere Institutionen bzw. gesellschaftliche Teilsysteme, insbesondere das Bildungssystem und das Beschäftigungssystem, bezogen sein müssen, sie auf die Kooperation mit anderen Institutionen, darunter auch mit Betrieben angewiesen sind. Auf Seiten von Betrieben ergibt sich ein Kooperationsbedarf mit Weiterbildungseinrichtungen insofern, als diese je nach ihrem Stand der Technisierung und Organisation von Arbeit, nach Art der Ausdifferenzierung von Arbeitsplatz- und Aufgabenstruktur sowie nach der jeweiligen Sozialpolitik und Unternehmenskultur einen spezifischen Bedarf an funktional und extrafunktional qualifizierten Beschäftigten haben, den sie nicht vollständig selber decken können oder wollen.

In den folgenden Ausführungen geht es darum, anhand von einzelnen Bausteinen und daher nur fragmentarisch zu zeigen, *dass* Weiterbildungseinrichtungen und Betriebe Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts kooperiert haben, *wer* Kooperationspartner waren und *worum* es bei Kooperationen ging.

3. Kooperationsbeziehungen und -gegenstände

Anknüpfungspunkt für die folgende Darstellung sind frühere Arbeiten zur Geschichte beruflicher Weiterbildung (vgl. Büchter 2002, 2010 a, b), die u. a. Typologien von Weiterbildungsanbietern seit 1870 enthalten, die hier noch einmal unter dem Aspekt von Kooperation mit Betrieben beschrieben werden.

3.1 Kooperationen zwischen Volkshochschulen und Betrieben in der allgemeinen und kulturellen Erwachsenenbildung

Das außerschulische, von staatlicher Aufsicht und Regelung unabhängige und zweckfreie Volksbildungswesen, expandierte vor allem nach dem Ersten Weltkrieg und ging hierbei auch Kooperationen mit Betrieben ein. Diese konzentrierte sich dem Anspruch der damaligen zweckfreien Volksbildung entsprechend nicht ausschließlich, jedoch überwiegend auf den Austausch über allgemeine und kulturelle Erwachsenenbildung. So gibt es einige Hinweise zu Kooperationen zwischen Volkshochschulen und den Bildungsabteilungen von Großbetrieben (vgl. Dikau 1968). Volkshochschulen verbreiteten beispielsweise Informationen über ihre Angebote in den Werkzeugzei- tungen, und Betriebe teilten den Volkshochschulen ihren Bildungsbedarf mit. Eine enge Zusammenarbeit gab es zwischen der Robert-Bosch AG und dem Stuttgarter „Verein zur Förderung der Volksbildung“, bei der es um den gegenseitigen Austausch über Angebot und Nachfrage von kulturell-literarischen Kursen ging (Der Bosch-Zünder 1921, S. 328). Die Fabrikpflegerin der Robert-Bosch AG organisierte in Kooperation mit der Stuttgarter Volkshochschule spezielle „Frauenkurse“ für Arbeiterinnen. In Werkzeugzei- tungen wurden zudem Artikel über Volkshochschulbildung publiziert, in denen auf den Sinn der Volksbildung und Volkshochschulen hingewiesen wurde (vgl. Wagner 1920). In einem Artikel über „Gedanken über Volksbildung“ (Schönhaar 1920) heißt es: „Da auch der Bosch-Zünder den Willen hat, Beiträge zur Volksbildung zu leisten, werden sich Versuche, ihn bei diesem Bestreben in genanntem Sinne zu unterstützen, hoffentlich lohnen“ (S. 270). Zudem waren hier Texte von Theodor Bäuerle, wie „Volksbildung und Arbeiterschaft“ (1923) und „Beruf und Persönlichkeit“ (1924), zu lesen. Zu erwähnen ist an dieser Stelle aber auch, dass die Betriebe im Zuge ihrer Autonomiebestrebungen (vgl. Büchter 2002) bemüht waren, sich weitgehend unabhängig von Volkshochschulen zu machen und auf den „Bildungshunger“ der Arbeiterschaft lieber mit eigenen volkshochschulähnlichen Angeboten reagierten. So hatte die Firma Krupp ein umfassendes Bildungsprogramm aufgelegt. Auch in anderen Großbetrieben wurde die betriebliche Erwachsenenbildung intensiviert. Neben Musik- und Theaterkursen und -veranstaltungen konnten die Beschäftigten an Reimkursen, Wanderfahrten, Sportkursen etc. teilnehmen. Die meisten Werkzeugzei- tungen hatten eine ganze Seite, mindestens bestimmte Rubriken reserviert, in denen auf Konzert- und Vortragsreihen, Kulturfilm-Vorträge und sonstige Kurse kommentierend hingewiesen wurde. Unter der Rubrik „Billige Feierstunden“ in ihrer Werkzeugzeitung schlug beispielsweise die Firma Osram ihren Beschäftigten Freizeitgestaltungsmöglichkeiten vor (Osram-Nachrichten 1923, S. 44). Ratgeber beim Aufbau

betrieblicher (allgemeiner und kultureller) Erwachsenenbildung waren unter anderem Volkshochschulvertreter und seit Ende der 1920er Jahre Vertreter der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (vgl. Büchter 2003).

3.2 Kooperationen zwischen wirtschaftsnahen Verbänden, Vereinen, Ausschüssen, Instituten und Betrieben zur Förderung von beruflicher Leistung und Loyalität

Wichtige kooperierende Partner von Betrieben, insbesondere im Hinblick auf die Förderung von fachlicher Leistung und Loyalität betrieblicher Belegschaften, waren wirtschaftsnahe Verbände und Vereine, Berufsverbände, Innungen, selbstorganisierte Zusammenschlüsse Berufstätiger und wirtschaftlich Verantwortlicher. So war es der Zweck des im Jahre 1858 gegründeten Vereins Deutscher Ingenieure (VDI), „ein innesiges Zusammenwirken der geistigen Kräfte deutscher Technik zur gegenseitigen Anregung und Fortbildung im Interesse der gesamten Industrie Deutschlands“ (zit. n. Hellmich 1929, S. 625) zu fördern. Der 1916 gegründete „Deutsche Verband technisch-wissenschaftlicher Vereine“, der sich als Dachorganisation der bis dahin 42 Vereinen verstand, sah eine seiner Hauptaufgaben in der Verbreitung von Wissen innerhalb des freien Bildungswesens und für die hochqualifizierte Belegschaft industrieller Großbetriebe (vgl. ebd. S. 626).

Der auf Initiative des (VDI) und des Verbandes Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) befasste sich auch mit Fragen nach der Weiterbildung der Facharbeiter, der Meister und der technischen Ingenieure (vgl. DATSCH 1914, S. 178). Einen wichtigen Kooperationspartner bei der betrieblichen Erwachsenenbildung nahm das 1925 von Eisenhüttenmännern gegründete „Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung“ (DINTA) ein. Zu den Themen der DINTA-Weiterbildung für Ingenieure gehörten: „praktische Ausbildungsarbeit“, „Facharbeiterprüffragen“, „Betriebsführung“, „Schulwesen/Pädagogik“, „Jugendpflege“, „Werkpflege“. Um dem Arbeiter, wenn er am Abend nach Hause kommt, von häuslichen und familiären Belastungen zu befreien, damit er sich „sorgenfrei“ und „unbelastet am Arbeitsort der Arbeit hingeben“ (Bäumer 1930, S. 87) konnte, schlug das DINTA betriebliche Maßnahmen zur „Entsorgung des Arbeiters daheim“ (ebd.) vor, die an Arbeiterfrauen gerichtet waren und sich inhaltlich auf Kinderpflege, Haushaltung und Gesundheit beschränken sollten.

3.3 Kooperationen zwischen Körperschaften des öffentlichen Rechts und Betrieben zur Aufstiegsqualifizierung

Auch Kammern spielten als Körperschaften des öffentlichen Rechts, „die zur Errichtung von Unterrichtsanstalten nach dem Gesetz befugt oder verpflichtet sind“ (Böhm 1929, S. 544), eine wesentliche Rolle. Unter der Regie der im Zuge des Handwerkergesetzes von 1897 gegründeten Handwerkskammern fanden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts diverse Kurse zur beruflichen Weiterbildung statt, die sich in erster Linie aus den Meisterkursen und den sogenannten Instruktions- und

Führerkursen zusammensetzten (vgl. Haußer 1929, S. 637). Das 1927 gegründete Deutsche Handwerkerinstitut, das sich als „eine Art Hochschule für Handwerkswirtschaft und Handwerksarbeit“ (ebd. S. 641) verstand, wollte für jene Gelegenheit zur Aus- und Weiterbildung bieten, „die als Beauftragte, Geschäftsführer von Organisationen, Verwaltungsbeamte, Volkswirte, Lehrer für das Handwerk tätig“ (ebd. S. 641) waren. Parallel dazu engagierten sich auch Handelskammern in der Weiterbildung von Angestellten im kaufmännischen Bereich. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts haben mehr Kammern ihre Bildungsaktivitäten auf die Weiterbildung ausgedehnt und damit auch die Aufgabenbereiche der zuständigen Ausschüsse. So hat beispielsweise die Industrie- und Handelskammer zu Altona den ständigen Ausschuss „für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen“ (IHK Altona 1926, S. 57) im Jahre 1928 umbenannt in den Ausschuss „für das kaufmännische und gewerbliche Bildungswesen“ (1928, S. 68).

3.4 Kooperationen mit Berufsschulen, Wohlfahrtseinrichtungen und Volkshochschulen im Kontext der Arbeitsmarktpolitik

In der historiographischen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung liegen vereinzelt Arbeiten zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Erwerbslosigkeit vor (vgl. Brödel 1984; Reh 1995; Büchter/Kipp 2002 a). Dass dieses Thema insbesondere in den 1920er Jahren eine auch politisch bedeutende Rolle gespielt hat, belegen zudem die vielen einschlägigen Quellen und Dokumente aus dieser Zeit (vgl. Büchter 2010).

Im Zuge der aktiven Erwerbslosenfürsorge Ende des 19. Jahrhunderts wurde auch die Schulung für Arbeitslose erstmals explizit in den arbeitsmarktpolitischen Überlegungen des Staates berücksichtigt. 1920 hat der damalige Reichsarbeitsminister die „Grundsätze über die Förderung der Schulung Erwerbsloser aus Mitteln der produktiven Erwerbslosenfürsorge“ herausgegeben (vgl. Rauecker 1922, S. 22). Bereits bis zur Verabschiedung des „Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ und der Errichtung der „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ Ende der 1920er Jahre war die Weiterqualifizierung Arbeitsloser als arbeitsmarktpolitisches Instrument erkannt (vgl. Büchter/Kipp 2002). Da die Arbeitsverwaltungen selbst keine Schulungsstätten besaßen, fand der Unterricht für Arbeitslose in unterschiedlichen Einrichtungen statt: „Die öffentlichen Arbeitsnachweise bedienen sich daher zur Durchführung der Maßnahmen insbesondere der Berufsschulen, ihrer Erfahrungen wie ihrer Einrichtungen und Lehrkräfte, greifen aber auch auf sonstige Bildungsstätten aller Art zurück (Handels-, Gewerbeschulen, Volkshochschulen, Gewerkschaftseinrichtungen, Stenographenvereine, Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, gemeinnützige Verbände und dgl. mehr)“ (Benda 1927, S.). Auch wenn die Volkshochschulen gegenüber den Arbeitsämtern auf dem Prinzip der Zweckfreiheit von Erwachsenenbildung insistierten, waren in der Volkshochschulpraxis vor dem Hintergrund der dramatischen Zunahme der Arbeitslosenzahlen seit Mitte der 1920er Jahre berufliche Arbeitslosenschulungen nichts Ungewöhnliches mehr. Deutlich wurde, dass wenn die Volksbildung, „in breiteren Kreisen

der Erwerbslosen das Interesse für sinnvolle Nutzung der erzwungenen Freizeit wecken (will), (sich) auf die primitiveren und materiellen Bedürfnisse der großen Masse der Arbeiter einstellen (muss), d. h., sie muss der ‚Schulung‘ einen breiteren Raum neben der ‚Bildung‘ einräumen als es sonst bei ihr üblich ist“ (Keiser 1928, S. 180). In diesem Zusammenhang kam es zu unterschiedlichen Kooperationen mit Wirtschaftsbetrieben, sei es durch die Rekrutierung von Lehrkräften aus der betrieblichen Praxis oder zur Vermittlung der Arbeitslosen in Lehre und Arbeit (vgl. Schubert 1931).

Zu erwähnen sind an dieser Stelle auch die unterschiedlichen Maßnahmen zur „Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ (vgl. Büchter/Kipp 2002 b) nach dem Ersten Weltkrieg. Nachgewiesen werden kann (vgl. ebd.), dass in Kooperation mit der „modernen Krüppelfürsorge“, an die nach dem Ersten Weltkrieg die Kriegsbeschädigtenfürsorge anknüpfte, industrielle Großbetriebe Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen für Kriegsversehrte anboten. Dabei ging es vor allem darum, die noch vorhandenen Arbeitskräfte der Invaliden soweit wie möglich auszuschöpfen. In diesem Sinne nahm sich die damalige Arbeitswissenschaft bald der Frage der Rationalisierung der „Wiederertüchtigung“ an. „Anhand von Zeit- und Bewegungsstudien und unter Berücksichtigung der Ermüdungs- und Ruhegesetze wurde ermittelt, wie und unter welchen Bedingungen die Kriegsbeschädigten noch ‚das Maximum an Leistung mit dem Minimum an Kraftaufwand erreichen‘ (...) konnten“ (ebd., S. 68).

4. Fazit

Mit dem vorliegenden Beitrag sollte ein Einblick in die Vergangenheit der Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben gegeben werden. Es kann angenommen werden, dass bereits vor den Forderungen nach mehr Kooperationen und Systemgestaltung in der Weiterbildung, wie sie seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates formuliert werden, ein Geflecht von Kooperationsbeziehungen in der Weiterbildung, und zwar mit unterschiedlichen Motiven und Gegenständen existiert hat. So haben Betriebe im Rahmen ihrer Personal- und Sozialpolitik und vor dem Hintergrund von Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik auf verschiedene externe Einrichtungen und ihre Angebote zurückgegriffen, auch haben öffentliche bzw. betriebsexterne und zweckbezogene Einrichtungen ihrerseits Kooperationen mit Betrieben als wirtschaftliche Einrichtungen, als (potenzielle) Arbeitgeber und Verwerter von Qualifikationen gesucht.

Interessant wäre es, einzelne Kooperationsbeziehungen, -gegenstände und -motive genauer zu untersuchen und dabei der Frage nachzugehen, welche konkrete Interessen bei den Kooperationen eine Rolle spielten und wie diese verhandelt wurden, inwieweit hierbei Ideale und Ziele von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (re-)definiert wurden und inwieweit bestimmte Kooperationsbeziehungen und -interessen Auswirkungen auf Teilnahmeverhalten und Lernatmosphären hatten.

Literatur

- Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1924): Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. 4. Archivbericht. Berlin
- Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1926): Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. 8. Archivbericht. Berlin
- Bäuerle, Theodor (1923): Volksbildung und Arbeiterschaft, in: Der Bosch-Zünder, 5. Jg., Heft 1, S. 145-147
- Bäuerle, Theodor (1924): Beruf und Persönlichkeit, in: Der Bosch-Zünder, 6. Jg., Heft 3, S. 65-66
- Bäumer, Paul C. (1930): Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München/Leipzig
- Benda, Ernst (1927): Ertüchtigung während der Arbeitslosigkeit, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsverwaltung, Teil II, 7. Jg., Nr. 22, S. 290 – 294
- Berg, Christa (Hrsg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München
- Böhm, (o. V.) (1929): Die fachlichen Privatschulen, in: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 2. Aufl., Leipzig, S. 542-559
- Brödel, Rainer (1984): Volksbildung und Erwerbslosigkeit in der Weimarer Republik, in: Ebert, Gerhart; Pflüger, Albert (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und berufliche Bildung. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt a.M., S. 26
- Büchter, Karin (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 3, S. 336-355
- Büchter, Karin (2003): Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik, in: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Report 1/2003, S. 206-214
- Büchter, Karin (2010 a). Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919-1933. Hamburg
- Büchter, Karin (2010b): Berufliche Weiterbildung 1870-1970, in: Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und München
- Büchter, Karin; Kipp, Martin (2002 a). Keine Zeit für Bildung? Arbeitslosigkeit und Weiterbildung – Zur historischen Kontinuität der Restriktionspolitik und ihren Auswirkungen, in: Thedorff, Andreas (Hrsg.): Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart, S. 37-58
- Büchter, Karin; Kipp, Martin (2002 b): Zur ‚Widerertüchtigung der Anbrüchigen‘ in der industriellen Produktion – Reintegrationspolitik und ihre ideologische Funktionalisierbarkeit am Beispiel des Ersten Weltkrieges, in: Baabe, Sabine, Haarmann, Eva Maria, Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorderufliche und berufliche Bildung. Paderborn, S. 63-73
- Davis, Josef; Lüddecke, Theodor (Hrsg.) (1928): Industrieller Friede. Ein Symposium. Leipzig
- Der Bosch-Zünder (1921): Anschläge am Schwarzen Brett, 3. Jg., Heft 12, S. 327-329
- Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hrsg.) (1914): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band V. Arbeiten auf dem Gebiete des Technischen Hochschulwesens. Leipzig, Berlin
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dikau, Joachim (1968): Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Weinheim, Basel.
- Erdberg, Robert von (1910): Die Volksbildungsorganisationen in Deutschland. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, in: ders. (Hrsg.): Volksbildungsarchiv. Beiträge

- zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen. Erster Band, Berlin, S. 93-108
- Haußer, E. (o. V.) (1929): Das freie Bildungswesen für das Handwerk, in: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. 2. Aufl., Leipzig, S. 635-642
- Hellmich, (o. V.) (1929): Das freie Bildungswesen der technisch-wissenschaftlichen Verbände, in: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. 2. Aufl., Leipzig, S. 624-634
- Honigsheim, Paul (1921): Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen, in: Wiese, Leopold von (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens (S. 80-125). München, Leipzig: Duncker u. Humblot.
- Industrie- und Handelskammer (IHK) Altona (1926): Jahresbericht der Industrie- und Handelskammer zu Altona für das Jahr 1926. Altona-Blankenese.
- Industrie- und Handelskammer (IHK) Altona (1928): Jahresbericht der Industrie- und Handelskammer zu Altona für das Jahr 1928. Altona-Blankenese
- Keiser, G. (1928): Bildungsarbeit an Erwerbslosen, in: Freie Volksbildung, 3. Jg., Heft 3, S. 174-189
- Laack, Fritz (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche. Bad Heilbrunn
- Langewiesche, Dieter (1989): Erwachsenenbildung, in: ders./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 337-370
- Lipsmeier, Antonius (2010): Prolegomena einer Geschichte der beruflichen Weiterbildung von den Anfängen bis 1945, in: Birkelbach, Klaus/Bolder, Axel/Düsseldorff, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Hohengehren, S. 20-34
- Osrn-Nachrichten (1923): Billige Feierstunden, 5. Jg., Nr. 9, S. 44
- Rauecker, Bernhard (1922): Die Berufsfreude im modernen Wirtschaftsleben. Berlin
- Reh, Sabine (1995): „Man gibt uns Unterricht statt Brot“. Arbeitslosenbildung zwischen Arbeitsmarktpolitik und Wohlfahrtspflege in Hamburg 1914-1933. Hamburg
- Schmoller, Gustav (1888). Staats- und sozialwissenschaftliche Forschungen. Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Band XIV. Leipzig
- Schönhaar, R.(o. V.) (1920): Gedanken über Volksbildung, in: Der Bosch-Zünder, 2. Jg., Heft 12, S. 268-270
- Schubert, I. (o. V.) (1931): Zur Frage der Umschulung von Erwerbslosen, in: Soziale Praxis, 40. Jg., S. 1154-1158
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld
- Wagner, Ludwig (1920): Volksbildung, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 4, S. 38-39

Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister

Ein arbeitsbasierter Blick auf betriebliches Lernen

Uwe Elsholz, Julia Gillen

Zusammenfassung

Bei der Gestaltung betrieblichen Lernens haben Unternehmen und Bildungsdienstleister ein gemeinsames Kooperationsfeld. Beide Partner bearbeiten dieses Feld jedoch mit unterschiedlichen Perspektiven, die ein je spezifisches Verhältnis von „Arbeit“ und „Lernen“ implizieren. Während Unternehmen in erster Linie bestrebt sind, die betrieblichen Arbeitsprozesse für ihren ökonomischen Erfolg effizient zu organisieren, ist der Fokus von Bildungsdienstleistern primär auf das „Lernen“ gerichtet. Diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen stellen eine strukturelle Verständigungsschwierigkeit zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern dar. Hier wird der Frage nachgegangen, wie sich Bildungsdienstleister in die Perspektive von Unternehmen hineinversetzen können, um mit Hilfe dieses Perspektivwechsels betriebliches Lernen umfassend zu gestalten. Eine solche arbeitsbasierte Betrachtungsweise betrieblicher Bildung eröffnet neue Aufgaben und Gestaltungsfelder für Bildungsdienstleister.

Zum Verhältnis betrieblicher und pädagogischer Interessen

Die Frage, nach welchen Kriterien und Prämissen betriebliches Lernen gestaltet wird, berührt per se das Verhältnis betrieblicher und pädagogischer Interessen und Handlungslogiken (Harteis/Heid/Bauer/Festner 2001; Heid 2000). Dazu ist zunächst festzuhalten, dass sich im Rahmen der allgemeinen Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung grundsätzlich Gemeinsamkeiten ökonomischer und pädagogischer Überlegungen benennen lassen. Diese Übereinstimmung einzelner Ziele besteht etwa in der Förderung sozialer Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung (Gonon 2002; Harteis 2000, S. 213). Ergänzend besagt die in diesem Zusammenhang diskutierte Konvergenzthese, „dass eine Vernachlässigung ökonomischer Prinzipien die Erreichung (betriebs-)pädagogischer Ziele verhindert und in der umgekehrten Richtung die Vernachlässigung pädagogischer Prinzipien zu suboptimalen ökonomischen Resultaten führt“ (Harteis 2000, S. 210). Oder anders formuliert: Je stärker ein Betrieb auf die Verwertung individueller Kompetenz

seiner Beschäftigten setzt, desto mehr ist er für seinen ökonomischen Erfolg auch auf die Bereitstellung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsorganisation angewiesen. Mit dem Begriff der Konvergenz wird demzufolge ein Prozess der gegenseitigen Annäherung zweier Positionen konstatiert. Es wird dabei deutlich, dass der Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht losgelöst von ökonomischen Interessen zu betrachten ist, sondern als Teil des betrieblichen Systems letztlich auch den wirtschaftlichen Zielen des Unternehmens unterliegt. Zugleich hat betriebliche Weiterbildung jedoch auch pädagogische Zielsetzungen und Ansprüche, die den ökonomischen Zielen nicht entsprechen. Doch kann Betriebspädagogik im Unterschied zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik ihren Gegenstand nicht nur nach Maßstäben der Bildung messen.

Um die Kooperation von Bildungsanbietern mit Unternehmen zu verbessern, stellt sich ausgehend davon die Frage, ob und wie weit sich Bildungsdienstleister in die betriebliche Handlungslogik hineinversetzen sollten, um gemeinsam mit Unternehmen betriebliches Lernen zu gestalten. Vor dem Hintergrund dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, betriebliches Lernen auch als Bildungsdienstleister ausgehend von einem Primat der Arbeit bzw. ausgehend von den realen Arbeitsprozessen zu betrachten und jede Formalisierung des Lernens zunächst als subsidiär zu betrachten. Dies bedeutet einen Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister. Mit einer solchen *arbeitsbasierten Perspektive* auf betriebliches Lernen eröffnen sich – so die Ausgangshypothese – neue Gestaltungsräume pädagogischen Handelns im Betrieb. Diese neuen Gestaltungsräume gilt es im Folgenden weiter auszudifferenzieren und die pädagogische Leistung und Rolle von Bildungsdienstleistern jeweils zu präzisieren. Ziel ist es, mit diesem Ansatz nicht ökonomisch verengtes Lernen im Sinne von Anpassungsqualifizierungen an veränderte Arbeitsbedingungen zu proklamieren, vielmehr geht es darum, ein bestehendes Kooperationsfeld unter einer veränderten Perspektive neu auszuloten.

Arbeitsbasierte betriebliche Bildung – das Primat der Arbeit

Das Gegenstandsfeld der beruflich-betrieblichen Bildung unterliegt seit einigen Jahrzehnten einer Entgrenzung, die nicht zuletzt auf arbeitsorganisatorische Veränderungen in den Unternehmen zurückzuführen ist. In deren Folge hat sich das traditionelle Einsatzspektrum betrieblicher Weiterbildung um Maßnahmen und Aktivitäten jenseits organisierter Bildungsveranstaltungen erweitert, die vielfach unter den Stichworten *arbeits-* bzw. *arbeitsprozessorientiertes Lernen* thematisiert werden (vgl. u. a. Baethge/Schiersmann 1998; Dehnhostel 2010). Die Erweiterung des Gegenstandsreichs der betrieblichen Bildung zeigt, dass sich deren Fokus auf einem Kontinuum zwischen dem Pol „Arbeit“ einerseits und dem Pol „Lernen“ andererseits bewegt und auf diesem Kontinuum in unterschiedlichen Kontexten und historischen Phasen sowie in Abhängigkeit der Perspektive jeweils spezifisch verortet wird. Ein (gedankliches) Primat der Arbeit zu setzen bedeutet dabei, das Lernen in der Arbeit als prioritär zu anderen Arten und Formen betrieblichen Lernens zu betrachten und damit betriebliche Bildung aus einer *arbeitsbasierten Perspektive* zu begreifen.

Um das Kontinuum zwischen Arbeiten und Lernen im Rahmen betrieblicher Bildung zu kategorisieren, ist das nachfolgend vorgestellte idealtypische Schema hilfreich. Dabei werden drei Ebenen der Förderung der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten unterschieden. Mit dieser Differenzierung wird ein Vorschlag von Moraal und Grünewald aufgegriffen, die drei Lernumgebungen betrieblicher Weiterbildung unterschieden haben (Moraal/Grünewald 2004). Ein entscheidendes Kriterium für die Zuordnung zu den drei Lernumgebungen ist bei diesem Ansatz die jeweilige Zielsetzung der Maßnahmen zwischen den Polen „Arbeiten“ und „Lernen“.

	Lernumgebung 1	Lernumgebung 2	Lernumgebung 3
Definition	Alleiniges Ziel der Maßnahme ist die Vermittlung von Kompetenzen. Die Lernumgebung wurde für Zwecke des Lernens geschaffen.	Alleiniges oder überwiegendes Ziel ist die Vermittlung von Kompetenzen. Die Lernumgebung dient üblicherweise anderen Zwecken, vorwiegend der Arbeit. Durch geeignete Maßnahmen findet jedoch eine Umgestaltung für Lernzwecke statt.	Die Lernumgebung dient üblicherweise anderen Zwecken als dem Erwerb von Kompetenzen. Trotzdem finden akzidentelle Lernprozesse statt (z. B. Berufserfahrung).
Beispiele	Kurse, Seminare (interne/externe) Lernzirkel/Lernstatt	Unterweisung Einarbeitung Job-Rotation	Qualitätszirkel Lesen eines Fachbuchs

Abb. 1 : Einteilung betrieblicher Weiterbildung nach Moraal/Grünewald 2004, S. 183, Ausschnitt

Als „Lernumgebung 1“ werden von Moraal/Grünewald diejenigen Maßnahmen bezeichnet, die das alleinige Ziel der Kompetenzentwicklung haben und für Zwecke des Lernens geschaffen wurden, wie dies bei Kursen und Seminaren der Fall ist. Lernumgebungen, die überwiegend auf Kompetenzentwicklung zielen und die vorwiegend der Arbeit dienen, aber für Lernzwecke umgestaltet werden, bezeichnen Moraal/Grünwald als „Lernumgebung 2“. Als Beispiele werden hier Job Rotation, Unterweisung oder Einarbeitung genannt. Schließlich dient die „Lernumgebung 3“ üblicherweise anderen Zwecken als dem Lernen, es finden jedoch akzidentelle, beiläufige Lernprozesse statt (vgl. Moraal/Grünewald 2004, S. 183).

Während Moraal und Grünewald ihre Differenzierung zum Zwecke der statistischen Erfassbarkeit vorgeschlagen haben, wird sie hier als mögliches Raster für die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit weiterentwickelt und eingesetzt. Im Sinne einer arbeitsbasierten Betrachtung wird dabei ein Wechsel der Perspektive vorgenommen. Damit wird die „Lernumgebung 3“, die sich auf konkrete Arbeitsprozesse bezieht und die bei Moraal/Grünwald eher eine Residualkategorie war, zur Ebene 1

und damit der primären Ebene zur Entwicklung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung.

Damit ergibt sich ein Bild für die analytische Unterscheidung zwischen den Polen Arbeiten und Lernen, die nachfolgend näher beschrieben und ausdifferenziert wird. Realiter sind die Grenzen zwischen den Ebenen fließend und einzelne Lernformen sind nicht immer eindeutig zuzuordnen. Die Betrachtung der einzelnen Ebenen kann jedoch u.E. helfen, in strukturierter Form betriebliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu entwickeln.

Ebene 1: Arbeitsimmanentes Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit

Die erste, primäre Ebene des Modells bildet das arbeitsimmanente Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit (vgl. u. a. Frei u. a. 1984). In Abgrenzung zum intendierten Lernen in Seminaren oder Kursen unterbricht der Lernende die Arbeit nicht, sondern das Lernen findet im Arbeitsprozess selbst statt. Zur Förderung dieses informellen Lernens wird die betriebliche Arbeitsorganisation nach Kriterien lernförderlicher Arbeit verändert. Diese Kriterien sind originär im Rahmen arbeitswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Forschung entwickelt und gehen auf tätigkeits- bzw. handlungstheoretische Forschungsansätze von Hacker (1986) und Volpert (1994) zurück.

Diese und andere empirische Ergebnisse der Arbeitspsychologie wurden auch von berufspädagogischer Seite aufgegriffen und zu einer Zusammenstellung von Merkmalen lernförderlicher Gestaltung von Arbeitsplätzen und -aufgaben verdichtet. Dehnbostel nennt dabei die Vollständigkeit der Handlung, den Handlungsspielraum, die Problem-, Komplexitätserfahrung, die soziale Unterstützung und Kollektivität, die Möglichkeiten zur individuellen und zur professionellen Entwicklung sowie schließlich die Reflexivität als die entscheidenden Kriterien (vgl. Dehnbostel 2007; Franke/Kleinschmitt 1987).

Sofern sich Bildungsdienstleister auf eine arbeitsbasierte Perspektive einlassen, besteht ihre pädagogische Gestaltungsoption auf dieser Ebene darin, die Arbeitsorganisation oder die Arbeitsgestaltung hinsichtlich der genannten Kriterien zu verändern, um eine stärkere Lernförderlichkeit zu ermöglichen. Bildungsdienstleister erlangen damit die Rolle der Kooperationspartner bei der Analyse und Gestaltung von Arbeitsumgebungen. Dabei sind für eine konkrete Gestaltung adäquater Maßnahmen die betroffenen Mitarbeiter einzubeziehen. Neben arbeitswissenschaftlichen Konzepten zur Verbesserung der Lernförderlichkeit (vgl. u. a. Frieling u. a. 2006) liegen auch berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze zur „kompetenzförderlichen Remodellierung lernförderlicher Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (Rebmann/Tenfelde 2008, S. 185 ff.) vor.

Ebene 2: Arbeitsplatznahe Lernformen

Die Gestaltung lernförderlicher Arbeit kann allerdings nur einen Teil der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten fördern und stößt in Abhängigkeit der Eingriffsmöglichkeiten vielfach an Grenzen, da sich die betriebliche Arbeitsorganisation nicht einer pädagogischen Logik unterordnen lässt. Eine zweite Betrachtungsebene, die ei-

nen weniger starken Eingriff in die Arbeitsprozesse bedeutet, bieten unterschiedliche Formen arbeitsplatznahen Lernens. Im Unterschied zum arbeitsimmanenten Lernen wird dabei die Arbeit – i.d.R. für einen relativ kurzen Zeitraum – unterbrochen. Es finden, anders als beim Lernen im Prozess der Arbeit, intentionale Lernprozesse statt.

Seit Anfang der 1990er Jahre haben unterschiedliche Formen arbeitsplatznahen Lernens und dessen Gestaltung in den Unternehmen zunehmende Aufmerksamkeit erhalten (vgl. u. a. Baethge/Schiersmann 1998; Schiersmann/Remmele 2002). Viele Beiträge der berufspädagogischen Forschung zum betrieblichen Lernen fokussieren seither die Frage der Gestaltung adäquater Lernformen für gelingende Verbindungen von Arbeiten und Lernen (vgl. Dehnbostel 2010, S. 54 ff.). Die Genese des Diskurses zeigt eine Tendenz, verstärkt solche Lernformen zu entwickeln, die mit immer weniger Aufwand zu organisieren und stärker in den Arbeitsprozess zu integrieren sind. Während etwa die ab Mitte der 1990er Jahre in Modellversuchen entwickelten Lerninseln noch ein relativ hohes Maß an didaktischer und organisatorischer Planung benötigten und daher auch vornehmlich in Großbetrieben Verbreitung fanden, geht es in neueren Publikationen häufig um die möglichst niedrigschwellige Verankerung arbeitsnahen Lernens, um so auch kleinere Betriebe zu erreichen (vgl. u. a. Molzberger u. a. 2008; Bolte/Porschen 2006).

Solche arbeitsplatznahen Lernformen sollen nach Möglichkeit die Vorteile lernförderlicher Arbeit mit den Vorteilen von Seminaren verbinden und gleichzeitig beider Nachteile vermeiden. Lernen findet dabei als bewusster Prozess statt und bleibt nicht dem Zufall überlassen. Zugleich wird dem Transferproblem klassischer arbeitsferner Seminare durch die Nähe zum Arbeitsort begegnet. Idealerweise wird der Arbeitsort *temporär* zum Lernort. Lehrende im Rahmen arbeitsplatznaher Lernformen sind häufig betriebliche Kollegen, Experten oder Vorgesetzte, die vor allem über Erfahrungswissen verfügen (vgl. Elsholz/Molzberger 2007).

Eine vergleichbare Form, ebenfalls dicht an den Arbeitsprozessen zu lernen, stellen die aktuell viel diskutierten Ansätze wie Coaching und Mentoring dar. Diese lassen sich hier ebenfalls verorten, da sie auf die Reflexion der Arbeitsprozesse abzielen, ohne diese selbst zu verändern. Sie sind zwar im Gegensatz zu anderen arbeitsplatznahen Lernformen nicht örtlich dicht am Arbeitsplatz angesiedelt, sie befassen sich aber inhaltlich i.d.R. mit den konkreten Arbeitsprozessen und -bedingungen.

Im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive auf betriebliches Lernen besteht die pädagogische Gestaltungsoption bei arbeitsplatznahen Lernformen darin, die Weitergabe von Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen betrieblich zu organisieren und zu begleiten. Die Leitfrage aus der arbeitsbasierten Perspektive lautet entsprechend, wer wo welche Kenntnisse und welches Wissen im Unternehmen besitzt und wem dieses weitergegeben werden sollte.

Ebene 3: Seminare und Kurse

Institutionalisierte Formen des Lernens nehmen in der betrieblichen Bildung schon immer und noch immer einen großen Raum ein. In der hier vorgeschlagenen Betrachtungsweise einer arbeitsbasierten Perspektive sind Seminare und Kurse, die ent-

fernt vom Arbeitsplatz stattfinden, auf Ebene 3 einzuordnen und zunächst als subsidiär zu betrachten. Sie behalten jedoch immer dann ihre Notwendigkeit, wenn weder arbeitsimmanentes Lernen im Rahmen lernförderlicher Arbeit noch arbeitsplatznahe Lernformen ausreichend für die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten sind. Dies gilt z. B. dann, wenn ganz neue fachliche Inhalte notwendig sind oder wenn es um den Aufbau übergreifender beruflicher Kompetenzen geht. Insbesondere für den Erwerb und die Erweiterung beruflichen Fachwissens sind formale Lernsettings außerhalb konkreter Arbeitszusammenhänge als unersetzbar anzusehen. Ein eingeschränkter Blick auf die realen Arbeitsprozesse und die Ebenen 1 und 2 führt zu einer „Erfahrungsbornierung“.

Die pädagogische Gestaltungsoption von Bildungsdienstleistern besteht auch im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive bei institutionalisierten Lernformen wie Kursen oder Seminaren darin, Wissen zu vermitteln, welches nicht mit Hilfe arbeitsimmanenter und arbeitsnaher Lernens entwickelt werden kann. Die Leitfrage aus der konsequent arbeitsbasierten Perspektive lautet entsprechend: Wo, für wen und zu welchen Themen sind Seminare und Kurse notwendig, da die Kompetenzen nicht im Rahmen arbeitsplatznaher oder arbeitsimmanenter Lernens entwickelt werden können?

Konsequenzen eines Ansatzes arbeitsbasierter betrieblicher Bildung

Im vorliegenden Beitrag wird dafür plädiert, bei der Kooperation mit Unternehmen als Bildungsdienstleister den Blick zunächst auf die konkrete Gestaltung der Arbeit zu richten und erst nachrangig arbeitsplatznahe Lernformen und schließlich Seminare und Kurse für die Kompetenzentwicklung in Betracht zu ziehen. Durch den Ansatz dieser *arbeitsbasierten* Perspektive eröffnen sich für Bildungsdienstleister neue Gestaltungsräume pädagogischen Handelns im Betrieb, die unterschiedliche Implikationen mit sich bringen.

So kann es mit Hilfe der drei idealtypischen Ebenen gelingen, arbeitsbasiert geeignete betriebliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu initiieren, die bislang nicht im Fokus der Gestaltung durch externe Bildungsdienstleister standen. Für eine umfassende Kompetenzentwicklung sind alle drei Ebenen der Gestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Das Gestaltungsfeld arbeitsimmanenter Lernens wird bisher i.d.R. von arbeitspsychologischen oder arbeitswissenschaftlichen Beratern betrieblich gestaltet, ohne dass pädagogische Implikationen ausreichend berücksichtigt werden. Erweitern Bildungsdienstleister ihr Handlungsfeld auf diesen Bereich, vergrößern sich auch ihre Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen.

Eine wichtige Aufgabe für Bildungsdienstleister besteht dabei in der Frage, wie die unterschiedlichen Ebenen und Formate miteinander verknüpft werden können und sollten, um gleichermaßen die betrieblich begründeten Lern- und Entwicklungsbedarfe der Lernenden zu unterstützen und dabei über ökonomisch verengtes Lernen im Sinne von Anpassungsqualifizierungen an veränderte Arbeitsbedingungen hinauszudeuten.

Ein möglicher Ansatzpunkt dafür könnte ein System betrieblichen Lernens sein, dass sich strukturell an der Dualität der beruflichen Ausbildung in Deutschland orientiert und einen pädagogisch begründeten Wechsel zwischen Lern- und Arbeitsphasen in der Arbeit und Reflexionsphasen außerhalb der Arbeit vorsieht. Durch die wechselseitige Anwendung von Phasen des informellen Lernens in der Arbeit und Phasen der Reflexion kann die Kompetenzentwicklung von Beschäftigten nachhaltig unterstützt werden.

Die Perspektive arbeitsbasierter betrieblicher Bildungsarbeit impliziert auch einen veränderten Blick auf die Frage der Selektivität betrieblicher Bildung. Dies gilt insbesondere für die Auswahl geeigneter Bildungsmaßnahmen an lernhaltigen bzw. weniger lernhaltigen Arbeitsplätzen. So besteht bei einer zu starken Gewichtung arbeitsnahen Lernens auf den Ebenen 1 und 2 die Gefahr, eine weitere Benachteiligung Derjenigen zu fördern, die bereits aufgrund ihrer geringeren Bildungsabschlüsse seltener lernförderliche Arbeitsplätze besetzen. Eine undifferenzierte Fokussierung auf arbeitsnahes Lernen führt zum Matthäus-Effekt durch die betriebliche Bildung (vgl. Elsholz 2010).

Beschäftigte an wenig lernhaltigen Arbeitsplätzen bedürfen daher auch im Rahmen einer arbeitsbasierten Perspektive betrieblicher Bildungsarbeit vermehrt formalisierter Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen auf der Ebene 3. Beschäftigte mit sehr lernhaltigen Arbeitsplätzen können dagegen stark von arbeitsplatznahen Lernprozessen auf den ersten beiden Ebenen profitieren.

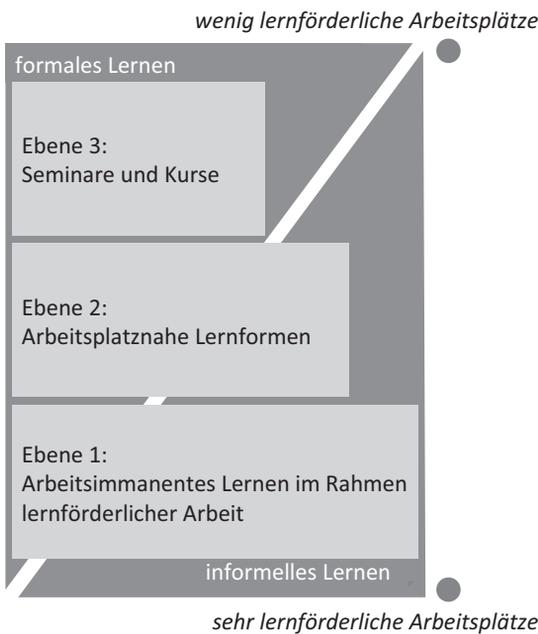


Abb. 2: Idealtypische Verteilung der Anteile der Lernebenen

Abschließend ist festzuhalten, dass eine arbeitsbasierte betriebliche Bildungsarbeit einen Perspektivwechsel hinsichtlich der Gestaltung und dem Verhältnis von Arbeit und Lernen im Betrieb mit sich bringt. Für eine umfassende Kompetenzentwicklung, die informelle und formelle Lernprozesse verbindet, sind alle drei Ebenen der Gestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen und so die Potenziale lernförderlicher Arbeit in die betriebliche Bildungsarbeit zu inkludieren. Wenn sich Bildungsdienstleister dieser Herangehensweise anschließen und entsprechende Konzepte aufgreifen und weiterentwickeln, eröffnen sich ihnen neue Handlungs- und Geschäftsfelder.

Literatur

- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster u. a., S. 15-87
- Bolte, Annegret; Porschen, Stephanie (2006): Die Organisation des Informellen. Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. Wiesbaden
- Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster
- Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler
- Elsholz, Uwe (2010): Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 19, 1-15. Online: www.bwpat.de/ausgabe19/elsholz_bwpat19.pdf (17-12-2010)
- Elsholz, Uwe; Molzberger, Gabriele (2007): Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben. In: Münk, Dieter u. a. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen u. a., S. 154-163
- Franke, Guido; Kleinschmitt, Manfred (1987): Ansätze zur Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz. Berlin
- Frei, Felix; Duell, Werner; Baitsch, Christoph (1984): Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern
- Frieling, Ekkehart; u. a. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster
- Gonon, Phillip (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, Heft 3, S. 317-335
- Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern
- Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harteis, Christian (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Harteis, Christian; u. a. (Hrsg.): *Kompodium Weiterbildung*. Opladen, S. 209-217
- Harteis, Christian; Heid, Helmut; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar (2001): Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 97, Heft 2, S. 222-246
- Heid, Helmut (2000): Unternehmensidentität. Über die Bedingungen ihrer Entwicklung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 96, Heft 1, S. 1-11

- Molzberger, Gabriele; u. a. (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster
- Moraal, Dick; Grünewald, Uwe (2004): Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung in Europa. In: Dehnbostel, Peter; Pätzold, Günter (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, Stuttgart, S. 174-187
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter (2008): Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben: Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-Report Nr. 75, Berlin
- Volpert, Walter (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Berlin

Weiterbildungsaktivität, Anbietertypen und betriebliche Kooperationen am Beispiel Schweiz

Markus Weil, Philipp Gonon

Zusammenfassung

Je nach Definition zeichnet sich die schweizerische Bevölkerung durch eine hohe bis sehr hohe Weiterbildungsbeteiligung aus. Ein erheblicher Anteil der Weiterbildung ist stark gebunden an das betriebliche Umfeld. Betriebe sind an Weiterbildung beteiligt, da ihr Interesse an adäquater Passung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Hinblick auf ihre Wettbewerbsfähigkeit hoch ist. Kooperationen sind – insbesondere bei knappen Ressourcen – hierbei ein probates Mittel, um die Weiterbildung zu ermöglichen, zu organisieren und außerdem die betriebliche Innovations- und Wandlungsfähigkeit zu erhalten. Diesbezüglich können diverse Strategien für die Weiterbildung unterschieden werden, die sich sowohl auf die interne Organisation als auch auf die externe Kooperation mit verschiedenen anderen Anbietern beziehen.

1. Weiterbildung – eine Frage des Blickwinkels

Es ist nicht unerheblich, was genau unter Weiterbildung alltagssprachlich, aber auch in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Publikationen verstanden wird. Bis heute besteht in der Schweiz keine unumstrittene Übereinstimmung, was genau als Weiterbildung zählt. Somit wird auch die Bedeutung von Weiterbildung unterschiedlich eingeschätzt. Man tut sich insbesondere damit schwer, die kürzere und weniger formal organisierte Weiterbildung zu erfassen und als solche anzuerkennen.

Das Schweizerische Berufsbildungsgesetz von 2002 (BBG) sowie die zunehmende Orientierung an europäischen und internationalen Begriffsbestimmungen trugen dazu bei, die Weiterbildung neu zu positionieren und ihren Stellenwert im gesamten Bildungssystem auszuloten. Grundsätzlich integriert das BBG die berufliche Weiterbildung in die Berufsbildung. Es unterscheidet zwei Formen von Weiterbildung: die *Höhere Berufsbildung* (Art 26 ff., BBG 2002) und die *berufsorientierte Weiterbildung* (Art. 30 ff., ebd.). Letztere ist eher kurzfristig ausgerichtet, während die *Höhere Berufsbildung* gemäß dem Willen des Gesetzgebers einen Status beansprucht, der gleichauf mit den Hochschulen zu sehen ist.

Die *Höhere Berufsbildung* richtet sich in erster Linie an gut qualifizierte, aufstiegsorientierte Berufsleute, die einen eidgenössischen Fachausweis (Berufsprüfung), ein eidgenössisches Diplom (höhere Fachprüfung) oder einen Abschluss an einer höheren Fachschule anstreben – all diese Abschlüsse sind wie bereits angesprochen, seither neu auf der Tertiärstufe des Schweizerischen Bildungssystems anzusiedeln. Die Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis legen Vorbereitungskurse über einen längeren Zeitraum nahe und werden in der Regel berufsbegleitend absolviert, während die Höhere Fachschule insgesamt einen etwa zweijährigen Schulbesuch erfordert.

Die *berufsorientierte Weiterbildung* wendet sich an ein breites Zielpublikum, das spezifische berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten in zeitlich befristeten Programmen und Kursen nachfragt. Ebenso unterstützt sie Berufstätige, die Ausbildungslücken schließen und Verpasstes nachholen oder einen Wiedereinstieg planen.

In der Botschaft zum BBG wird explizit darauf verwiesen, dass nicht nur berufliche Inhalte, sondern auch allgemein bildende Elemente für die Berufsfähigkeit große Bedeutung haben. Die berufsorientierte Weiterbildung und die höhere Berufsbildung sollen sich „nicht auf das rein Fachtechnische beschränken, sondern vermehrt auch umfassende Einsichten und Fähigkeiten fördern.“ (Botschaft zum BBG 2000, Abschn. 2.5)

Weitere Begriffsbestimmungen von Weiterbildung finden sich beim Schweizerischen Bundesamt für Statistik. Die Erhebungen im Rahmen der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) bestimmten bis 2004 Weiterbildung als „intendiertes, gezieltes Lernen: vom Selbststudium mit Hilfe von Fachliteratur oder dem Besuch von Vorträgen bis hin zur institutionalisierten organisierten Lernform, dem Weiterbildungskurs“ (vgl. BFS 2001, S. 6; 2004, S. 6). In Abgrenzung dazu wird Grundbildung als tendenziell umfangreichere Ausbildung definiert, wobei diese Trennung zur Weiterbildung nicht immer sehr scharf möglich sei. Seit den Erhebungen 2007 veränderte sich jedoch diese Interpretation, denn es gäbe „keine einheitliche Definition darüber, was genau unter Weiterbildung zu verstehen ist.“ (vgl. BFS 2007, S. 7; BFS 2010) Der Blickwinkel richtet sich verstärkt auf Weiterbildungsaktivitäten, die außerhalb eines institutionalisierten Rahmens stattfinden, in dem keine anerkannten Abschlüsse vergeben werden. So gesehen wird die höhere Berufsbildung nicht mehr als Weiterbildung definiert, sie ist vielmehr Teil des tertiären Bildungssystems.

Auch für die Beurteilung der Weiterbildungsaktivität von Betrieben und deren Kooperation mit Anbietern hat diese Definitionsfrage Konsequenzen (vgl. Weil 2010), denn vor allem informelle Weiterbildungsaktivitäten und formalisierte Weiterbildung ohne anerkannten Abschluss rücken in den Mittelpunkt.

2. Weiterbildungsaktivität

Im Bildungsbericht Schweiz 2010 zeigt eine vergleichende Gegenüberstellung zur Teilnahme an Weiterbildung, wie stark die entsprechenden Zahlen je nach Definition und Referenz schwanken (SKBF 2010, S. 257). Allgemein wird allerdings in den letzten Jahren von einer hohen Weiterbildungsbeteiligung ausgegangen. So figuriert die

Schweiz nach einer Darstellung von Eurostat, bezüglich der Teilnahme an Lernaktivitäten der 25-64-jährigen Wohnbevölkerung mit über 60 % nach Österreich, Slowenien, Luxemburg und den nordeuropäischen Ländern auf Rang 7 (EVD 2009, S. 9). Ähnliche Positionierungen, bzw. Rang 5 ergeben die *Bildung auf einen Blick-Indikatoren* der OECD und die Strukturindikatoren der EU zum lebenslangen Lernen (ebd., S. 34).

Die unter anderem auch die Weiterbildungsbeteiligung eruiierende Haushaltsbefragung der Schweizerischen Arbeitskräfte SAKE weist aus, dass 77 % der ständigen Wohnbevölkerung im Alter zwischen 20 bis 74 Jahren 2006 mindestens eine Weiterbildungsform wahrgenommen haben.

Gemäß neueren Zahlen von Seiten des Bundesamtes für Statistik beträgt die formale Weiterbildungsbeteiligung in der Schweiz 50 %; schließt man darüber hinaus das informelle Lernen ein, wird eine Quote von 80 % veranschlagt (BFS 2010, S. 5). Jüngere und Männer sind eher in der Weiterbildung vertreten als ältere Arbeitnehmer und Frauen. Auch für die Schweiz gilt, dass Aufstiegsfortbildung nur selektiv genutzt wird, bzw. bildungsfernere Personen diese weniger wahrnehmen (SKBF 2010, S. 268 ff.). Weber und Tremel beschreiben die folgenden soziodemographischen Variablen als entscheidend für die Partizipation an Weiterbildung (2008, S. 5): Generell wird eine Abhängigkeit von der Einbindung der Individuen in den Arbeitsmarkt als entscheidende Größe gesehen. Ebenso auch der Qualifizierungsgrad: Je höher das erreichte Bildungsniveau, desto höher auch die Partizipationswahrscheinlichkeit: Ein Befund, der sich auch mit der Studie von Schröder-Näf (1997) deckt. Die Variable Alter erweist sich ab dem 55. Lebensjahr als weiterer Aspekt, der zu einer Abnahme der Beteiligung führt. Außerdem nehmen Migrantinnen und Migranten seltener an non-formaler Weiterbildung teil.

In der Schweiz sind die regionalen Differenzen eine Besonderheit, da sie auch immer eine unterschiedliche sprachliche und kulturelle Orientierung in der deutsch-, der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz beinhalten. Die Teilnahme an formaler Weiterbildung ist in der Deutschschweiz am höchsten, gefolgt von der Westschweiz und dem Tessin (Weber/Tremel 2008, S. 5).

3. Betriebliche Strategien, betriebsnahe Anbietertypen und Kooperationen

In der Schweiz ist die Forschungslage bezüglich Weiterbildung wenig entwickelt. Zur betrieblichen und betriebsnahen Weiterbildung gibt es kaum Studien. Betrachtet man Weiterbildung einschließlich der informellen und non-formalen Facetten, so sind in der Schweiz die Betriebe der bedeutsamste Anbieter. Aber auch bei einem großen Teil der höheren Berufsbildung ist vor allem die betrieblich basierte Berufspraxis entscheidend; denn die Schulen als Anbieter von Weiterbildung sind nur zum Teil vorgesehen und die höheren Berufs- und Fachprüfungen werden von den Organisationen der Arbeitswelt (OdA, früher: Berufsverbände) abgenommen.

Zunächst betrachten wir im Hinblick auf Weiterbildung und Kooperationsverständnis die Betriebe selbst und kommen dann zu den betriebsnahen, aber externen

Anbietern. Abschließend erläutern wir nochmals, welche Faktoren in der Weiterbildungsorganisation für Betriebe eine zentrale Rolle spielen.

3.1 Betriebliche Weiterbildung

In Studien zur betrieblichen Weiterbildung wurden hinsichtlich Strategien unterschiedliche Typen entwickelt (vgl. Baumer 1999; Schmidt-Lauff 1999). Aufgrund eigener empirischer Daten¹ unterscheiden wir vier Typen betrieblicher Weiterbildungsstrategien. Diese Typisierung wurde in einem gesamtschweizerischen Forschungsprojekt unter Berücksichtigung der Betriebsgrößen, Branchen und Sprachregionen entwickelt (vgl. Gonon et al, 2005; Weil et al. 2007). Wir gehen davon aus, dass Weiterbildung unterschiedliche Funktionen für die Betriebe erfüllt.

Organisationsorientierte Betriebe (Typ 1) fokussieren die Betriebsabläufe, vor allem Produkte oder auftauchende Ablaufprobleme. Formale Weiterbildungs- oder Kooperationsbeziehungen nach außen erscheinen weniger wichtig, vielmehr ist ein hohes Maß an informellen Netzwerken und „Learning by doing“ festzustellen. Weiterbildung in diesem Typ ist nah am betrieblichen Kontext angesiedelt und hat zum Ziel, die betrieblichen Abläufe sicherzustellen und Lernmöglichkeiten vor allem informell zu nutzen (vgl. Weil et al. 2007, S. 32).

Kooperation ist weniger stark von externen Anbietern geprägt, sondern zentriert sich bei den organisationsorientierten Betrieben vermehrt auf das eigene betriebliche Umfeld und kommt meist informell im Arbeitsablauf vor. Dabei spielen die Mitarbeitenden als Akteure in der Weiterbildung durchaus eine zentrale Rolle (Stichwort: Lernen am Arbeitsplatz). Unmittelbarer Nutzen und Austausch sind die zentralen Charakteristika der Kooperation.

Defizit-ausgleichende, mitarbeiterorientierte Betriebe (Typ 2) beziehen in ihrer Weiterbildungsstrategie möglichst viele Bereiche ein. Die Mitarbeitenden stehen bei der Bedarfsermittlung und bei Zielvereinbarungen im Vordergrund. Rahmenbedingungen werden zum Beispiel durch Engagement in den OdAs oder durch die Entwicklung eigener Lösungen aktiv beeinflusst, gleichzeitig wird ein fehlendes Angebot durch Eigenaktivität kompensiert. Ausgleichende, mitarbeiterorientierte Betriebe heben häufig auch informelle Weiterbildungsformen deutlicher als andere Betriebe hervor. Sie werden oftmals auch von den Weiterbildungsverantwortlichen selbst gestaltet (vgl. ebd., S. 40 sowie Tabelle 1).

Die defizit-ausgleichenden, mitarbeiterorientierten Betriebe kooperieren in der Weiterbildung vermehrt über die engen Geschäftsbeziehungen hinaus und setzen auf Weiterbildungskooperation mit einem ausgeprägten Verpflichtungsgedanken, der auch als Führungsaufgabe verstanden wird.

Für die *problemlösend-bedarfsorientierten Betriebe (Typ 3)* bezieht sich Weiterbildung auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen, auf betriebliche Belange und auf die Ansprüche der Mitarbeitenden. Weiterführende Strategien und die Betriebsphilosophie stehen stärker im Vordergrund als der betriebliche Ablauf im engeren Sinne. Externe Weiterbildungsangebote werden von den problemlösend-bedarfsorientierten Betrieben markant weniger gut bewertet als in anderen Typen. Dies korrespondiert

mit einem stärkeren Eigenengagement in der Weiterbildung. Auch informelle Lernformen werden explizit benannt und wenn möglich werden verbindliche Regelungen dafür geschaffen. Dabei besteht mit dem Anspruch der Bedarfsorientierung eine gewisse Offenheit, was die Ermöglichung von Weiterbildung betrifft (vgl. ebd., S. 48 ff.).

Für die Weiterbildungskooperation spielt die Region eine große Rolle, es wird aber auch auf sehr unterschiedliche Partner für die Weiterbildung zurückgegriffen. Kooperation hat dabei einen hohen Bezug zur betrieblichen Strategie und zu betrieblichen Planungsaufgaben.

Aufgaben- und kundenorientierte Betriebe (Typ 4) verorten sich an den Schnittstellen zwischen Betrieb, Mitarbeitenden und Kunden und damit auch an Übergängen von betrieblichen Belangen auf die Mitarbeiterebene. Formale und informelle Weiterbildung werden dabei gleichermaßen genutzt und auf betriebliche Aufgaben abgestimmt. Die Mitarbeitenden haben ein hohes Maß an Eigenverantwortung, was sowohl auf eine Verbindlichkeit als auch auf umfassende Kenntnisse innerhalb des Betriebs bezogen ist. Jobrotation und thematisch geordnete Ablagesysteme kommen beispielsweise zum Einsatz, um ein breiteres Verständnis vom Arbeitsplatz und vom Arbeitsprozess zu erreichen (vgl. ebd., S. 56 ff.).

Kooperation begleitet die Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines Transfers und Austauschs von Knowhow. Dabei fällt oftmals das Stichwort der Effizienz, das sich sowohl mit der Kundenorientierung als auch mit den Abstimmungsbemühungen in der Weiterbildungsorganisation in Verbindung bringen lässt.

Der Vergleich der unterschiedlichen Betriebstypen ergibt, dass die an Problemlösung und Bedarf orientierten Betriebe des Typus 3 am weiterbildungsaktivsten und weiterbildungskooperativsten sind. Organisationsorientierte Betriebe (Typ 1) beziehen sich stärker auf sich selbst bei gleichzeitig schwächerer Rolle von externen Weiterbildungsakteuren. Betriebe des Typs 2 richten sich primär an den Belangen der Mitarbeitenden und den vorgefundenen Rahmenbedingungen aus. Aufgaben- und kundenorientierte Betriebe (Typ 4) weisen hingegen ein eher informelles und auf unmittelbaren Nutzen orientiertes Verständnis von Weiterbildung auf. Im Vergleich hat sich gezeigt, dass dieses betriebliche Selbst-Weiterbildungsverständnis zentral für die jeweiligen Weiterbildungsstrategien sind. Die Betriebsgröße hingegen spielt bei der Strategiefrage eine untergeordnete Rolle.

3.2 Betriebsnahe Weiterbildungsanbieter

Neben den Betrieben selbst sind weitere Akteure für die Weiterbildungsaktivität von Bedeutung. Wir unterscheiden hier die Organisationen der Arbeitswelt (OdAs), welche als Branchenorganisation auch mit Aufgaben der beruflichen Grund- und Weiterbildung und der höheren Berufsbildung betraut sind sowie als Interessensvertretung fungieren. Sie sind ebenso wie andere Betriebe, Kunden oder Lieferanten nicht primär Weiterbildungsanbieter, sondern stehen im Kontext von betrieblichen Abläufen, bestehenden Netzwerken und einer branchenspezifischen Verzahnung. Wir gehen davon aus, dass der überwiegende Teil von informeller und non-formaler Wei-

terbildung sowie der höheren Berufsbildung in den Betriebsabläufen und der Branche integriert oder nah daran organisiert ist. Abschließend werfen wir einen Blick auf die Kooperationsbeziehungen zu externen Weiterbildungsanbietern, die meist non-formaler Art sind oder aber formale Abschlüsse auf einer bestimmten Bildungsstufe ermöglichen.

3.2.1 Organisationen der Arbeitswelt

Die tragende Rolle der OdAs lässt sich teilweise mit dem großen Stellenwert in der beruflichen Grundbildung begründen. Für die KMU nehmen die OdAs den höchsten Rang bei der Frage ein, wo sich die Mitarbeitenden eines Betriebs hauptsächlich weiterbilden. 22 % der KMU, die Weiterbildung betreiben, antworteten entsprechend (vgl. Gonon et al 2005, S. 76). Bei der Frage nach der Kooperation in der Weiterbildung nannten alle befragten Betriebe ebenfalls die OdAs mit 35 % als wichtigsten Kooperationspartner, insbesondere in Form von Kursen, Seminaren und Fachtagungen (ebd. S. 95 ff). Die herausragende Rolle in der Kooperation mit OdAs wird vor allem mit der Umsetzung von Gesetzen und Richtlinien, Vertretung der betrieblichen Anliegen in der Politik, der Zentralität von Angeboten und der guten Möglichkeit, Kooperation zu organisieren, begründet (vgl. Weil 2006, S. 167 f.).

3.2.2 Andere Betriebe, Kunden, Lieferanten

Für die Betriebe sind aber darüber hinaus auch andere Betriebe, Kunden und Lieferanten von Bedeutung. Die Lieferantenschulung, andere betriebliche Weiterbildungszentren oder der Ausbildungsverbund rangieren mit 11,9 %, 6,3 % und 5,8 % zwar eher auf den hinteren Rängen, wenn man die Betriebe fragt, wo ihre Mitarbeitenden Weiterbildung machen (ebd. S. 76). Bei der Frage nach Kooperationspartnern in der Weiterbildung sind jedoch andere Betriebe mit 16,7 % durchaus nicht unerheblich. In der qualitativen Auswertung zur Kooperation mit anderen Betrieben, Lieferanten und Kunden wurden vor allem die bereits bestehenden Geschäftsbeziehungen als wichtige Begründung genannt (vgl. Weil 2006, S. 178). Konkrete Beispiele sind zum Beispiel firmenübergreifende Weiterbildungsprogramme oder Schulungen zu einem neuen Produkt beim Lieferanten, bzw. beim Kunden.

3.2.3 Andere Weiterbildungsanbieter

Externe Weiterbildungsanbieter nehmen für KMU, die Weiterbildung betreiben, einen hohen Stellenwert ein. Ob diese Kooperationen der Weiterbildung zu einem formal anerkannten Abschluss im Bildungssystem führen oder ob es sich eher um non-formale Weiterbildung handelt, ist jedoch nicht immer eruierbar. In den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass die Betriebe jeweils ein eigenes Verständnis entwickelt haben, sodass von einem umfassenden Nachdiplomstudium bis zum Einzelangebot, wie z. B. einem Fotografiekurs für die Freizeit, verschiedenste Formate und Inhalte mit unterschiedlich starkem betrieblichen Bezug in diese Kategorie fallen.

Private Weiterbildungsanbieter wurden von 22 % der befragten Betriebe, öffentliche mit 13,6 % als Weiterbildungsanbieter benannt. Bei der Frage nach der Kooperation belegen diese Anbieter mit 26 % nach den OdAs bzw. Berufsverbänden den zweiten Platz. Kurse und Seminare spielen mit Abstand die Hauptrolle, allenfalls noch mit der Variante des „Inhouse-Seminars“ (ebd. S. 101 f). Auch die Anbindung an das (tertiäre) Bildungssystem ist bei dieser Form der Weiterbildungskooperation eine wichtige Begründung (vgl. Weil 2006, S. 169). Je nach Verständnis von Seiten der Betriebe wird diese Aktivität als Weiterbildung oder aber als Bildung auf Tertiärstufe gewertet.

3.3 Betriebsgröße, Organisation von Weiterbildung und Kooperation

Wenn wir die Betriebe als gewichtige Initiatoren und Durchführungsort von Weiterbildung betrachten, so lohnt sich eine weitere Differenzierung hinsichtlich Weiterbildungsaktivitäten. Zunächst zeigt ein Blick auf die Betriebsgröße einige grundlegende Unterschiede. Je grösser der Betrieb, desto höher die formale Weiterbildungsaktivität (vgl. Gonon et al 2005, S. 22). Quantitativ unterscheidet man Kleinbetriebe mit 0-9, Kleinstbetriebe mit 10-49, Mittelbetriebe mit 50-249, Großbetriebe ab 250 Mitarbeitende (vgl. Europäische Kommission 1996, S. 4 f.).

Ähnlich wie in Deutschland liegt der Anteil an Großbetrieben in der Schweiz bei 0,2 %. Etwa ein Viertel aller Beschäftigten sind in einem Kleinbetrieb mit weniger als zehn Mitarbeitenden beschäftigt (Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 70 f.). In Anlehnung an Pichler et al. lässt sich bezüglich Weiterbildung eine weitere qualitative Unterscheidung festhalten, die sich aus der Ausdifferenzierung der Tätigkeiten des Unternehmensinhabers ergibt (Pichler et al. 1997, S. 11 f., Weil 2006): In Kleinbetrieben ist der Unternehmer in der Regel meist auch der Weiterbildungsverantwortliche, während in größeren Betrieben eine oder mehrere „Spezialisten“ dafür zuständig sind.

	Mitarbeiterzahl	Merkmale Unternehmer/in	Weiterbildungsorganisation
Kleinstbetrieb	1-9 Mitarbeitende	Personalunion: UnternehmerIn KapitalgeberIn LeiterIn	Unternehmer/in = Weiterbildungsverantwortlicher
Kleinbetrieb	10-49 Mitarbeitende		Ein für Weiterbildung verantwortliche/r Mitarbeiter/in
Mittelbetrieb	50-249 Mitarbeitende	Arbeits- Teilung in UnternehmerIn KapitalgeberIn und LeiterIn	Personalabteilung (mehrere Personen)
Großbetrieb	250+ Mitarbeitende		Personalentwicklung eigenständig oder ausgelagert

Tabelle 1: Unterscheidungsmerkmale von KMU und Großbetrieben, Quelle: vgl. Weil 2006, S. 69

Aus dieser Sicht ist interne betriebliche Weiterbildungskooperation erst ab einer Funktionsdifferenzierung überhaupt möglich und notwendig, hingegen scheint eine gute Abstimmung mit betriebsnahen externen Weiterbildungsanbietern zentral. Bei hoher Funktionsdifferenzierung wird die betriebsinterne Kooperation als Faktor für

die Organisation von Weiterbildung immer wichtiger, um Weiterbildung mit den betrieblichen Bedürfnissen abstimmen zu können.

Betriebe nutzen vor allem bestehende Kooperationen strategischer, transferorientierter oder utilitaristischer Art, um Weiterbildung zu verwirklichen. Dabei stehen sowohl die Beziehungen zu den OdAs, aber auch Beziehungen zu Kunden, Lieferanten und anderen Betrieben in der Region im Vordergrund. Vor allem bei KMU sind diese Kooperationspartner oft die einzige Möglichkeit, überhaupt Weiterbildung zu organisieren und durchzuführen. Die klassischen externen Weiterbildungsanbieter kommen erst außerhalb dieser oft informellen berufs- bzw. branchenspezifischen Lösungen zum Zuge.

4. Resümee

Betriebe, und vor allem KMU sind ein wichtiger Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung in der Schweiz. Weiterbildung spielt für viele Betriebe eine strategische Rolle, um „sich abzeichnende Wissenslücken“ zu schließen, oder aber um die „Integration in alltägliche Arbeitsabläufe zu bewerkstelligen“ (Gonon et al. 2010, S. 34). Daneben wird Weiterbildung auch als ein Element betrachtet, um die Innovationsfähigkeit der Betriebe zu erhalten oder gar zu steigern. Diese wird als Voraussetzung für den Markterhalt und die Zukunftsfähigkeit betrachtet, wie auch eine Befragung von 700 KMU im Kanton Zürich ergab (ebd., S. 25). Um diese Ziele zu verwirklichen, wäre eine Kooperation mit den Verbänden, anderen Betrieben und vor allem auch externen Weiterbildungsanbietern weiter auszubauen. Bei knappen Ressourcen und instabilen Strukturen, wie sie wohl für eine Vielzahl von Betrieben die Regel sind, erscheint eine Kooperation verlockend und die Möglichkeit, Weiterbildung anzubieten und zu gewährleisten. Auch hinsichtlich Innovationsfähigkeit ist eine strategische Ausrichtung auf Weiterbildungskooperation und Umsetzung dieser Vorstellungen bedeutsam.

Anmerkungen

- 1 Die Erhebung beruht auf einer gesamtschweizerischen Stichprobe (N=1251), die aufgrund einer Faktoren- und Clusterzentrenanalyse vier Weiterbildungstypen in KMU eruierte. Zusätzlich wurden Interviews mit weiterbildungsaktiven KMU (n=28) durchgeführt und inhaltlich-analytisch bezüglich Weiterbildungscharakteristika ausgewertet.

Literatur

- BFS (2010): Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz. Neuchâtel.
 BFS (2007): Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz. Erste Ergebnisse des Moduls „Weiterbildung“ der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2006. Neuchâtel.
 BFS (2004): Weiterbildung in der Schweiz 2003. Auswertungen der Arbeitskräfteerhebung 1996-2003. Neuchâtel.
 BFS (2001): Weiterbildung in der Schweiz 2001. Auswertungen der Arbeitskräfteerhebung 1996-2001. Neuchâtel.

- Europäische Gemeinschaften (Hrsg.) (2001). Unternehmen in Europa. Luxemburg.
- Europäische Kommission (1996): Empfehlung der Kommission vom 3. April 1996 betreffend die Definition der kleinen und mittleren Unternehmen. In: Amtsblatt Nr. 1. 107, S. 4-9.
- EVD (2009): Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes in Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI). Bern.
- Gonon, P.; Hotz, H.-P.; Weil, M.; Schläfli, A. (2005): KMU und die Rolle der Weiterbildung. Eine empirische Studie zu Strategien und Kooperationen in der Schweiz. Hep: Bern.
- Gonon, P.; Stolz, S.; Kärgel, S.; Staub, S.; Zehnder, L. (2010): Innovationsfähigkeit und Weiterbildung aus der Sicht von KMU – Forschungsbericht aufgrund einer Datenerhebung im Kanton Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik: Zürich.
- Pichler, J. H.; Pleitner, H. J.; Schmidt, K.-H. (Hrsg.) (1997): Management in KMU. Die Führung von Klein- und Mittelunternehmen. Haupt: Bern.
- Schmidt-Lauff, S. (1999): Kooperationsstrategien der betrieblichen Weiterbildung: Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner. Hampp: München
- Schräder-Näf, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten in der Schweiz. Rüegger: Chur & Zürich.
- SKBF (2010): Bildungsbericht Schweiz. SKBF: Aarau
- Weber, K.; Tremel, P. (2008): Expertise Weiterbildung – ein institutioneller Blick. Koordinationsstelle für Weiterbildung: Bern.
- Weil, M. (2011): Non-formales Lernen – zwischen den Stühlen der Weiterbildungsdefinitionen. In: Education permanente, 2, S. 46-47.
- Weil, M. (2006): Weiterbildungskooperation in KMU. Eine Perspektive für berufs- und wirtschaftspädagogische Konzepte. Hep: Bern.
- Weil, M.; Gonon P.; Schläfli, A.; Hotz, H.-P. (2007): Best-Practice-Weiterbildung in KMU. Eine Befragung von Deutschschweizer KMU-Weiterbildungsverantwortlichen zu Strategien, Lernformen und Kooperationen in der Weiterbildung. SVEB: Zürich.

Weiterbildung als entscheidende Zukunftsinvestition

Strategische Schwerpunkte der Personalentwicklung bei der Deutschen Telekom

Melanie Jana-Tröller

Zusammenfassung

Die Personalentwicklung der Deutschen Telekom wird aus dem Vorstandsbereich Personal heraus gesteuert. Sie ist integraler Unternehmensbestandteil und trägt maßgeblich zur Umsetzung der Strategie bei. Dabei verfolgt die Personalentwicklung zentrale strategische Schwerpunkte wie die gezielte Weiterbildung von Führungskräften und Top-ExpertInnen sowie die vermehrte Förderung berufsbegleitender Studiengänge. Unternehmen wie die Deutsche Telekom sind heute mehr denn je gefragt, allgemeine wie geschäftsspezifische Bildungs Herausforderungen für sich selbst zu identifizieren und passgenaue, qualifizierende Weiterbildungsangebote selbst zu entwickeln und durchzuführen oder auf Kooperationen mit externen Bildungsanbietern zu setzen. Der folgende Beitrag erläutert Strategien und Ansätze der strategischen Personalentwicklung, Weiterbildung und Kooperationsformen mit externen Bildungsinstitutionen.

1. Vorbemerkung

Dass insbesondere bei der Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen in Deutschland großer Handlungsbedarf besteht, zeigen etliche Vergleiche der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung und -investition mit anderen europäischen Staaten. Dabei schneidet Deutschland gegenüber weiterbildungsstärkeren Ländern wie beispielsweise den Niederlanden oder Schweden schlechter ab und nimmt zumeist einen Platz im europäischen Mittelfeld ein (vgl. u. a. BMBF 2010, S. 33; Eurostat, u. a. in: Behringer/Schönfeld 2010, S. 5; BMBF 2011, S. 52).

Handelnde Akteure, die Bildung und insbesondere betriebliche Weiterbildung stärken und gleichzeitig innovative Weiterbildungsstandards setzen, sind mehr denn je in der Wirtschaft zu finden. Unternehmen betrachten Weiterbildung längst nicht mehr nur als lohnenswertes Konsumgut, sondern viel mehr als unverzichtbare Zukunftsinvestition – so auch die Deutsche Telekom.

2. Zum Unternehmen

2.1 Deutsche Telekom – Europas größtes Telekommunikationsunternehmen

Derzeit ist die Deutsche Telekom mit mehr als 230.000 MitarbeiterInnen weltweit in über 50 Ländern präsent. 2011 betrieb sie insgesamt 34 Millionen Festnetz-Anschlüsse, 17 Millionen Breitband-Retail-Anschlüsse und bediente über 129 Millionen Mobilfunk-Kunden. Dabei generierte der Konzern einen Umsatz in Höhe von 59 Milliarden Euro, wovon 45 % in Deutschland und 55 % im Ausland erwirtschaftet wurden.

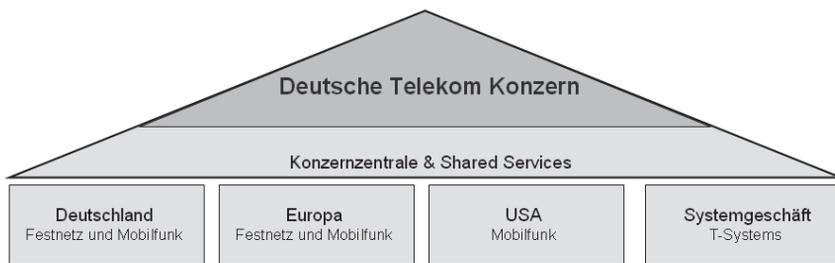


Abb. 1: Organisationsstruktur Deutsche Telekom Konzern
Quelle: DT Geschäftsbericht 2011, S. 61

Der Konzern Deutsche Telekom betreibt unterschiedliche technische Netze für Informations- und Kommunikationsdienste und ist dabei in vier operative Segmente unterteilt:

- Das Segment Deutschland umfasst sämtliche nationalen Aktivitäten des deutschen Festnetz- und Mobilfunkmarktes. Die Telekom Deutschland GmbH bietet Dienstleistungen und bündelt im Sinne von „One Company“ das Privatkundengeschäft in den Bereichen Mobilfunk, Festnetz und Internet sowie per Internet empfangene Fernsehprogramme und Filme (IPTV = Internet Protocol Television).
- Das Segment Europa fokussiert sich schwerpunktmäßig auf Festnetz- und Mobilfunkaktivitäten der europäischen Landesgesellschaften wie z. B. in Griechenland oder Rumänien.
- Das Segment USA steht für sämtliche Mobilfunkaktivitäten auf dem US-amerikanischen Markt.
- Das operative Segment Systemgeschäft fasst unter der Marke „T-Systems“ das Geschäft für Produkte und Lösungen der Informations- und Kommunikationstechnologie zusammen, womit T-Systems hauptsächlich Großkunden aus anderen Unternehmensbranchen oder Kunden aus dem öffentlichen und dem Gesundheitssektor bedient.

Darüber hinaus übernimmt die Konzernzentrale die den Segmenten übergelagerten strategischen Steuerungsaufgaben. In den Shared Services, den internen Dienstleistungsbereichen, werden schwerpunktmäßig operative Aufgaben wie z. B. die Finanzbuchhaltung erbracht (vgl. DT Geschäftsbericht 2011).

2.2 Vorstandsbereich Personal und dessen Beitrag zur Umsetzung der Konzernstrategie

Um seiner 2010 verfassten Vision „internationaler Marktführer für vernetztes Leben und Arbeiten“ gerecht zu werden, setzt der Konzern auf hochentwickelte Technologie- und Servicestandards, die gezielt strategisch verfolgt werden sollen:

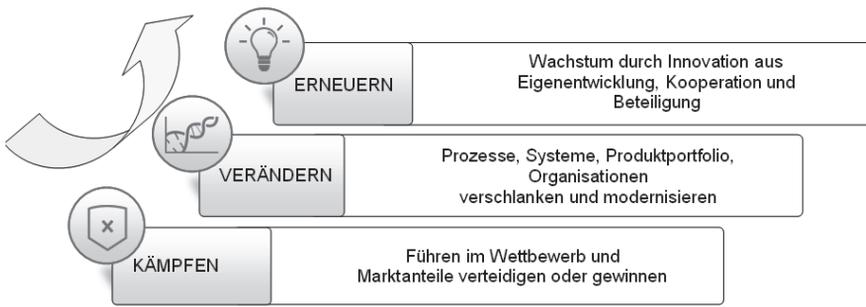


Abb. 2: Unternehmensstrategie Deutsche Telekom Konzern, Quelle: DT 2012

Um die Strategie erfolgreich umzusetzen, stellen die MitarbeiterInnen des Konzerns einen essentiellen Erfolgsfaktor dar. Im Sinne der Wettbewerbssicherung gilt besonders den Beschäftigten ein besonderes Augenmerk, die Innovationen generieren und vorantreiben können sowie denjenigen, die ein Innovationen ermöglichendes Umfeld schaffen.

Dabei tragen die aus dem Vorstandsbereich Personal gesteuerten Aktivitäten entscheidend zur erfolgreichen Umsetzung der Unternehmensstrategie der Deutschen Telekom bei:

- „Kämpfen“ steht hier beispielsweise für die unentwegte Optimierung von geschäftsrelevanten HR-Prozessen und -Systemen.
- „Verändern“ bedeutet u. a. die stetige Weiterentwicklung der Servicekultur (z. B. durch fortlaufende Service- und Produktschulungen) und die zunehmende Fokussierung auf eine Personalplanung, die sich nach den gegebenen und benötigten Mitarbeiterkompetenzen ausrichtet.
- „Erneuern“ wird aus dem Personalbereich heraus entscheidend mit Hilfe eines systematischen Talent Managements unterstützt, bei dem weltweit Talente¹ identifiziert, fürs Unternehmen und dessen Entscheidungsträger sichtbar gemacht und gezielt entwickelt werden (vgl. DT Personalbericht 2010/2011 a, S. 7; DT 2012).

3. Personalentwicklung als ein Erkennen, Anerkennen und Stärken von Kompetenzen

Im Hinblick auf die Umsetzung der Strategie nimmt die im Vorstandsbereich Personal verankerte Personalentwicklung einen hohen Stellenwert für den Konzern ein. Denn MitarbeiterInnen mit entsprechendem Know-how tragen maßgeblich zur Wettbewerbssicherung bei, indem sie die Produktivität und Effizienz des Geschäfts sichern. Durch die interne Kompetenzentwicklung macht sich der Konzern zudem unabhängiger vom externen Arbeitskräftemarkt.

Weiterbildung in sämtlichen Stadien des Berufslebenslaufs zu ermöglichen, ist die Voraussetzung zur Umsetzung des lebenslangen Lernens. Weiterbildung wirkt einerseits dem Fachkräftemangel entgegen und trägt andererseits nachhaltig zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit bei. Sie führt zur Erhöhung des Humankapitals, Beschäftigte ihrerseits können durch betriebliche Weiterbildung ihren Marktwert erheblich steigern.

Sich berufsbegleitend weiterbilden zu können und dabei vom Unternehmen z. B. durch die Übernahme von Weiterbildungskosten oder Freistellungen für Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt zu werden, trägt zur Motivation der Beschäftigten und letztlich auch zu dem Ziel bei, die interne Weiterbildungsquote zu erhöhen.

Neben den formalen Weiterbildungsangeboten gibt es darüber hinaus auch eine Vielzahl von eigenverantwortlich organisierten Formen der Kompetenzentwicklung. Dazu gehören insbesondere Lerntandems zwischen MitarbeiterInnen verschiedener Fachbereiche. Durch gemeinsame Außendienstbesuche und Workshops im Großkundenbereich profitieren sowohl Vertriebs- als auch ServicemitarbeiterInnen voneinander und besonders die Kunden.

Im Folgenden soll der Fokus stärker auf formalisierte Weiterbildungsoptionen bei der Deutschen Telekom gerichtet werden, die im Wesentlichen der Steuerung der strategischen Personalentwicklung, dem Corporate Competence Center Human Resources Development (CC HRD), unterliegen und von strategischer Bedeutung für den Konzern sind. Anhand ausgewählter Beispiele der betrieblichen Weiterbildung werden strategische Weiterbildungsschwerpunkte unter besonderer Beachtung der verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen, der jeweils fokussierten Zielgruppe und mit Blick auf die unterschiedlichen Formate vorgestellt.

3.1 Telekom Training – konzerninterner Weiterbildungsanbieter auf externem Markt

Telekom Training bietet dem Konzern Deutsche Telekom sowie externen Kunden als Weiterbildungsanbieter eine Vielzahl an Weiterbildungsdienstleistungen, begonnen mit der Durchführung von Weiterbildungsbedarfsanalysen, über die Bereitstellung von diversen Seminarangeboten aus dem eigenen Trainingskatalog oder die bedarfsgenaue Entwicklung von kundenspezifischen Trainingskonzepten bis hin zur online-gestützten Angebotsevaluation und Transferkontrolle.

Ein ausgewiesener Angebotsschwerpunkt liegt bei Maßnahmen und Veranstaltungen rund um die Themen Informationstechnologie und Telekommunikation. Als

zweiter themenübergreifender Programmschwerpunkt ist die persönliche Kompetenzentwicklung („Personal Development“) zu nennen. Mit Angeboten zu Management-Know-how und Teambildungsmaßnahmen, über Programmierung und Systementwicklung bis hin zu Netzwerken und Office-Anwenderpraxis werden MitarbeiterInnen und Führungskräfte der Telekom sowie anderer Unternehmen adressiert.

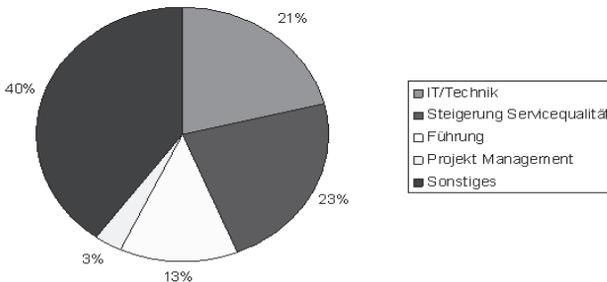
Neben dem Themenportfolio bietet die Weiterbildungsgesellschaft auch unterschiedliche Angebotsformate an:

- Einzelangebote wie Coaching vs. Veranstaltungen für Großgruppen mit Moderation, Teilnehmer- und Raummanagement, etc.
- Präsenz- und/oder onlinegestützte Einzelseminare vs. modulare Veranstaltungen
- Zeitgemäßes Lernen in virtuell agierenden Gruppen („E-Classes“) oder mit Ansätzen wie praxisorientiertes Lernen, wobei die eigene berufliche Umgebung als didaktisches Aktions- und Lernfeld genutzt wird.
- Regional und zeitlich flexible Kundenausrichtung, indem ein Großteil der Veranstaltungen auch beim Kunden und vor Ort („Inhouse-Seminare“) möglich ist.

Welche betrieblichen Weiterbildungsschwerpunkte bei Telekom Training in welchem Ausmaß in 2010 wahrgenommen wurden, können beigefügter Abbildung entnommen werden:

Teilnahmestatistik bezogen auf Deutschland, Stand: 31.12.2011:

- Anzahl absolvierte Seminare: 40.965
- Anzahl TeilnehmerInnen: 284.044 (jede/r MitarbeiterIn im Durchschnitt zwei Teilnahmen)
- Anzahl TeilnehmerInnentage: 734.237:
 - durchschnittliche Anzahl Qualifizierungstage je TeilnehmerIn: 2,6*/ je MitarbeiterIn: 6,0
 - davon über 106.236 Tage im Rahmen der Servicequalifizierung
- Anzahl webbasierter Trainings: 813.235
- Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland unterteilt in Themenbereiche:



* Die geringere Zahl der TeilnehmerInnentage ist u. a. darauf zurückzuführen, dass viele kurze, z. T. stundenweise Seminare angeboten wurden.

Abb. 3: Weiterbildungsthemen und Teilnahmestatistik von Telekom Training

Quelle: DT Personalbericht 2010/2011 b, S. 40

Diese allgemeinen betrieblichen Weiterbildungsangebote und -dienstleistungen erbringt Telekom Training größtenteils selbst. Sind die eigenen Kapazitäten ausgelastet oder werden vom Kunden spezielle Weiterbildungsbedarfe gemeldet, die intern nicht umsetzbar sind, kooperiert Telekom Training auch mit externen Anbietern. Im Falle der externen Kooperation setzt die Deutsche Telekom vor allem auf erfahrene und intern geprüfte Weiterbildungsdienstleister („Preferred Supplier“). So arbeitet der Konzern z. B. eng mit International Business Machines Corporation (IBM) – einem international führenden Technologie- und Beratungsunternehmen mit eigenem Weiterbildungssektor – zusammen, welcher MitarbeiterInnen der Deutschen Telekom schwerpunktmäßig zu IBM-Produkten und -Anwendungen schult (vgl. insbesondere Telekom Training 2012). Je nach Angebotslage und Kundenanforderungen kooperiert Telekom Training ebenso mit kleineren Weiterbildungsanbietern, darunter auch ausgewählte externe Trainer, Coaches oder Moderatoren.

Darüber hinaus agiert Telekom Training auch als Vermittler wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

3.2 Bologna@Telekom – Hochschule und Beruf unter einen Hut bringen

Ein zukunftsleitendes Beispiel betrieblicher Weiterbildung bei der Deutschen Telekom ist „Bologna@Telekom“ als Initiative für berufsbegleitende Studienangebote. Seit ihrer Einführung in 2009 erfreut sich die Initiative internem Zuspruch und gilt auch extern als ein Modellbeispiel betrieblich initiiertes akademischer Weiterbildung².

Bologna@Telekom ist ein Weiterbildungsformat für leistungsstarke MitarbeiterInnen, die neben ihrem Beruf ein Bachelor- oder Master-Studium absolvieren möchten. Mit dem Angebot sollen vor allem Studieninteressierte angesprochen werden, die bisher noch kein Studium ergriffen haben, deren Studium bereits längere Zeit zurückliegt, die für ihren Beruf disziplinübergreifende Studieninhalte benötigen oder die nach ihrem Bachelor- noch einen Masterabschluss erwerben möchten. Interessierte können sich beim Arbeitgeber für die Studienförderung Bologna-Stipendium bewerben, die zehn Tage Freistellung für Prüfungen pro Studienjahr und eine Übernahme von 50 Prozent der Studiengebühren vorsieht.

Die Studierenden können basierend auf den vier verschiedenen Studienrichtungen Informations- und Kommunikationstechnologie, Wirtschaftsinformatik, Betriebswirtschaftslehre und Geschäftsmodell-Innovationen in digitalen Geschäftsfeldern („Digital Pioneering“) aus über 20 verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen an neun deutschlandweit ansässigen Partnerhochschulen wählen.

Mit Beginn des Wintersemesters 2011 nahmen 430 MitarbeiterInnen an dem Programm teil. Bis Ende 2012 rechnet der Konzern mit insgesamt rund 600 Telekom-StudentInnen und möchte das Studienangebot noch um weitere Masterstudiengänge erweitern. Im betrieblichen Sinne ist das Programm auch besonders dadurch erfolgreich, dass es mit seinen relativ niedrigen Studieneingangsbarrieren (z. B. besteht die Möglichkeit, nur einzelne Studienmodule zu buchen) sowohl MitarbeiterInnen ohne Abitur sowie Beschäftigte ab 40 Jahren anspricht, die 2011 bereits acht Prozent der

Geförderten ausmachten (vgl. u. a. DT Personalbericht 2010/2011 a, S. 26 f.; DT Personalbericht 2010/2011 b, S. 50; Otto Wolff-Stiftung/DIHK 2011).

3.3 Fachangebote für ExpertInnen – Expertise en vogue

Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt der Personalentwicklung der Deutschen Telekom liegt in der systematischen Stärkung der Fachkräfte. Die Expertenprogramme verlaufen zumeist berufs begleitend und sind modular aufgebaut. Der Konzern verfolgt mit diesen Programmen das Ziel, die Professionalität in den verschiedenen Fachbereichen zu stärken.

Von besonderer strategischer Bedeutung sind dabei die funktionspezifischen Professional Programs (PPs), die von der strategischen Personalentwicklung in Abstimmung mit den jeweiligen Fachbereichen selbst konzipiert werden. Zu den Programmen gehört auch das Compact Professional Program Strategy (C PP S), das für 40 internationale Top ExpertInnen aus unterschiedlichen Strategiebereichen entwickelt wurde. Die Teilnehmenden sind allesamt erfahrene StrategieexpertInnen und wurden von ihren Führungskräften unter Beachtung entsprechender Leistungs- und Potenzialeinschätzungen für das Programm im Vorfeld nominiert.

Das strategiebezogene Expertenprogramm wird in Kooperation mit einer renommierten Business School durchgeführt und setzt sich aus vier Präsenzmodulen zusammen, welche die TeilnehmerInnen berufs begleitend über einen Zeitraum von neun Monaten absolvieren.

Beim englischsprachigen Programm wird das wissenschaftliche Curriculum – angelehnt an die Anforderungen eines Masterstudiengangs – u. a. ergänzt durch die Bearbeitung von externen und internen fachrelevanten Unternehmensfallbeispielen oder durch die Einbindung erfahrener interner wie externer Referenten aus strategierelevanten Bereichen (vgl. u. a. DT Personalbericht 2010/2011 a, S. 36).

3.4 Herausforderungen der Führungskräfteentwicklung – Führung von heute sollte die Antworten von morgen bereits kennen

Als ein weiterer strategischer Schwerpunkt der Personalentwicklung gilt die strategische Weiterbildung von Führungskräften.

Führungskräfte bewegen sich in einem zunehmend komplexen Umfeld: Märkte wandeln sich, immer kürzere Technologie- und Produktlebenszyklen fordern Flexibilität und gleichzeitig ist und bleibt es wichtig, die Beschäftigungsfähigkeit im Allgemeinen und die Work-Life-Balance im Besonderen für sich selbst, aber auch für das Team zu bewahren. War früher die fachliche Eignung von Führungskräften ausschlaggebend, so macht sie heute nur noch einen Teil des Anforderungsprofils aus. Neben betriebswirtschaftlichem Know-how und klassischen Managementfähigkeiten setzt der Konzern zunehmend auf Führungspersönlichkeiten mit sozial-emotionaler Kompetenz, die für den Konzern relevante Talente identifizieren und MitarbeiterInnen mit ihrer Art zu führen begeistern können.

Um Führungskräfte für diese Herausforderungen zu sensibilisieren, sie bei deren Bewältigung tatkräftig zu unterstützen und ihnen neuestes strategisch relevantes Know-how zur Verfügung zu stellen, entwickelt die strategische Personalentwicklung verschiedene Formate der konzernweiten Führungskräfteentwicklung.

So durchlaufen interne Führungskräfte nach Einstieg in eine höhere Führungsebene sowie Führungskräfte, die kurz vorher von extern in den Konzern eingestiegen sind, das sogenannte Leadership Excellence Program (LEP).

Dieses Führungskräfteprogramm für leitende Angestellte, das in Kooperation mit einer Business School angeboten wird, ist modular aufgebaut und dient sowohl der konzernweiten, bereichsübergreifenden Vernetzung von Führungskräften als auch der Wissensvermittlung und Diskussion von aktuellen geschäftsrelevanten Themen. Desgleichen wird im Rahmen des Führungskräfteprogramms ein konzernspezifisches Führungsverständnis vermittelt. Darüber hinaus stehen besonders auch die individuelle Entwicklung (u. a. unterstützt durch Coaching) und die Thematisierung von ebenspezifischen Herausforderungen (wie z. B. vergrößerte Führungsspanne) im Vordergrund (vgl. u. a. DT Personalbericht 2010/2011 a, S. 35).

4. Externes Know-how gehört dazu – Systematik der Weiterbildungskooperation

Wie zuvor geschildert, sind Weiterbildungskooperationen mit verschiedenen Anbietern und in unterschiedlichem Ausmaß in der Personalentwicklung anzutreffen. Dabei lassen sich insbesondere drei Formate der Weiterbildungskooperation ausmachen:

- Format 1: Allgemeine betriebliche Weiterbildung wird grundsätzlich über den internen Weiterbildungsanbieter Telekom Training abgebildet. Sollten allerdings eigene Kapazitäten ausgelastet sein oder Weiterbildungsanfragen bestehen, die intern nicht umgesetzt werden können, wird mit externen Weiterbildungsanbietern kooperiert. Die allgemeinen betrieblichen Weiterbildungsangebote dienen in erster Linie der unmittelbaren Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit der MitarbeiterInnen.
- Format 2: Akademisierte Weiterbildung wird in Kooperation mit der eigenen Hochschule für Telekommunikation in Leipzig sowie anderen wirtschafts- und technikorientierten Hochschulen angeboten. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird vor allem als unternehmerische Maßnahme zur Professionalisierung leistungsstarker MitarbeiterInnen und gegen einen antizipierten Fachkräftemangel eingesetzt.
- Format 3: Weiterbildung für strategisch relevante Zielgruppen wie Führungskräfte und Top-ExpertInnen werden von der strategischen Personalentwicklung selbst sowie oftmals in Kooperation mit internationalen Business Schools entwickelt und durchgeführt. Ziel der Kooperation ist vor allem eine wissenschaftlich fundierte, internationale Ausrichtung der Weiterbildung, z. B. durch die Einbindung internationaler Professoren.

Als übergeordnete Kooperationssystematik lässt sich festhalten, dass mit zunehmender strategischer Bedeutung der Weiterbildung die Kooperation mit Hochschulen –

bis hin zur unternehmensspezifischen, wissenschaftlichen Curriculgestaltung unter Einbindung internationaler Business Schools – zunimmt.

Anmerkungen

- 1 Im Sinne der Deutschen Telekom zeichnen sich Talente durch ein beispielhaft positives Zusammenspiel von Persönlichkeit, Leistung und Potenzial aus. Besonders im Konzernfokus stehen dabei die Talente, die dieses Gesamtpaket im Rahmen strategisch wichtiger Aufgaben zum Einsatz bringen.
- 2 Bologna@Telekom wurde der „Initiativpreis Aus- und Weiterbildung 2011“ – einer gemeinsamen Auszeichnung von Otto Wolff-Stiftung und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag – verliehen (vgl. Otto Wolff-Stiftung/DIHK 2011).

Literatur

- Behringer, F.; Schönfeld, G. (2010): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, ein Vergleich mit den EU-Mitgliedstaaten auf der Grundlage der vier Kernindikatoren aus CVTS3, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), in: www.bibb.de/dokumente/pdf/Fachbeitrag_behringer-schoenfeld2010.pdf, Zugriff: 10.06.2012
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, in: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, Zugriff: 10.06.2012
- BMBF (2011): Berufsbildungsbericht 2011: Bildung – Ideen zünden, in: www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf; Zugriff: 10.06.2012
- Deutsche Telekom (DT) (2010/2011 a): Personalbericht – Zahlen, Daten, Fakten, in: www.e-paper.telekom.com/personalbericht-2010-2011/#/32, Zugriff: 10.06.2012
- Deutsche Telekom (DT) (2010/2011 b) : Der Personalbericht, in: www.e-paper.telekom.com/personalbericht-2011-2012/#/0, Zugriff: 10.06.2012
- Deutsche Telekom (DT) (2011): Geschäftsbericht, das Geschäftsjahr 2011. Immer. Alles. Überall, in: www.telekom.com/investor_relations/publikationen/zwischen-geschaeftsberichte/7280, Zugriff: 10.06.2012
- Deutsche Telekom (DT) (2012): Der Konzern, in: www.telekom.com/konzern, Zugriff: 10.06.2012
- Otto Wolff-Stiftung; Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2011): Gewinner Initiativpreis Aus- und Weiterbildung, in: [www2GewinnerInitiativpreis Aus- und Weiterbildung](http://www2GewinnerInitiativpreisAus-undWeiterbildung), Zugriff: 10.06.2012
- Telekom Training (TT) (2012): Telekom Weiterbildungsanbieter, in: www.training.telekom.de/intranet/telekom-training/, Zugriff: 10.06.2012

Seitenwechsel

Führungskräfte aus Wirtschaftsunternehmen lernen in sozialen Feldern

Cornelia Seitz

Zusammenfassung

Ungewöhnliche Wege des Austausches zwischen Unternehmen und sozialen Einrichtungen bietet das Projekt SeitenWechsel®. Im SeitenWechsel® tauchen Führungskräfte aus der Wirtschaft eine Woche lang in eine völlig andere Welt ein. Fern von ihren gewohnten Tätigkeiten werden sie mit den Aufgaben der sozialen Arbeit, mit Kriminalität, Sucht, Versagen, mit Krankheit und Tod, konfrontiert. Nicht das „Managen“ ist hier gefragt, sondern einen Zugang zu Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu finden.

1. Einleitung

Kontinuierliche Veränderungen und steigende technologische Anforderungen erfordern von den Beschäftigten immer wieder, sich auf Umstrukturierungen und neue Aufgaben einzulassen. Eine Schlüsselrolle bei der Steuerung dieser Prozesse obliegt den Führungskräften und Schlüsselqualifikationen werden für die Bewältigung dieser Aufgaben immer wichtiger. Führungskräfte sind nur dann glaubwürdig, wenn sie mit Managementkompetenz und ihren persönlichen und sozialen Qualitäten überzeugen.

In dem Projekt SeitenWechsel® bieten soziale Einrichtungen Führungskräften aus Wirtschaftsunternehmen reale Lernfelder an. Im Vordergrund steht der Austausch mit Menschen, die sich in krisenhaften Lebenssituationen befinden. Dabei setzen sich die SeitenWechsler mit ihren Werten und Vorurteilen auseinander, erfahren neue Verhaltensweisen und müssen sich in einer fremder Umgebung zurechtfinden, indem sie eine Woche in einer Einrichtung ihrer Wahl mitarbeiten. Das Projekt ist in der Schweiz entstanden und wird von der Patriotischen Gesellschaft in Hamburg durchgeführt, die bundesweit mit regionalen Kooperationspartnern zusammenarbeitet. Das Besondere ist das bundesweit einheitliche Angebot, da Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von den regionalen Kooperationspartnern nach den gleichen Vorgaben umgesetzt werden (www.seitenwechsel.com). Das Projekt un-

terscheidet sich von CSR (Corporate Social Responsibility) Programmen, bei denen Fragestellungen nach der Übernahme von sozialer Verantwortung oder dem Zusammenschluss von öffentlichen Einrichtungen und Unternehmen (Public Private Partnership) im Zentrum stehen (Beckmann et al. 2011, S. 7-8). Ziel bei SeitenWechsel® ist die Persönlichkeitsentwicklung der Führungskräfte und weder die TeilnehmerInnen noch die Unternehmen sind verpflichtet, anschließend ehrenamtlich tätig zu werden oder die Einrichtungen zu unterstützen. In Hessen wird SeitenWechsel® vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. durchgeführt. Ziele und Aufgaben des Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (BWHW) sind die Förderung der Integration von Erwerbslosen in den ersten Arbeitsmarkt, Erschließung von Fachpersonal für Unternehmen, Unterstützung des Personalmanagements und der gesellschaftspolitischen Bildungsarbeit sowie die Stärkung des dualen Systems der Berufsausbildung. Mit dem Projekt SeitenWechsel® verbindet das BWHW sein Aufgabengebiet der aktiven Arbeitsmarktpolitik mit den Angeboten des Unternehmensservice und seinem gesellschaftspolitischen Engagement. In den arbeitsmarktpolitischen Projekten bestehen vielfältige Kontakte zu unterschiedlichen sozialen Einrichtungen, die für eine Mitwirkung bei SeitenWechsel® gewonnen werden konnten. Auswahlkriterien bei den Einrichtungen sind die Möglichkeit einer direkten Mitarbeit, ein/e Ansprechpartner/in für den gesamten Zeitraum und Kontaktmöglichkeiten zu den Klienten. Das Bildungswerk übernimmt den gesamten Prozess der Auswahl und Vorbereitung der Einrichtungen sowie die Vermittlung, Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Führungskräfte und der Unternehmen. In der Regel finden zuerst in den Unternehmen Informationsgespräche mit der Personalabteilung statt. Wenn aus dem Unternehmen Personen einen SeitenWechsel durchführen wollen, wenden diese sich direkt an die MitarbeiterInnen des BWHW und in Einzelgesprächen wird ausgelotet, welcher Bereich der herausforderndste sein könnte. Anschließend können die TeilnehmerInnen bei einer Marktbörse¹ oder bei Vorabbesuchen die Einrichtungen kennenlernen und klären, was sie erwartet und was sie beachten müssen. Anschließend entscheiden sie sich für eine Einrichtung. Während der Einsatzwoche stehen ihnen ein Ansprechpartner in der Einrichtung und die MitarbeiterInnen des BWHW zur Verfügung. Nach Beendigung der Einsatzwoche können die SeitenWechsler in einem Gespräch mit den MitarbeiterInnen des BWHW oder in einem Gruppenworkshop das Erlebte reflektieren. Der Zeitaufwand inklusive Vor- und Nachbereitung beträgt insgesamt acht Tage.

SeitenWechsel® ermöglicht einen anderen Zugang zu den Betrieben, da es sich um kein auf Gewinn angelegtes Projekt handelt, sondern eine Zwischenposition zwischen Weiterbildung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Mitwirkung einnimmt.

2. Mögliche Lernimpulse

Konfrontation mit den eigenen Ängsten

Soziale Einrichtungen bieten eine Vielzahl an Herausforderungen, die die soziale und kommunikative Kompetenz und die persönliche Weiterentwicklung fördern können. Durch Begegnungen mit tabuisierten Themen wie Leistungsabfall, Versagen, Armut,

Gewalt, Abstieg durch Drogen- und Alkoholkonsum sowie körperlichen Verfall, werden Führungskräfte mit gesellschaftlich relevanten Fragen und mit ihren eigenen Ängsten konfrontiert. Sie leben in einer Welt, in der es heißt, gesund und erfolgreich zu sein, Lösungen zu präsentieren, Ziele zu erreichen, Leistung zu bringen. Für Abstürze ist dort kein Platz, auch wenn sie immer wieder auftreten. Die Welt der sozialen Einrichtungen ist eine andere. Hier treffen „Wirtschaftsmenschen“ auf Personen, die kriminell sind, die versagt haben, die verwirrt sind, die keine Leistung im ökonomischen Sinne mehr bringen, die auf andere angewiesen sind, die nicht der Norm entsprechen, auf Menschen, die sterben. Erfolg ist hier nicht in Kennzahlen messbar, es müssen kleine Schritte mit vielen Rückschritten getan werden. Abläufe sind nur bedingt planbar, Rückschläge sind an der Tagesordnung. Herausfordernd ist es, diese Lebenszusammenhänge kennen zu lernen, sich ihnen bewusst zu nähern und zu lernen, mit ihnen umzugehen und einen Zugang zu den Menschen zu finden.

Der Sprung ins kalte Wasser

Am SeitenWechsel® beteiligen sich u. a. Justizvollzugsanstalten, niedrigschwellige Unterstützungsangebote wie Obdachlosentreffs, Notunterkünfte, Drogencafés mit Druckräumen, Straßenambulanzen, auch psychiatrische Einrichtungen, Behindertenwohnheime, Sterbehospize oder Pflegeheime nehmen teil. Die Einrichtungen erwarten, dass die SeitenWechsler bereit sind, sich auf ihren Alltag einzulassen, Respekt vor ihren Klienten und viel Interesse mitbringen. Die beteiligten Führungskräfte möchten etwas Anderes in ihrem Leben kennen lernen, sich selbst in unbekanntem Situationen ausprobieren und sich mit gesellschaftlich wichtigen Fragen auseinandersetzen. „Ich möchte Themen kennen lernen, von denen ich weiß, dass sie existieren und denen ich eigentlich am liebsten aus dem Weg gehen würde“, meint ein Teilnehmer zu Beginn.

Um sich für eine Einrichtung entscheiden zu können, nehmen die Führungskräfte an einem Informationstag, der sogenannten „Marktbörse“ teil oder haben die Möglichkeit, sich in Einzelgesprächen und durch Besuche in den Einrichtungen beraten zu lassen. Dabei ist es wichtig, genau auszuloten, welcher Bereich, bspw. die Drogenhilfe, das Hospiz oder der Wohnungslosenbereich, die größte Herausforderungen bietet, ohne den Spannungsbogen zu überreizen. Viele entscheiden sich bewusst für die Bereiche, die ein Unbehagen hervorrufen oder denen sie mit Unsicherheiten begegnen. „Zuerst wollte ich nicht in die Psychiatrie. Doch dann habe ich mich ganz gezielt dafür entschieden, weil ich merkte, da komme ich wirklich an meine Grenzen, und ich habe es nicht bereut“, berichtet eine Teilnehmerin nach ihrer Woche in einer psychiatrischen Einrichtung. Der Sprung ins kalte Wasser gehört einfach dazu.

Reflexion

Die Beteiligten erleben es als anregend, während der Woche ein Art Tagebuch zu führen und mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Einrichtungen ihre Eindrücke und Erlebnisse zu reflektieren. Viele finden es beeindruckend zu erleben, dass der Mensch im Vordergrund steht, wie kleine Dinge bspw. ein Händedruck hilfreich sein können, es aber auch klare Regeln und deutliche Grenzen gibt. Während der

Einsatzwoche stehen ihnen ein/e Mitarbeiter/in der Einrichtungen und das BWHW als Gesprächspartner zur Verfügung und im Rahmen eines anschließenden Auswertungsgesprächs oder eines Workshops, erhalten die SeitenWechsler Impulse, wie sie die gewonnenen Erfahrungen für ihren Führungsalltag nutzen können.

Aktive Einbindung

Während der Woche werden die Führungskräfte aktiv in den Tagesablauf eingebunden, indem sie kleine pflegerische Tätigkeiten mit übernehmen, bei der Essens- und Kleiderausgabe helfen, die Klienten bei Behördengängen unterstützen oder sich an der Freizeitgestaltung beteiligen. Sie haben die Möglichkeit, SozialarbeiterInnen auf der Straße zu begleiten, psychisch kranke Kinder mit zu betreuen und an Teambesprechungen der Einrichtungen teilzunehmen. All diese Aktivitäten sind abhängig von den Begebenheiten in den Einrichtungen und von den Bedürfnissen der Klienten. Der Schwerpunkt der Mitarbeit liegt im direkten Kontakt mit den Menschen der Einrichtungen durch gemeinsame Aktivitäten.

Erfahrung der Ohnmacht

Besonders schwer fällt es den Führungskräften, die eigene Ohnmacht und Hilflosigkeit auszuhalten. Das Gefühl, nicht alles managen zu können, hilflos zu sein, stellt eine Erfahrung dar, die sie aus ihrem Berufsalltag so nicht kennen. Die mitwirkenden Führungskräfte erleben den Einsatz als stimulierendes Lernfeld, da sie nicht auf bekannte Methoden und Vorgehensweisen zurückgreifen können, sondern eher spontan und intuitiv reagieren müssen. Dabei lernen sie viel über sich selbst und über ihre Wirkung auf andere. Die Arbeit mit den Klienten und die Notwendigkeit, unmittelbar zu reagieren, verlangt eine große Bandbreite an sozialen Kompetenzen. Sie setzen sich mit schwierigen Lebenssituationen auseinander und müssen sich auf Menschen in Krisensituationen einlassen. An die Grenzen zu kommen gehört dazu. Auf einen Obdachlosen beim Rundgang mit der Straßensozialarbeiterin zuzugehen, fällt nicht leicht.

Rollenwechsel

Die SeitenWechsler sind während ihrer Einsatzwoche Teil des Teams der Einrichtungen und nicht mehr Führungskraft. Die Erprobung dieser neuen Rolle, ohne auf die Privilegien einer Führungskraft zurückgreifen zu können, erleben die Teilnehmenden als spannend und teilweise auch als verunsichernd. Der Status und die durch ihre Position als Führungskraft verliehene Autorität spielen für die Klienten und für die MitarbeiterInnen der Einrichtungen keine Rolle. Für sie ist es nicht wichtig, ob jemand Marketingleiterin oder Vorstand ist. Wichtig ist für sie, wie der SeitenWechsler als Mensch wirkt und ob er oder sie sich für sie interessiert. In der Interaktion mit den Klienten und den Mitarbeitenden der sozialen Institutionen können die Führungskräfte unterschiedliche dialogische Handlungspositionen einnehmen und somit ihre Handlungskompetenzen erweitern. Es gilt, genau zuzuhören, was ihnen die Klienten und Beschäftigten der Einrichtungen erzählen, sich in andere einzufühlen und vertiefend nachzufragen. Sie müssen andere Sichtweisen gelten lassen, mit Personen,

die ihnen fremd sind, wertschätzend umgehen und dem Impuls, vorschnell zu urteilen, widerstehen. Sie sind gefordert zu erklären, auch ihren MitarbeiterInnen und KollegenInnen im Unternehmen, warum sie diesen SeitenWechsel® machen, was ihnen wichtig ist und worum es ihnen geht.

3. Wechselseitiger Nutzen

Nutzen für die sozialen Einrichtungen

Für die sozialen Einrichtungen ist SeitenWechsel® eine gute Möglichkeit, um mit gängigen Vorurteilen und Klischees aufzuräumen. Der Austausch ermöglicht ihnen, ein realistisches Bild ihrer Arbeit in die Wirtschaft zu tragen, die eigene Leistung transparent zu machen und Externe für die spezifische Situation ihrer Klienten zu sensibilisieren. „Ich könnte mir vorstellen, jetzt einen psychisch kranken Jugendlichen als Praktikant aufzunehmen, was ich mir vor meinem Einsatz hier nicht so recht vorstellen konnte“, sagt ein Personalleiter am Ende seiner Woche in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. SeitenWechsler sind keine der üblichen Praktikanten, sondern bringen eine Menge an Know-how, Erfahrung und Bereicherung mit. Der Austausch mit ihnen, wie sie die Arbeit in den Einrichtungen sehen, bietet den Einrichtungen eine neue Sicht auf ihre Arbeitsweise und Zielsetzungen.

Informelle Kontakte

Häufig entwickeln sich informelle Kontakte zwischen Teilnehmenden und Einrichtungen nach der Einsatzwoche. So halten rund zwei Drittel² der bislang beteiligten Führungskräfte weiterhin Verbindung zu den Einrichtungen. Einige besuchen die Einrichtungen anschließend beim Tag der offenen Tür, sammeln Spenden zu Weihnachten oder werden zu Feiern von den Einrichtungen eingeladen. Dadurch wird zumindest punktuell das eigene soziale Milieu überschritten, welches überwiegend mit Personen aus der gleichen Schicht, ähnlichem Bildungsniveau und demselben Lebensstil besteht.

Zusammentreffen unterschiedlicher Welten

Im SeitenWechsel® treffen drei unterschiedliche Welten aufeinander: die der SeitenWechslerInnen, die der SozialarbeiterInnen und die der Klienten. Das Projekt ermöglicht einen Brückenschlag zwischen Bereichen, die immer weiter auseinander driften. Nicht nur für die Manager und Managerinnen und die Beschäftigten der sozialen Einrichtungen ist diese Begegnung bereichernd, sondern ebenfalls die Klienten schätzen den Austausch mit jemandem, den sie wahrscheinlich sonst nie kennen gelernt hätten. „Den Insassinnen tut es gut, wenn sich jemand für sie interessiert. Es ist eine Würdigung der Personen, die von der Gesellschaft ausgeschlossen sind. Des Weiteren bietet uns der SeitenWechsel® eine Möglichkeit der selbstkritischen Betrachtung durch den interessierten Blick von außen“. (Ehemalige Leiterin der Frauenvollzugsanstalt Hahnöfersand)

Nutzen für die Unternehmen

Die beteiligten Unternehmen erwarten eine Verbesserung der sozialen Kompetenz und der Führungskompetenz, mehr Bodenhaftung, eine Horizonterweiterung oder möchten soziale Verantwortung in ihre Unternehmenspolitik mit aufnehmen. Teamentwicklung und Förderung der Unternehmenskultur sind weitere Gründe für die Beteiligung an SeitenWechsel®. Die mitwirkenden Unternehmen sind der Ansicht, dass Führungskräfteentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung eng miteinander verbunden sind und wissen, dass die Führungspersönlichkeit und das soziale Klima wichtige Faktoren für den unternehmerischen Erfolg darstellen. Führungskräfte stehen manchmal emotionalen Reaktionen oder Krisensituationen, in die die MitarbeiterInnen persönlich oder aufgrund des betrieblichen Kontextes geraten, hilflos gegenüber. Häufig haben sie Scheu davor, Emotionen und Krisen anzusprechen. Ein SeitenWechsel® sensibilisiert die Wahrnehmung für die Merkmale solcher Krisen und befähigt, kritische Verhaltensweisen ansprechen zu können. Einige größere Unternehmen, wie die Commerzbank AG, Siemens AG, Beiersdorf AG oder die Bundesagentur für Arbeit bieten ihren Führungskräften SeitenWechsel® an und haben diesen in ihr Führungskräfteentwicklungsprogramm integriert. Für die Unternehmen zeigt sich der Erfolg darin, dass die beteiligten Führungskräfte sich bewusster werden, dass es Menschen sind, mit denen sie zusammenarbeiten, dass sie Konfliktsituationen besser vorbeugen, da sie auf Spannungen aktiver reagieren, dass sie Anzeichen für Krisen ihrer Beschäftigten früher erkennen und ein klärendes Gespräch suchen und die Teamarbeit fördern, indem sie stärker auf die Anliegen ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingehen können.

4. Lernerträge

Im Vergleich zur klassischen Führungskräfteentwicklung beschreitet SeitenWechsel® einen unkonventionellen Lernweg. In den üblichen Führungskräftetrainings steht die Vermittlung von Instrumenten und deren Handhabung im Vordergrund. Im SeitenWechsel® werden Gefühle angesprochen und eigene Grenzen in der Realität ausgelotet. Es geht um das Überdenken des eigenen sozialen Handelns, um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Fragen und um die Übernahme von Verantwortung und insbesondere um das Mitwirken in der Realität.

„Eine Woche die Seiten zu wechseln ist eine Maßnahme zur Stützung der eigenen Sozialkompetenz. Man wechselt in eine völlig neue Umgebung, die nicht alltäglich ist, man arbeitet quasi in einer anderen Dimension. So ein Erlebnis und die daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse kann man durch kein noch so ausgefeiltes Führungsseminar vermittelt bekommen. Man bekommt wieder den Blick für die kleinen Dinge des Lebens und das ist aus meiner Sicht das Wesentliche daran.“ Meint ein Manager nach seinem Einsatz in einem Hospiz.

Viele der beteiligten Führungskräfte haben am Ende ihrer Einsatzwoche konkrete Vorstellungen darüber, was sie künftig anders machen wollen. Aufgrund der persönlichen Entwicklung, die sie erfahren haben, sind sie sicher, dass dies auch

Auswirkungen auf ihr Führungsverhalten haben wird, wie es die folgenden Zitate (www.seitenwechsel.org) zeigen:

„Ich habe den hohen Wert auch kleinstschrittiger Entwicklungen sehr deutlich erlebt. Im normalen Tagesgeschäft zählen sonst fast nur „Milestones“; um diese Meilensteine zu erreichen, bedarf es aber immer vieler kleiner – oft mühsamer – Schritte. Ich konnte meine soziale Kompetenz durch die Eindrücke und Erlebnisse während des Seitenwechsels verfeinern und weiter ausbauen. Durch den Kontakt mit Menschen aus einem gänzlich anderen sozialen Umfeld während meines Seitenwechsels konnte ich meine Kommunikationsfähigkeit erweitern und stärken.“

„Ich habe gelernt, mein Gefühl der Hilflosigkeit zu überwinden und trotz Mitgefühl Probleme anzusprechen und konsequent zu sein.“

„Durch SeitenWechsel® entwickeln sich andere Wertvorstellungen und man bekommt Bodenhaftung. Ebenso wertvoll ist die Erfahrung, dass man mit individuellen Schwächen von Menschen offener umgehen muss.“

Zusammenfassend zeigen sich folgende Lernerfolge:

- Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für Krisensituationen,
- Stärkung des Selbstvertrauens, Krisensituationen ansprechen zu können,
- Förderung der Empathiefähigkeit,
- Verbesserung der Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit durch die Herausforderung, in unbekanntem Situationen sofort reagieren zu müssen,
- Förderung der Kooperation und Teamfähigkeit durch die Mitarbeit in einer fremden Gruppe aus einer anderen Fachdisziplin,
- Förderung von Hilfsbereitschaft und Toleranz,
- Abbau von Vorurteilen.

5. Grenzen des Projektes

Trotz der sehr positiven Rückmeldungen von den SeitenWechslern ist dies kein Programm, an dem viele Unternehmen teilnehmen. In den letzten 10 Jahren haben bundesweit rund 1300 Personen teilgenommen. Manchmal melden sich interessierte Führungskräfte, die über Presseartikel oder Fernsehberichte auf das Programm aufmerksam werden, direkt beim BWHW oder die Ansprache erfolgt durch das BWHW über die Personalentwicklung bzw. Human Resource Abteilungen der Unternehmen. Eine Schwierigkeit ist, dass der Erfolg nicht messbar ist bzw. keine Kosten Nutzen Rechnung erfolgen kann. Viele Unternehmen sind unsicher, wie ein SeitenWechsel® auf die Unternehmenskultur wirkt und ob dadurch nicht Erwartungen an die Führungskräfte geweckt werden, die dann nicht eingehalten werden können. Auch passt die Lernform „Lernen in der Realität“ nicht in das übliche Format von Personalentwicklungsprogrammen und wirkt eher exotisch.

Den Nutzen eines SeitenWechsel® hat in erster Linie die Führungskraft, für das Unternehmen zeigt er sich nur mittelbar. In den Auswertungsgesprächen bestätigen die SeitenWechsler, dass die Erfolge und der Nutzen in erster Linie für sie persönlich sind und nicht immer sofort in ihr Führungsverhalten einfließen.

Auch zögern die Führungskräfte, sich auf einen SeitenWechsel® einzulassen, da die Berührungängste sehr hoch sind und sie nicht einschätzen können, was auf sie zukommt. Häufig ist auch die Zeit ein wichtiger Grund, warum Führungskräfte nicht daran teilnehmen. Insgesamt sind sie eine Woche nicht an ihrem Arbeitsplatz, da es empfehlenswert ist, die Woche als Auszeit zu nutzen und nicht zwischendurch im Büro anzurufen oder vorbei zu kommen.

Damit die gewonnenen Erfahrungen Auswirkungen im Unternehmen bzw. auf der organisationalen Ebene entfalten können, ist es wichtig, dass das Programm durch die Mitwirkung des oberen Managements gestützt und in das interne Führungsprogramm als eine Form des Action Learning eingebettet wird. Weitere Erfolgsfaktoren sind die Beteiligung vieler Führungskräfte, eine mehrmalige Teilnahme und ein reger Austausch über die Erlebnisse und Erfahrungen im Unternehmen. SeitenWechsel® aktiv in ihre Führungskultur einzubinden, gelingt nur wenigen Unternehmen. Das BWHW bietet hierfür eine weitere Begleitung an. Bei den meisten der mitwirkenden Unternehmen sind es einzelne Personen, die an einem SeitenWechsel teilnehmen und so bleiben die Auswirkungen meistens auf der individuellen Ebene bestehen.

6. Was bleibt: Ein Stück Lebenserfahrung

Die Begegnungen mit Mitgliedern von Randgruppen und der Einblick in die Arbeitswelt der sozialen Einrichtungen erweitern den Horizont und erfordert Dialogbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Neugierde. SeitenWechsel® fördert die Bereitschaft, sich mit den eigenen und kollektiven Werten, Annahmen und Überzeugungen auseinander zu setzen und sich dem damit verbundenen Risiko der Unsicherheit zu stellen. Es befähigt einen, die eigenen Werte, Ziele, Denk- und Handlungsmuster zu reflektieren und anderen mitzuteilen, die Motive, Annahmen und Überzeugungen anderer wahrzunehmen und wertzuschätzen sowie eigene und fremde Impulse miteinander zu verknüpfen. Was bleibt ist ein Stück Lebenserfahrung und eine Bereicherung des Erfahrungshorizontes.

Dr. Cornelia Seitz leitet den Forschungsbereich des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. und ist zuständig für das Projekt SeitenWechsel® in Hessen.

Anmerkungen

- 1 Eine Marktbörse wird in den jeweiligen Bundesländern von den durchführenden Organisationen organisiert. Die zur Auswahl stehenden Einrichtungen und die SeitenWechsler nehmen daran teil. Abhängig von der TeilnehmerInnenzahl wird eine Marktbörse durchgeführt. Falls keine Marktbörse zu Stande kommt, haben die SeitenWechsler die Möglichkeit, die Einrichtungen vor Ort kennen zu lernen.
- 2 Die Zahl beruht zum einen auf Ergebnissen einer Evaluation, die von 1995 bis 2004 in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt wurde, und den subjektiven Einschätzungen der durchführenden Organisationen (vgl. Meier-Dallach/Walter o. J.).

Ein SeitenWechsel® besteht aus:

- Individueller Beratung interessierter Führungskräfte im Unternehmen.
- Vorabbesuche oder Marktbörse.
- Vorbereitungsgespräch in der ausgewählten Einrichtung.
- Einsatzwoche.
- Auswertungsworkshop oder Einzelgespräche.

Literatur

- Beckmann M. et al (2011): Was ist corporate social responsibility (CSR)? Köln. www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/RHI-Diskussion_17_Was_ist_CSR.pdf
- Meier-Dallach, H. P./Walter Th.: SeitenWechsel – international Deutschland und Schweiz im Vergleich. Evaluation des Programmes in der Schweiz und in Deutschland von 1995 bis 2004. Internes Papier. Erhältlich bei der Patriotischen Gesellschaft von 1765 in Hamburg
- Seitz, C. (2003): Führungskompetenz: Lernen durch Erleben. SeitenWechsel. Wirtschaft und Berufserziehung (W&B) H. 5, Stuttgart, S. 6-14
- Seitz, C. (2003): Seitenwechsel. Ein unkonventioneller Baustein in der Führungskräfteentwicklung. In: Knauth, P./Wollert, A. (Hrsg.): Human Resource Management. Neue Formen betrieblicher Arbeitsorganisation und Mitarbeiterführung. 46. Ergänzungslieferung. Bd. 4. Köln, S. 1-20
- Seitz, C. (2004): SeitenWechsel – Führungskräfte lernen in der sozialen Welt. In: Trojaner 12. Jg., H. 4, S. 26-30
www.seitenwechsel.com

Unternehmensakademien und Kooperation am Beispiel der tegut... akademie

Kerstin Ritz

Zusammenfassung

Die tegut... akademie wird im Folgenden als Unternehmensakademie vorgestellt, die bereits in ihrer Veranlagung Kooperation als Denk- und Handlungsform enthält. Kooperation wird hier verstanden als Wertschöpfungspartnerschaft, d. h., die Partner im Wirtschaftsleben übernehmen eine gemeinsame Verantwortung für eine Wertschöpfungskette oder einen Teilbereich hiervon. Auch betriebliche Weiterbildung kann als entwicklungs- und lernbezogene Wertschöpfung betrachtet werden. Kooperation als Haltung setzt voraus, dass die Beteiligten ein „Gewinner-Gewinnerprinzip“ anstelle eines konkurrenzorientierten „Gewinner-Verliererprinzip“ pflegen. Ausgehend von organisationsstrukturellen und -kulturellen Veränderungserfordernissen wird die strategische Neuausrichtung der Weiterbildung im Unternehmen beleuchtet und Ansätze für Kooperation herausgearbeitet. An ausgewählten Beispielen werden bereits vorzufindende Kooperationsformen der tegut... akademie reflektiert und ein Ausblick auf weitere Kooperationsmöglichkeiten gegeben.

1. Die tegut... akademie und ihre Weiterbildungsarbeit

Die tegut... akademie ist eine Organisationseinheit der tegut...¹ Gutberlet Stiftung & Co. mit Sitz im osthessischen Fulda. Als Lebensmitteleinzelhandelsunternehmen ist tegut... vor allem regional in Hessen, Thüringen, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz mit über 300 Lebensmittelmärkten zu finden. Die tegut...-Arbeitsgemeinschaft umfasst derzeit über 6.300 Mitarbeitende im Handel, den Zentralen Diensten (Verwaltungseinheiten) und den vier Tochterunternehmen. Das Unternehmen zeichnet sich durch eine hohe Kompetenz im Bereich biologischer Lebensmittel aus, denen sich nicht nur im Handel, sondern auch in den verschiedenen Tochterunternehmen gewidmet wird.²

Die betriebliche Weiterbildungsabteilung tegut... akademie befindet sich aktuell in einem organisationsstrukturellen Veränderungsprozess. Im März 2011 wurde die betriebliche Weiterbildungsabteilung umgewandelt in eine Unternehmensakademie. Mit der Gründung der tegut... akademie wurde die vormals organisatorische Zuord-

nung der Weiterbildung zum Personalbereich allerdings aufgegeben und diese als Stababteilung dem Altvorstand zugeordnet. Damit beabsichtigt war eine neue strategische Ausrichtung der Weiterbildung für das Gesamtunternehmen. Durch eine organisatorische Stellung außerhalb der Linienhierarchie soll zum einen die Verschränkung von individuellem und organisationalem Lernen möglich werden. Zum anderen soll die Ausweitung des Weiterbildungsprogramms auf Zielgruppen über die Organisationsgrenzen hinaus realisierbar sein, wie beispielsweise auf Kunden der Lebensmittelmärkte, Lieferanten, Produzenten und interessierte Organisationen, Teams und Personen. Damit versteht sie sich im Gegensatz zu den meisten unternehmensinternen Weiterbildungseinrichtungen als eine nach innen aber auch nach außen hin offen agierende und partizipativ veranlagte Lernstatt im Sinne einer „Lern-Werkstatt“, die sich mit ihren Teilnehmenden und Lehrenden weiterentwickelt – sowohl inhaltlich durch Bearbeitung der jeweils zu bearbeitenden (individuellen, organisationalen, gesellschaftlichen) Lernfragen als auch strukturell und kulturell durch dazu immer wieder neu sich konstituierende Arbeitsgruppen aus akademie-Mitarbeitenden, Trainern und Partnern.

Die tegut... akademie konzipiert heute vor allem Bildungskonzepte für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Handelslinie, der Zentralen Dienste und der Tochterunternehmen. Im Jahre 2011 wurden über 7.700 Teilnehmende an den Weiterbildungsangeboten gezählt.³

Das Weiterbildungsangebot der tegut... akademie gliedert sich in folgende drei Bereiche:

- Lebensmittel und Ernährung
- Mensch und Entwicklung
- Organisation und Kultur.

In Zukunft sollen Teile dieses Angebots z. B. zu den Themen Lebensmittel und Ernährung oder Führung geöffnet werden für externe Zielgruppen, genauer gesagt für Kunden, Lieferanten, Partner, Unternehmen, Teams und Einzelpersonen, die sich in den genannten Themenbereichen weiterbilden möchten.

2. Organisationale Spannungsfelder als Anlass für Kooperation

Unternehmensakademien erfreuen sich wachsender Verbreitung und gewinnen zunehmend an Bedeutung in Deutschland, wie eine Studie der Universität Witten/Herdecke im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zeigt (vgl. Wimmer/Emmerich/Nicolai 2002). Die tegut... akademie ähnelt dabei dem Konstrukt einer Unternehmensakademie, die „im Kern (...) eine innovative Lernarchitektur (darstellt), die Personal- und Unternehmensentwicklung enger miteinander verzahnt und Lernprozesse in den Strategieprozess des Unternehmens integriert. Dies erfolgt häufig über neue Formen der Kooperation mit international ausgerichteten Universitäten und den Einsatz neuester Lerntechnologien“ (Wimmer/Emmerich/Nicolai 2002, S. 2; K.R.). Damit stellt die Unternehmensakademie eine Institutionalisierungsform des privatwirtschaftlichen Sektors dar, die bestimmte Ansatzpunk-

te strukturierter Zusammenarbeit bietet.⁴ Anhand von sieben Spannungsfeldern können die in der Praxis vorzufindenden Gestaltungsformen von Unternehmensakademien eingeordnet werden (vgl. ebd.). Diese werden hier aufgezeigt, um die tegut... akademie als Unternehmensakademie zu charakterisieren und Ansätze für Kooperationen ausfindig zu machen.

Fokus Organisation vs. Fokus Individuum

Die tegut... akademie hat aus ihrer innerbetrieblichen Weiterbildungshistorie heraus das Individuum im Fokus. Als Bereich, der Weiterbildungen und Führungskräfteentwicklungsprogramme für Mitarbeitende konzipiert, organisiert und teilweise auch durch interne Lehrende umgesetzt, ist für sie das individuelle Lernen nach wie vor Hauptbestandteil der Bildungsarbeit. Dennoch kann die Ausweitung auf Themen der Organisations-/Kulturentwicklung als strategische Neuausrichtung der Bildungsarbeit des Unternehmens bezeichnet werden. In einer „kulturbewussten Personalentwicklung“ (Ritz 2012) spielt die Organisations- und Lernkultur auf strategisch-konzeptioneller, inhaltlich-didaktischer und strukturell-pädagogischer Ebene eine Rolle. Kultur meint „die Gesamtheit von im Laufe der Zeit in einer Unternehmung entstandenen, gewachsenen und akzeptierten Werten und Normen, die über bestimmte Denk- und Verhaltensmuster das Entscheiden und Handeln der Mitglieder (...) prägen“ (Bea/Haas 2005, S. 464). Die Reflexion von unternehmenskulturellen Werten und Normen, die Förderung und Entwicklung von Führungsnachwuchskräften sind Maßnahmen, die zumindest organisationales Lernen mitdenken. Personalentwicklung bei tegut... ist Teil einer Lernenden Organisation, ohne dass bewusste Schnittstellen zwischen organisationalem und personalem Lernen vorzufinden sind (vgl. Ritz 2012, S. 321).

Unterstützung des kulturellen und strategischen Wandels

Die tegut... akademie unterstützt den kulturellen Wandel des Unternehmens. So wurde beispielsweise bei der didaktischen Überarbeitung der Unternehmensgrundsätze mitgewirkt und diese in Seminaren mit Mitarbeitenden reflektiert und auf den Unternehmensalltag rückbezogen. Die tegut...- Personalentwicklung kann als kulturbewusst bezeichnet werden, da sie organisationale und personale Entwicklungsprozesse verbindet und organisationales und individuelles Lernen über den gemeinsamen Lerngegenstand der Organisationskultur definiert. Mit *Reflexivität*, die zugleich Ziel, Inhalt und Methode von Weiterbildungskonzepten ist, wird diese Integration geleistet. Sie ist zudem orientiert an der Unternehmensstrategie, den Menschen gute Lebensmittel anzubieten. Diese zieht sich durch fachliche Qualifizierungskonzepte für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und äußert sich in einem hohen Stellenwert der Kompetenzentwicklung im Bereich „Bio“.

Diese Kompetenzentwicklung kann durch unternehmensinterne wie -externe Kooperationsformen unterstützt werden, die sich als inhaltsbezogene Kooperationen auf die gesamte Wertschöpfungskette beziehen.

Strategieimplementierung vs. Strategieentwicklung

Vorrangig ist die Arbeit der tegut... akademie auf Strategieimplementierung durch Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeitenden ausgerichtet (top-down). Zukünftig könnte allerdings eine gerade angestoßene kollektive Strategieentwicklung durch die tegut... akademie koordiniert, begleitet und inhaltlich unterstützt werden. Die tegut... akademie kann sich auf diese Weise zum Ort und Medium für eine kollektive Strategieentwicklung entwickeln.⁵

Die tegut... akademie tritt damit als Stabstelle für organisationales und personales Lernen mit dem Vorstand, den Fachbereichen und Tochterunternehmen als eigenständiger Leistungspartner zur Strategie- sowie Kulturimplementierung und -entwicklung in Kontakt, was neue *tegut...-interne Kooperationsformen* ermöglicht.

Nur „ausgewählte“ Teilnehmer vs. „breit angelegte Zielgruppe“

Die tegut... akademie bietet Weiterbildungsmaßnahmen für alle Mitarbeitenden des Unternehmens an. Vor allem warenkundliche und fachliche Weiterbildungsangebote können von jedem Mitglied der Arbeitsgemeinschaft genutzt werden, wobei führungsbezogene Themen in speziellen Förderprogrammen für (Nachwuchs-)Führungskräfte vorgesehen sind, zu denen diese von ihrem Vorgesetzten vorgeschlagen werden müssen. Die Unternehmensakademie als Stabstelle ist durch ihre Stellung außerhalb der Linienorganisation darüber hinaus in der Lage, auch Seminare für Mitglieder der Geschäftsleitung und des Vorstandes durchzuführen, beispielsweise zu den Führungswerten und -methoden der tegut...-Unternehmenskultur. Die organisationsstrukturelle *Halb Außen-Stellung* erlaubt es außerdem, auch Zielgruppen außerhalb des Unternehmens anzusprechen. Dazu gehören Kunden des Unternehmens, Lieferanten und Freunde und Verwandte von Mitarbeitenden. Durch den Einbezug von Kunden und Lieferanten in Bildungsprozesse soll die strategische und kulturelle Weiterentwicklung des Unternehmens unterstützt werden. Durch diese Ausweitung der Zielgruppe über die Organisationsgrenzen hinweg sind *Kooperationsformen mit Organisationen und Institutionen* möglich, für welche Weiterbildungsleistungen zur Verfügung gestellt oder gemeinsam mit diesen entwickelt und angeboten werden können.

Die Zugänglichkeit des Weiterbildungsangebots für eine „breit angelegte Zielgruppe“ auch über die Unternehmensgrenzen hinweg gehört demnach zu den nächsten strategischen Schritten.⁶

Konzeption der Lerninhalte durch Universitäten vs. Unternehmen

Die Lerninhalte der Weiterbildungsangebote werden vorrangig durch die Weiterbildungsreferenten des akademie-Teams konzipiert. Dies ist insbesondere bei warenkundlichen Inhalten und speziell auf das Unternehmen tegut... zugeschnittenen Trainings wie beispielsweise zur Auseinandersetzung mit der organisationalen und individuellen Führungskultur der Fall. Die tegut... akademie geht allerdings seit ihrer Gründung zur Entwicklung von innovativen Trainingskonzepten auch Kooperationen mit Universitäten bzw. Arbeitsbereichen und Professuren ein, die Unterstützung

in der Konzeption sowie der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung von Trainingsmaßnahmen bieten.

In *projektartigen Kooperationen mit Universitäten* können zum einen Trainingskonzepte gemeinsam neu entwickelt und zum anderen mit der tegut... akademie und einzelnen tegut...-Märkten als Praxispartner Drittmittelprojekte von Universitäten und Hochschulen umgesetzt werden.

Lernen vs. Geschäft

Eng mit der Verbindung *Individuum und Organisation* hängt das Zusammendenken von *Lernen und Geschäft* zusammen. Lern- und Geschäftsfeld werden bei tegut... seit jeher verbunden, was sich bereits in dem Leitspruch der Bildungsarbeit „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ bzw. im Verständnis der Arbeitsgemeinschaft als „Lern- und Leistungsgemeinschaft“ widerspiegelt (vgl. Ritz 2012, S. 241 ff.). In organisierten Lernprozessen wird zudem versucht, strategische Fragen und Problemstellungen zu bearbeiten, so dass reale Geschäftsfragen mehr und mehr zu Lernfragen werden.

Face-to-Face vs. virtuell

Die Vorstellung der Weiterbildungsarbeit zu Beginn zeigt, dass das Leistungsspektrum sich größtenteils durch Präsenzveranstaltungen auszeichnet. Demnach wird hauptsächlich in Seminarform im eigenen Seminarhaus „tegut... Lernstatt“ bzw. in der Praxis in Filialen vor Ort gelernt. Fachliches und warentkundliches Wissen sowie Wissen zum Umgang mit dem Kunden wird zudem in schriftlichen Selbstlernprogrammen vermittelt, zu welchen alle Mitarbeitende freien Zugang haben. Einzelne Themen werden auch in Form von E-Learning-Trainingseinheiten geschult. Diese Form des virtuellen Lernens soll in Zukunft durch die Einführung einer mobil zugänglichen Lernplattform unterstützt und organisiert werden. Auch soll diese Plattform als Auftritt der tegut... akademie auf dem externen Markt und zur Bereitstellung von Lernmaterial, zur Bekanntmachung und schließlich Buchung von Weiterbildungsangeboten für Kunden genutzt werden.

Inhaltlich sind durch die Verknüpfung von Lern- und Geschäftsfragen *inhaltliche Kooperationen über die gesamte Wertschöpfungskette* ausgehend vom Produzenten, über Verarbeitungsbetriebe, Lieferanten hin zum Kunden möglich.⁷ Auch durch virtuelle Lernformen können Kooperationen in Form einer gemeinsamen Wissensplattform, der vereinfachten Zugänge zu Lernmaterialien, Austauschforen und innovativen Kommunikationstechnologien unterstützt werden.

Nachdem in den sieben Spannungsfeldern bereits mehrere Ansätze für Kooperationen ausfindig gemacht wurden, werden im Folgenden konkrete Beispiele für Kooperationen der tegut... akademie vorgestellt.

3. Beispiele für Kooperationen der tegut... akademie

Die Kooperationen der tegut... akademie können nach ihrer Richtung intern (1) oder extern (2) und nach ihrer Strukturdimension Form (3) und Inhalt (4) unterschieden werden. Sie sind insgesamt weniger strukturiert als vielmehr individualisiert, da sie in

Anbetracht des erst einjährigen Bestehens der tegut... akademie noch in den Anfängen sind und je nach aktuellem Weiterbildungsbedarf und situativen Erfordernissen und Möglichkeiten zustande kommen. Ihre Kontinuität und Tiefe zu festigen wird Aufgabe für die zukünftige Gestaltung von Kooperationen sein.

tegut... interne Kooperationen

Als gelungenes Beispiel für Kooperationen innerhalb des Unternehmens kann ein Weiterbildungsprojekt der tegut... akademie aufgeführt werden, das sich durch eine neue Form der internen Zusammenarbeit auszeichnet. Neu insofern, als dass alle mitwirkenden Bereiche des Unternehmens über ihre jeweiligen Dienstleistungen hinaus ein fester pädagogischer Bestandteil des Trainingskonzeptes waren. In sieben Großgruppenveranstaltungen wurden knapp 700 Mitarbeitende in Produktwissen und Beratungswissen anhand von beispielhaften Feinkost-Produkten und deren Qualitätsaussagen trainiert. Dieses Weiterbildungskonzept wurde gemeinsam mit den Veranstaltungs- und Produktionstochterunternehmen entwickelt und durchgeführt. Als Co-Trainer zur Vermittlung des Produktwissens haben Mitarbeitende des Produktionsunternehmens mitgewirkt. Außerdem wurden die Beispielprodukte selbst vor Ort im Seminar zubereitet und von den Teilnehmenden verkostet. Bei Fragen zur Zubereitung wurden die Teilnehmenden durch die anwesenden Köche beraten.

Eine neue Bildungsinitiative der tegut... akademie fördert das Lehren von Mitarbeitenden im Unternehmen und macht diese zu Kooperationspartnern. Sie können ihre Kompetenz zum Nutzen für andere Kolleginnen und Kollegen einsetzen und selbst ein Angebot konzipieren und durchführen (wie beispielsweise Kochen, Backen, Kreatives, Office-Trainings). Als Anreiz für diese Lehrtätigkeit innerhalb der tegut... akademie können Bildungspunkte erlangt werden.

tegut... externe Kooperationen

Kooperationen mit Organisationen und Institutionen zeichnen sich eher durch eine produktbezogene Zusammenarbeit aus. So wurde beispielsweise zur Erstellung von E-Learning-Materialien mit einem befreundeten Unternehmen kooperiert. Dazu wurden die jeweils eigenen Wissensvorräte geteilt und in einem neu entwickelten Online-Lernprogramm zusammengestellt, so dass dieses für die fachliche Weiterbildung von Mitarbeitenden beider Unternehmen anschlussfähig ist.

Mit Weiterbildungsanbietern wie auch mit selbstständigen Trainern wird zur Durchführung von Seminaren zusammen gearbeitet.

Führen Mitarbeitende von tegut... eigene kleine Weiterbildungsangebote im Rahmen der zuvor erwähnten Weiterbildungsinitiative durch, erhalten sie Bildungspunkte. Diese interne Währung kann eingelöst werden in einen Subventionszuschuss der tegut... akademie, wenn sich die Personen für private Weiterbildungsangebote bei bspw. der Volkshochschule des Landkreises Fulda und der Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck interessieren. Die Öffnung des Weiterbildungsangebots für externe Kunden eröffnet außerdem Möglichkeiten, attraktive Kurse externer Weiterbildungsanbieter wie der Volkshochschule in den Räumen der tegut... akademie durchzuführen. Auf diese Weise kann das Angebot der akademie sinnvoll ergänzt werden und

die Mitarbeitenden profitieren von kurzen Wegen und Angeboten direkt nach der Arbeitszeit und dem gemeinsamen Lernen mit Kollegen in der Freizeit. Sie können zudem aktiv das Bildungsprogramm mitgestalten, indem sie ihre Weiterbildungsinteressen äußern, woraufhin ein neues Angebot (oftmals mit Unterstützung externer Experten) konzipiert und durchgeführt wird oder sich selbst als Lehrende engagieren. Auf diese Weise können zukünftig Kooperationen mit öffentlichen und privaten Bildungsanbietern intensiviert werden.

Projektartige Kooperationsformen

Seit der Gründung der tegut... akademie sind bereits einige projektartige Kooperationen mit Universitäten eingegangen worden. So beispielsweise eine Prozessbegleitung und Auswertung der oben genannten Großgruppenveranstaltungen. Das im Zuge dieser Seminare entstandene Datenmaterial wurde in mehreren Abschlussarbeiten durch Studierende ausgewertet und somit dem Unternehmen aber auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

In einem weiteren Projekt arbeitete eine Hochschulgruppe in einem praxisorientierten Seminar der Wirtschaftsinformatik in einem Planspiel eine Entscheidungsvorlage für eine Lernplattform aus. Durch diese Lernallianz konnten die Studierenden Einblick in die Betriebswelt erlangen und ein reales Fallbeispiel bearbeiten, dessen Ergebnisse praktische Verwertung fanden. Der tegut... akademie wurde durch diese Kooperation über ein Semester hinweg die Versorgung mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und eine externe Analyse ihrer Prozesse und der Anbieter von Lernplattformen ermöglicht.

Ein weiteres Projekt zum Thema „Nachhaltigkeit“ wird als Kooperationsprojekt zwischen der tegut... akademie, einer Universität und zwei weiteren Lebensmitteleinzelhandelsunternehmen durchgeführt. In diesem mehrjährigen Projekt fungiert tegut... als Praxispartner; von Hochschuleite werden Nachhaltigkeitsmaßnahmen vor Ort in ausgewählten tegut...-Märkten begleitet und Nachhaltigkeitseinstellungen der Mitarbeitenden erhoben.

Darüber hinaus bietet die tegut... akademie Studierenden die Möglichkeit, Praxissemester oder Praktika im Feld der betrieblichen Weiterbildung zu absolvieren und betreut Themen für Abschlussarbeiten. Ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird außerdem durch Vorträge an Hochschulen unterstützt, die Mitarbeitende der akademie im Rahmen von Seminaren oder Berufsfeldinformationen durchführen. Öffentliche Angebote von Universitäten werden zudem zur eigenen Weiterbildung der akademie-Mitarbeitenden genutzt.

Inhaltsbezogene Kooperationen

Inhaltsbezogene Kooperationen werden zum einen mit den tegut...-Produktionsbetrieben eingegangen, die bei der Erstellung von Lernmaterial unterstützen, Fachpersonal für Trainertätigkeiten in der tegut... akademie zur Verfügung stellen und auf diese Weise aus erster Hand Inhalte vermitteln und den Mitarbeitenden in den Märkten als Berater zur Verfügung stehen. Auf diese Weise werden die Themen „gute Lebensmittel“ und „Bio“ über die gesamte Wertschöpfungskette hin bearbeitet, von der

Produktion, über die Mitarbeitende hin zum Endkunden durch kompetente KundenberaterInnen vor Ort. Diese Kooperationen soll in Zukunft durch Weiterbildungsmaßnahmen mit Kunden und Mitarbeitenden in gemischten Lernsettings ausgeweitet werden, um noch stärker den Bedürfnissen des Kunden in Bezug auf eine gesunde Ernährung und Lebensweise gerecht zu werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die betriebliche Weiterbildungsarbeit der tegut... akademie wurde unter dem Fokus „Kooperation“ beleuchtet. Ausgehend von sieben Spannungsfeldern, die Unternehmensakademien charakterisieren, wurden vier Dimensionen von Wertschöpfungspartnerschaften herausgearbeitet: interne und externe sowie projektartige und inhaltsbezogene Kooperationsformen. Ausgewählte aktuelle Beispiele haben ein breites Spektrum an Kooperationen deutlich gemacht, wobei in Zukunft ein großes Entwicklungspotential in dem strukturellen Ausbau der Lernallianzen mit Weiterbildungsträgern wie den Volkshochschulen und der Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten zur wissenschaftlichen Begleitung der praktischen Weiterbildungsarbeit gesehen wird. Mit der strategischen Ausrichtung der tegut... akademie als Weiterbildungsanbieter sowohl für Mitarbeitende des Unternehmens als auch für externe Kunden werden weitere Anknüpfungspunkte für Kooperationen möglich.

Anmerkungen

- 1 An dieser Stelle sei auf die besondere Schreibweise des Unternehmens „tegut...“ hingewiesen. Die Kleinschreibung sowie die Punktsetzung sind Teil des Namens und sollen nicht zu Irritationen auf Seiten des Lesers führen. Der vollständige Firmenname „tegut... Gutberlet Stiftung und Co. KG“ wird im Text mit „tegut...“ abgekürzt. Die Punktsetzung steht für die drei Begriffe „Kopf, Herz und Hand“, die den Kern des Menschbildes des Unternehmens ausmachen (vgl. Ritz 2012, S. 26).
- 2 So beispielsweise in Form der Produktion von biologischen Lebensmitteln (Fleisch- und Wurstwaren, Backwaren) und der Erforschung der Qualität und Wirksamkeit von Lebensmitteln (siehe auch www.tegut.com).
- 3 Im Jahr 2011 haben 1.021 Einzelveranstaltungen stattgefunden. Umgerechnet in ganze Seminartage à 7,5 Stunden sind es 613 Seminartage, wobei die Teilnehmenden zu 80 % aus dem Vertrieb kamen und hierunter zum größten Teil Führungsnachwuchskräfte zählen, die eine verantwortliche Funktion in einem der sieben Warenfächer (Obst und Gemüse, Brote und Backwaren, Feinkost, Getränke, Lebensmittel, Nonfood-Drogerie, Molkereiprodukte) anstreben oder sich zum stellvertretenden Filialgeschäftsführer bzw. Filialgeschäftsführer qualifizieren. Zudem wurden warentkundliche Selbstlernprogramme für über 1.500 Mitarbeitende zur Verfügung gestellt, die diese selbstgesteuert genutzt haben.
- 4 Dieser interorganisationalen Ebene übergeordnet wird Kooperation im Kontext des lebenslangen Lernens (vgl. Dollhausen/Feld 2010, S. 24 ff.) und hier speziell bezogen auf den öffentlich-rechtlichen Weiterbildungssektor diskutiert (vgl. Dollhausen/Mickler 2012).
- 5 Laut Dieser (1998) wäre mit dieser Beauftragung zur Unterstützung der Strategieentwicklung für eine Unternehmensakademie als Stabstelle die höchste Entwicklungsstufe erreicht (vgl. Deiser 1998, S. 39 ff.).

- 6 Siehe auch Wimmer/Emmerich/Nicolai 2002, S. 4, die zur Weiterentwicklung von Produkten und Dienstleistungen auch externe Akteure wie Kunden und Lieferanten zu wichtigen Teilnehmern zählen.
- 7 Bereits heute wird durch den „tegut... Kundenrat“ – ein regelmäßiges Austauschforum zwischen Kunden und Vertretern des Unternehmens – die Perspektive des Kunden zur Entwicklung der Produkte und Dienstleistungen und durch Lieferantentagungen die der Lieferanten aktiv in organisationale Lernprozesse eingebunden (vgl. www.tegut.com/ueber-uns/ueberuns.htm).

Literatur

- Bea, F.X./Haas, J. (2005): Strategisches Management. 4. Auflage. Stuttgart.
- Deiser, R. (1998): Corporate Universities – Modeerscheinung oder strategischer Erfolgsfaktor? In: Organisationsentwicklung, Nr. 1, 36-49.
- Dollhausen, K./Feld, T.C. (2010): Für Lebenslanges Lernen kooperieren. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 24-26.
- Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Ritz, K. (2012): Kulturbewusste Personalentwicklung in wertorientierten Unternehmen. Wiesbaden.
- Wimmer, R./Emmerich, A./Nicolai, A. T. (2002): Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. Online unter: www.osbi.de/fileadmin/user_upload/Forschungsfelder/FF_Corporate_universities_in_deutschland.pdf (Stand 28.03.2012)
- www.tegut.com (Stand 28.03.2012)

Intermediäre Kooperations- und Vernetzungsstrukturen am Beispiel des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall (Bund), des Verbandes NiedersachsenMetall (Land) sowie des Bildungswerks der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH

Steffi Robak

1. Einleitung

Die folgende Darstellung von Kooperationsverständnissen, Kooperationsbeziehungen sowie eines sich abzeichnenden Kooperationsgefüges beruht auf Interviews, die mit dem Geschäftsführer des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall Dr. Michael Stahl, dem Leiter des Bereiches Bildung des Verbandes NiedersachsenMetall Olaf Brandes sowie dem Geschäftsführer des Bildungswerkes der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH (BNW) Horst Kowalewski und dem Leiter für zentrale Projekte für Unternehmen Detlef Otto geführt wurden. Ziel der Interviews war es, jeweils aus den spezifischen Blickwinkeln Auslegungen von Kooperationen und Kooperationsformen vor dem Hintergrund zentraler gesellschaftlicher Entwicklungen und Anforderungen von Seiten der Unternehmen einerseits und Möglichkeiten der Kooperationsbildung andererseits zu erschließen. Spezielle Auslegungen lebenslangen Lernens und der Rolle von Weiterbildung zeichnen sich dabei ab. Es kristallisieren sich spezifische Kooperationsstrukturen heraus, die hier an einem Exempel dargestellt werden. Diese Kooperationen haben die Form einer intermediären Vernetzungsstruktur, die sich beigeordneter Bildung bedient, d. h., für kleine und mittelgroße Unternehmen werden vernetzte Strukturen vorbereitet, da diese überwiegend Bildung nicht selbst realisieren können. Folgende Begriffe werden unterschieden: Dienstleistungen, Kooperationen, Vernetzungen, Partnerschaften, Sozialpartnerschaftsstrukturen, Organisationsformen.

Die geführten Interviews sind jeweils 60 bis 90 Minuten lang und wurden nach den oben dargestellten ausgewählten Aspekten ausgewertet. In der folgenden Darstellung werden die ausgewerteten Kategorien an den Anfang gestellt, daran schließen sich zusammenfassende Beschreibungen und Kommentierungen durch die Autorin an, gefolgt von verknüpften reformulierten Interviewpassagen der jeweils Befragten zu einzelnen Themen. Diese Passagen werden zur besseren Erkennbarkeit kursiv ge-

setzt und mit Anführungszeichen versehen. Der Beitrag endet mit einer zusammenfassenden Kommentierung.

2. Zur Rolle von Bildung und Qualifizierung sowie Institutionalisierungsformen von Weiterbildung aus Sicht des Geschäftsführers des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall Dr. Michael Stahl

Zentrale Themen und Strategien im Kontext lebenslangen Lernens

Das Thema Bildung ist für den Arbeitgeberverband Gesamtmetall ein Thema mit wachsender Bedeutung in den zurückliegenden Jahren. Der Verband in Berlin hat 35 MitarbeiterInnen, davon beschäftigen sich 3 Stellen mit dem Thema Bildung und Qualifizierung für die Unternehmen der Branche.

Die Initiativen des Verbandes setzen an der Leitidee des lebenslangen Lernens an, d. h., es wird eine „Bildungskette“ gedacht und mit einer Vielzahl an Projekten belegt, die in Kindergarten und Schule beginnen. Die tragenden Themen, die das Thema lebenslanges Lernen und Weiterbildung befördern, sind der Fachkräftemangel, technische und technologische Weiterentwicklungen (z. B. aktuell Elektromobilität), Neuordnung von Berufen, neue Inhalte für Qualifizierungen, Anhebung des allgemeinen Qualifikationsstandes und der demographische Wandel:

„Derzeit gibt es zwei wichtige Themen: Das Thema Fachkräftemangel beflügelt das Thema Weiterbildung und Qualifizierung insgesamt. Es gibt eine Reihe von Ansatzpunkten, um den Fachkräftemangel zu beheben. Verschiedene Aspekte werden dabei berührt. Ältere müssen länger im Betrieb gehalten und qualifiziert werden. Wir müssen uns dem Mangel an MINT-Fachkräften¹ widmen und zumindest versuchen, diesen zu lindern. Dazu gehört auch eine Beschäftigung mit Weiterbildung in den Unternehmen. Zum Beispiel die Überlegung, ob man Meister und Techniker sowie andere Berufe auf dieser Ebene noch besser qualifizieren kann, damit sie Ingenieurstellen besetzen können. Das zweite Thema, das uns sehr beschäftigt, dies mag auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinen, es ist aber ein spezifisches Thema für uns, sind technische Sprünge, wie wir sie jetzt mit der Elektromobilität erleben. Die Einführung der Elektromobilität ist ein wichtiger Plan der Bundesregierung. Wenn dieser Realität werden soll, dann müssen wir im Rahmen von Qualifizierung darauf vorbereiten und uns umstellen. Weiterhin müssen wir überlegen, ob und wie man Berufe neu ordnen muss. Es stellen sich dann Fragen wie: Muss man Weiterbildung anbieten? Was sind wichtige Bausteine in der Qualifikation? Wer kann diese Qualifizierungen durchführen?“

Diese genannten Themen bilden Herausforderungen und begründen ein starkes Interesse nicht nur an der Kooperation mit Weiterbildungsorganisationen, sondern auch mit den Hochschulen. Die Unternehmen des Verbandes haben ein Interesse daran, sowohl den Akademisierungsgrad zu erhöhen als auch den Praxisbezug und die Unternehmensbindung zu fördern, z. B. durch ein duales Studium. Das duale Studium stellt dabei eine Kooperationsform dar, die eine engere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen realisiert.

Im Bereich der betriebsinternen Weiterbildung werden ebenfalls gezielte Strategien der Weiterentwicklung erarbeitet, z. B. durch angeschlossene Forschungsprojek-

te, wie etwa zu den aktuellen Themen Alter und Altern, Demographie und Weiterbildung. Dabei werden auch Konzepte lanciert, die die Lernfähigkeit von Arbeitnehmern auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Qualifikationsstufen entwickeln helfen. Dies geschieht in Kooperation mit interessierten Akteuren aus Unternehmen und Verbänden. Aktuelle Ansätze der Verknüpfung von Arbeitsabläufen mit Lernmöglichkeiten, der Potenzialerschließung, der modularen Weiterbildung werden aufgenommen, um interne Qualifikationsstrukturen, nicht nur von kleinen und mittelgroßen Unternehmen (KMU) zu entwickeln. Auch in Großunternehmen werden Projekte diskutiert, An- und Ungelernte in Arbeitsprozesse zu integrieren.

Aus Sicht des Dachverbandes ist es wichtig, eine flächendeckende Struktur an Bildungsangeboten für die Unternehmen zu realisieren. Dies geschieht normalerweise über die Bildungswerke der Wirtschaft. Die Bildungswerke fungieren als erste Kooperationspartner für die Unternehmen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Verbänden vor Ort und den Bildungswerken wird als sehr wichtig erachtet:

„Eine generelle wichtige Überlegung aus Sicht des Verbandes, den wir repräsentieren, ist, dass wir fast überall Strukturen von Bildungswerken der Wirtschaft haben, welche die ersten Ansprechpartner für die Unternehmen sind. Je nach Verband in den jeweiligen Bundesländern, z. B. in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, aber auch in den kleineren Regionen, gibt es, abgedeckt durch die Bildungswerke der Wirtschaft, ein sehr umfassendes Angebot, mit dem der Weiterbildungsbedarf der Unternehmen abgedeckt werden soll. Die Bildungswerke sind dafür aus meiner Sicht der erste und wichtigste Kooperationspartner.“

Partner und Kooperationen

Als wichtigste Kooperationspartner für die Verbände vor Ort fungieren, wie oben bereits dargestellt, die Bildungswerke der Wirtschaft. Darüber hinaus möchte man als engere Kooperationspartner im Feld der Weiterbildung die Hochschulen gewinnen:

„Wir als Verband sowie andere Verbände und Dachverbände haben eine gemeinsame Linie, dass wir seit geraumer Zeit eine stärkere Beteiligung der Hochschulen fordern. Gerne wollen wir diese stärker als Kooperationspartner auf dem Feld der Weiterbildung gewinnen.“

Die Dachverbände diskutieren relevante Themen in Bildungsausschüssen, denen Vertreter aus Mitgliedsverbänden und aus Unternehmen angehören. Thematische Anstöße kommen regelmäßig von den Unternehmen selbst, transportiert über die Mitgliedsverbände, die dann an den Dachverband herangetragen werden, verbunden mit dem Anliegen, abgestimmte Lösungen für die gesamte Branche zu finden. Die Mitgliedsverbände ihrerseits unterhalten wieder Arbeitskreise, in denen Ausbildungsleiter und Personalverantwortliche mitwirken. Diese bündeln anstehende Themenfelder und Problemlagen und kommunizieren sie an den Gesamtverband. Themen wie z. B. neue Berufe werden in übergeordneten Gremien des Bundesverbandes der Arbeitgeber (BDA) diskutiert, entscheidungsrelevante Veränderungen in den Vorstand des Verbandes eingebracht und dort verabschiedet, oftmals verbunden mit anzustoßenden Pilotprojekten. Ergebnisse der Pilotprojekte werden an die Landesverbände kommuniziert und für direktere Umsetzungsstrategien lanciert.

Um Expertise auf den bildungsrelevanten Feldern zu gewinnen, werden bei Gesamtmetall folgende Kooperationen und Partnerschaften eingegangen: Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (iw Köln), das von Verbänden und Unternehmen getragen wird, ist ein gefragter Partner für Forschungsfragen. Mit dem Bundesinstitut für berufliche Bildung (Bibb) wird kooperiert, wenn Projekte und Themenfelder von Ministerien ausgehen. Der Verband selbst beobachtet auch Entwicklungen und lanciert Auftragsstudien, um nach neuen Lösungsansätzen zu suchen. Aufträge werden u.a. auch an das Forschungsinstitut für betriebliche Bildung in Nürnberg vergeben, um für spezifische Fragestellungen Untersuchungen durchzuführen. Neben diesen eigens finanzierten Forschungsaufträgen gibt es auch einen regelmäßigen Informations- und Datenaustausch, der – vor allem im Zusammenspiel mit verbundenen Institutionen – als Dienstleistung betrachtet wird, die durch eine Mitgliedschaft des Verbandes ausreichend finanziell abgedeckt ist. Von einer Kooperation wird gesprochen, wenn es ein beiderseitiges Forschungsinteresse an einem Thema gibt und der Verband und ein Institut gemeinsam eine entsprechende Studie finanzieren, die Ergebnisse gemeinsam publizieren und für eigene Anliegen weiter verwerten. Ein Beispiel dafür ist die gemeinsame Arbeit mit dem IW Köln zum Thema Fachkräftemangel im MINT-Bereich. An die meisten Themenstellungen und Untersuchungen sind auch Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung gebunden.

Der Verband wird auch angesprochen, um gemeinsam mit anderen Partnern, z. B. auch mit den Gewerkschaften, in Gremien mitzuwirken, um neue Projekte anzustoßen. Vertreter der großen Verbände und Gewerkschaften kooperieren z. B. bei der Entwicklung von Richtlinien für relevante öffentlich geförderte Projekte (z. B. ESF-Sozialpartnerprojekte für das Feld Weiterbildung).

Eine weitere Form der Kooperation ist es, wenn mit einem anderen Verband Themenstellungen gemeinsam bearbeitet werden, z. B. das Thema Fachkräftemangel in den MINT-Berufen. Eine besondere Form der Kooperation kann es sein, wenn verschiedene Beteiligte jeweils Ressourcen einbringen. Die konkrete Arbeit wird jedoch vorwiegend auf Landesebene realisiert:

„Die konkrete Arbeit mit Schulen, Hochschulen oder Unternehmen können wir jedoch nur vereinzelt machen. Wir machen die „Begleitmusik“, wir können Positionspapiere formulieren und im Internet darstellen und so weiter. Aber die konkrete Arbeit findet regelmäßig auf der Landesebene statt.“

Die Kooperation von Landesverbänden untereinander ist noch entwicklungsfähig. Projekte und Konzepte werden häufig separat entwickelt. Allerdings hängen die Kooperationsmöglichkeiten und Projektstrukturen vor Ort in den Ländern auch stark von der Landespolitik ab und von den vorherrschenden Ansichten, an welchen Strukturen und an welchen Kooperationen den Unternehmen ein Mitspracherecht eingeräumt werden soll.

Intermediäre vernetzte Strukturen schaffen

Aus Sicht des Dachverbandes benötigen gerade die KMU Unterstützungsstrukturen für die Weiterentwicklung des Personals, dafür ist die Schaffung kontinuierlicher institutionalisierter Organisationsstrukturen notwendig. Spezifische Beratung ist sehr

wichtig, Kooperationen können dabei dann wieder eine Rolle spielen. Deutlich wird, dass man spezifische Strukturen haben möchte, die sich auf die konkreten Bedarfe der Unternehmen ausrichten:

„Angliederte Akademien können sich nur bestimmte Unternehmen leisten. Die große Mehrheit der Unternehmen sind kleine und mittelständische Unternehmen, für diese brauchen wir Zwischenstrukturen, wie wir sie z. B. mit den Bildungswerken schaffen. KMU können sich keine eigenen Strukturen schaffen, sie brauchen Unterstützung. Wir haben in einem ESF-Projekt² einen Schwerpunkt beim Thema <Strukturen schaffen> gelegt. Darin gab es die Möglichkeit z. B. Verbandsstrukturen zu schaffen, eine Agentur, ein Unternehmen oder andere Institutionen einzurichten. Diese haben dann die Möglichkeit, gezielt Personal einzustellen, das die Aufgabe hat, die Betriebe zu besuchen, mit den Geschäftsführern zu reden und Analysen durchzuführen. Man kann dann gezielt eruieren: Wie erfolgen Planungen? Was sind die Erwartungen an Produkte, an die Produktion? Wo möchte man in zehn Jahren stehen? Wie ist der Personalbedarf? Wie sehen Instrumente vor Ort aus? Es gibt einen Bedarf, verschiedene Lösungswege zu entwickeln, sei es nun über die Bildungswerke oder auch durch andere Anbieter. Man muss KMU in ihrer Personalentwicklung und Weiterbildung unterstützen, sie können das überwiegend nicht alleine umsetzen. Die großen Unternehmen können das. Da gibt es viele, die traditionell bereits ihre eigenen Bildungseinrichtungen haben. Die kleineren und mittleren Unternehmen brauchen Strukturen und Unterstützung.“

3. Zur Rolle von Kooperationen aus Sicht des Verbandes NiedersachsenMetall (Olaf Brandes)

Der Verband in Niedersachsen ist mittelständisch geprägt und hat ca. 300 Mitgliedsunternehmen mit insgesamt etwa 10.000 Beschäftigten der Metall- und Elektroindustrie. Neben anderen Aufgaben hat der Bereich Bildung einen wichtigen Stellenwert erhalten. Der Verband beschäftigt sich in zunehmendem Maße mit dem Thema lebenslanges Lernen und entwickelt auf verschiedenen Ebenen regionale Strukturen und Kooperationsformen. Die Realisierung von Bildung und Qualifizierung wird dabei in spezifischer Weise mit einem Netzwerkgedanken verknüpft. Im Folgenden wird dargestellt, wie der Verband auf der Landesebene lebenslanges Lernen fasst, im Prozess mit Partnern entwickelt und wie intermediäre Vernetzungsstrukturen in der Region dafür realisiert werden.

Strategien zur Unterstützung lebenslangen Lernens

Der Verband, dessen Leiter für den Bereich Bildung Herr Brandes ist, hat eine spezifische Strategie der Förderung lebenslangen Lernens entwickelt, alle „Säulen“ des Bildungssystems werden einbezogen. Die Idee der „Bildungskette“ mit einem Interesse Lernen über die Lebensspanne zu begleiten, findet sich auch hier. Ausgangspunkt ist ebenso die Auseinandersetzung mit den Themen Fachkräftemangel und demographischer Wandel:

„Wir können nicht nur die derzeitige Situation im Blick haben, sondern müssen propektivisch mögliche Entwicklungen der Zukunft einbeziehen. Deswegen ist es wichtig,

dass Themen, wie z. B. der demographische Wandel in ihrer ganzen Komplexität betrachtet werden. Wir versuchen daran mitzuwirken, indem wir als Verband die Fachkräftesicherung voran bringen.“

Die Stiftung NiedersachsenMetall, dessen Geschäftsführer Herr Brandes ist, fördert gezielt lebenslanges Lernen, indem Projekte in den Bereichen Kindergarten und Schule entwickelt werden, um Interesse für Technik zu wecken und dabei auch die Mädchen zu gewinnen. Es finden Wettbewerbe und Elternworkshops statt. Die Lehrerfortbildung wird mit unterstützt, indem die Stiftung gezielt Experten einbezieht. Entwickelt werden verschiedene Strategien, um Berufswahlentscheidungen zu unterstützen.

Im Hochschulsektor engagiert sich der Verband für das Thema Offene Hochschule, das für Niedersachsen ein zentrales Anliegen ist. Hier versucht man, an einer systematisierten Abstimmung und Institutionalisierung mitzuwirken. Auch eine stärkere Vernetzung zwischen den Sektoren Erwachsenenbildung und Hochschulbildung ist dabei im Blick:

„Selbstverständlich spielt das Thema Offene Hochschule eine große Rolle. Wir erachten dies für uns als sehr wichtig. Offene Hochschule ist seit vielen Jahren ein Thema in Niedersachsen. Dabei ist es uns wichtig, dass sich die verschiedenen Säulen des Bildungssystems stärker abstimmen und auch zusammenwachsen. Wir beobachten eine sehr starke Trennung zwischen der Erwachsenenbildung und der Hochschulbildung. Es wäre wichtig, dass wir die Bereiche stärker zusammenführen. Es gibt in der Offenen Hochschule Niedersachsen bereits gute Ansätze. Wichtig ist es jetzt, dass diese Ansätze mit gebündelter Form umgesetzt werden können und dass sie koordiniert werden. Deswegen gibt es die Diskussion um die Einrichtung einer Koordinierungs- oder Servicestelle. Diese Gespräche begleiten wir sehr eng.“

Es interessieren darüber hinaus eine stärkere Unterstützung der Übergangsgestaltung sowie der Aufbau berufs begleitender Studiengänge. Aus Sicht des Verbandes sollten die Hochschulen stärker als Weiterbildungsträger fungieren, hier möchte man engere Verzahnungen:

„Es muss möglich sein, dass auch Hochschulen Träger von Weiterbildungsangeboten sind, das Know-how muss für ein Studium, aber auch für die Weiterbildung genutzt werden können. Darum wird es im weiteren Prozess gehen. Dabei sehen wir nicht nur den Nutzen der Unternehmen, sondern auch den Nutzen für die Hochschulen. Dies alles ist aber insbesondere zum Nutzen der Studierenden.“

Auf Seiten der Unternehmen wird eine Wertschätzung für Weiterbildung beobachtet, auch in Zeiten der Krise. Dies möchte man weitergehend unterstützen:

„Die Unternehmen waren in der Krise sehr vorsichtig damit, Beschäftigte zu entlassen. Weiterbildung hat in dieser Phase eine große Rolle gespielt, sie wurde im Rahmen der Kurzarbeit genutzt. Am Ende hat das zur Stärkung der Branche beigetragen.“

Insgesamt sieht sich der Verband in der Bearbeitung von Themen für die Weiterbildung zwar als Themenkatalysator und als Diskussionsforum, betreibt aber selbst keine systematische Bedarfserhebung. Die Ressourcen und Strukturen sind so nicht angelegt. Der Verband verfolgt aber eine gezielte Institutionalisierungsstrategie für lebenslanges Lernen und darin eingebettet für Weiterbildung.

Institutionalisierung intermediärer Vernetzungsstrukturen

Die Institutionalisierungsstrategie zielt auf den Aufbau intermediärer Vernetzungsstrukturen. Man möchte möglichst nah an den Unternehmen und in Kooperation mit den Unternehmen Vernetzungsmöglichkeiten schaffen.

„Die Arbeit soll stark auf eine Netzwerkarbeit ausgerichtet werden. Hier wird es darum gehen niedersachsenweit zu wirken. Wir wissen, dass es verschiedene Varianten gibt, für uns ist aber der Netzwerkgedanke besonders wichtig. Dabei müssen wir vor allem Netzwerkmöglichkeiten schaffen, die es den Unternehmen erlauben, sich miteinander auf Augenhöhe auszutauschen. Es besteht ein großer Bedarf zu verstehen, wie jeweils Qualifizierung und Personalentwicklung realisiert werden. Wie sich unsere Aufgaben als Verband in diesem Zusammenhang entwickeln werden, das muss man im Prozess prüfen. Wichtig für uns ist es dabei, das gesamte Gefüge im Blick zu haben.“

Ein breites Spektrum an wichtigen Vernetzungspartnern speist die Vernetzung: Unternehmensmitglieder, Vertreter der Bildungsorganisationen – dies realisiert sich auch über verschiedene Gremien wie z. B. Beiräte, Ministerien, Kammern, Gewerkschaften etc.

Zum einen werden im Land z. B. neue vernetzte Organisationsstrukturen aufgebaut, die für Bildung und Qualifizierung eine Rolle spielen. Ein jüngst sehr wichtiges Projekt ist die Beteiligung an der Etablierung einer Demographie-Agentur gemeinsam mit anderen Partnern der Region – dem DGB, der AOK, dem Handwerk und dem Bildungswerk der niedersächsischen Wirtschaft (siehe dazu auch Punkt 4).

Eine weitere institutionalisierte Struktur ist die Etablierung einer Stiftung zur Förderung lebenslangen Lernens, die Stiftung NiedersachsenMetall. Sie widmet sich intensiv der Förderung von Nachwuchs. Im Rahmen der Stiftungsarbeit werden permanent institutionelle Kooperationen generiert, dies zentral mit verschiedenen Bildungsorganisationen über alle Schulformen hinweg. Es wurden MINT-Kooperationsnetzwerke aufgebaut. Unternehmen sind dabei immer auch als Partner dabei, um eine praxisnahe Förderarbeit zu leisten. Wissensbedarfe tragen die Schulen, auch die berufsbildenden Schulen, aber auch die Unternehmen an die Stiftung heran, so dass mit Projekten darauf reagiert werden kann. Expertenkreise und Arbeitsgruppen bringen ebenfalls Bedarfe und Expertise ein.

Um eine regionale Spannweite zu realisieren, kooperiert man mit dem Land Niedersachsen, so z. B. beim Aufbau der IdeenExpo, die alle zwei Jahre stattfindet. Ziel der Veranstaltung ist es, bei jungen Menschen das Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken und sie auf die beruflichen Perspektiven in diesem Sektor aufmerksam zu machen. Unternehmen stellen sich dazu anhand interaktiver Exponate vor und es gibt für SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten, Kontakte mit Unternehmen aufzunehmen.

Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und weiteren Institutionen, auch in ihrer Funktion als Weiterbildungsorganisationen möchte man intensivieren, diese Strukturen werden als zu wenig entwickelt eingeschätzt. Im Kontext der weiteren Gremienarbeiten zur Abstimmung der Offenen Hochschule in Niedersachsen wird man Anstöße für weitere Strukturierungen geben, um Hochschule als (Weiter-) Bildungsorganisation zu öffnen.

Engster Kooperationspartner im Bereich der Weiterbildung, aber nicht nur dort, ist das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft. Diese Kooperationsstruktur resultiert aus der Gesellschafterfunktion, die der Verband dort hat. Die enge Verzahnung wird aber nicht als eine geschlossene Struktur betrachtet, wie die folgende Passage verdeutlicht:

„Enger Kooperationspartner ist für uns das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft, das ja auch von uns mitgetragen wird. Wir sind Gesellschafter des BNW. Neben uns sind auch andere Arbeitgeberverbände daran beteiligt. Deswegen gibt es traditionell eine enge Verbindung mit dem BNW. Das BNW bietet jedoch auch nicht alle Themen an, wir sind gleichzeitig offen für andere Kooperationspartner im Bereich Weiterbildung. Auch die Unternehmen sind unabhängig und können Kooperationspartner und Angebote selbst wählen. Von daher gibt es keine Exklusivorientierung, aber eine gewisse favorisierte Zusammenarbeit mit dem BNW.“

Darüber hinaus beobachtet man im Verband, dass von Seiten der Unternehmen auch andere Kooperationen in Form von Dienstleistungen mit Weiterbildungsorganisationen eingegangen werden. Der öffentliche Sektor ist dafür nur eingeschränkt im Blick.

Eine systematische Weiterentwicklung von Themen wird primär mit dem BNW realisiert. Von zentraler Bedeutung sind insgesamt die wirtschaftsnahen Netzwerkstrukturen, die den spezialisierten Wissensbedarfen Rechnung tragen können:

„Wir entwickeln nicht nur unsere eigenen Netze. Jeder Akteur muss in Bewegung bleiben, das gilt für den Spezialisten wie das BNW genauso wie für Anbieter, die breiter allgemeinere Bildungsthemen anbieten wie die Volkshochschulen. Ich kann mir gut vorstellen, dass es im Rahmen der Volkshochschulen einzelne Themen gibt, die durch Unternehmen nachgefragt werden. Aber ansonsten sind es viele spezielle Themen, die Volkshochschulen gar nicht anbieten können.“

Die Unternehmen selbst werden so wahrgenommen, dass sie vielfältige Formen von Kooperationen mit Weiterbildungsorganisationen eingehen. Man beobachtet alle Formen, angefangen von intensiven Kooperationen bis hin zu losen Verbindungen.

Eine Zunahme geschlossener Systemstrukturen im Sinne eigenständiger Einheiten für die Realisierung von Personalentwicklung und Weiterbildung wird für die KMU nicht beobachtet. Lediglich einzelne Großunternehmen verfügen darüber. Kleinere und mittlere Unternehmen können dies nicht leisten.

4. Kooperationen aus Sicht leitender Vertreter des Bildungswerks der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH (BNW) (Horst Kowalewski, Detlef Otto)

Zur Institution

Das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft wird von 24 niedersächsischen Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden getragen. Einer der bedeutenden Gesellschafter ist der Verband NiedersachsenMetall. Mit rund 1.100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an über 70 Standorten und einem flächendeckenden Angebot ist das BNW einer der größten Bildungsdienstleister in Niedersachsen. Das BNW wird nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) gefördert. Bildungs-

maßnahmen, die „besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen“ (NEBG § 8 Abs. 3), werden dabei besonders gewichtet (vgl. www.bnw.de/www/home.nsf/content/Daten_und_Fakten.htm, Zugriff am 3.7.2012).



Abb. 1: Das BNW-Dienstleistungsnetz (Quelle: ebd.)

In einigen der abgebildeten Städte betreibt das BNW in enger Zusammenarbeit mit regionalen Arbeitgeberverbänden noch zusätzlich Außenstellen, die sich in ihrem Angebot gezielt an den regionalen Anforderungen der Unternehmen und ihren Beschäftigten orientieren (z. B. Oldenburg, Osnabrück, u.a.).

Das Leitbild des BNW verweist auf einen gesellschaftlichen Auftrag der Weiterentwicklung der Wirtschaft und der Gesellschaft. Entsprechend den demographischen Wandlungsprozessen möchte man zum einen im Sinne des lebenslangen Lernens und entsprechend der biographischen Anforderungen von Jugendlichen und Erwachsenen Unterstützung bieten und zum anderen zur Absicherung von Beschäftigungsfähigkeit Fortbildungen für die verschiedenen betrieblichen Zielgruppen anbieten, um Unternehmen bei ihrer Personalentwicklung zu unterstützen (vgl. www.bnw.de/www/home.nsf/content/Unternehmen.htm, Zugriff am 3.7.2012). Im Folgenden werden Formen der Kooperation systematisiert, Anforderungen an das Bildungsmanagement und die Programmentwicklung erläutert sowie Folgen für die Systementwicklung thematisiert.

4.1 Dienstleistungen in Verbindung mit Netzwerkstrukturen und Wertschöpfungsprozessen

Das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft erbringt vor allem *Bildungsdienstleistungen*. Diese werden in Form von Schulungen, Trainings, Workshops etc. umgesetzt. Darüber hinaus werden Beratungen angeboten, die dem firmeninternen Know-how-Aufbau dienen, mit dem Ziel, dass Unternehmen zukünftig selbstständig Personal- und Organisationsentwicklungen betreiben können. Neben eigenem Personal werden dabei auch externe Trainer/Referenten eingesetzt, bei denen es sich um Freiberufler oder Mitarbeiter aus Unternehmen/Institutionen oder auch aus Hochschulen handelt. Dabei bestehen keine Kooperationsvereinbarungen mit den Institutionen. Für die Realisierung derartiger Dienstleistungen wird für die Rekrutierung von Trainern auf Netzwerkstrukturen zurückgegriffen.

Nur in seltenen Fällen werden Dienstleistungen gemeinsam mit anderen Institutionen erbracht. Hier ist man jedoch vorsichtig, vor allem bei Aktivitäten in den Unternehmen. Diese können sich schnell verselbstständigen. Daher erbringt man entsprechende Leistungen bevorzugt mit eigenem Personal.

Unter *Vernetzung als Institutionalisierungsform* wird dabei Zusammenarbeit verstanden, die eine spezifische Qualität hat – gemeinsame Ressourcennutzung:

„Vernetzung bedeutet eine gewisse Form von Zusammenarbeit im Sinne von Austausch, teilweise ist damit auch die gegenseitige Nutzung von Ressourcen verbunden.“

Versteht man unter Kooperation zwischen Weiterbildungsorganisationen und Unternehmen *Zusammenarbeit, die nicht mit einer Dienstleistung verknüpft ist*, dann scheinen diese Kooperationen nicht zu existieren:

„Man muss festhalten, dass es solche Kooperationen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen (jenseits von Dienstleistungen, S.R.) im herkömmlichen Verständnis eigentlich nicht gibt.“

4.2 Kooperationsformen

Kooperationen von Bildungsorganisationen sind im Kontext des Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzes möglich und verbreitet.

Von Kooperationen mit Unternehmen wird gesprochen, wenn z. B. Seminarreihen zu einem Thema über längere Zeit konzipiert und angeboten werden. Diese Form kommt insgesamt sehr selten vor und hat einen begrenzten Zeitraum.

Eine Kooperation ist, wenn in Absprache mit einer anderen Institution, z. B. einer Beratungsfirma eine Dienstleistung gemeinsam erbracht wird. Diese Form kommt jedoch nicht oft vor.

Realisiert werden Kooperationen mit Verbänden. Kooperationen mit Verbänden, die gleichzeitig Gesellschafter sind, werden als sehr tragfähig in der Zusammenarbeit eingeschätzt. Verbände, wie z. B. der Verband NiedersachsenMetall, beschäftigen sich mit bildungsrelevanten Themen, für deren Umsetzung in Qualifizierungsangeboten oder andere Angebote Kooperationen mit dem Bildungswerk eingegangen werden

(siehe Punkt 3). Diese Zusammenarbeit hat die Qualität von *Partnerschaften*. Es finden sich stark institutionalisierte Kooperationen und neue Formen institutionalisierter Kooperationen.

Zu den stark institutionalisierten Kooperationen:

- Das BNW bietet über seine Außenstellen, die bei regionalen Arbeitgeberverbänden angesiedelt sind, Seminare an. Deren Auswahl erfolgt in enger Kooperation mit den jeweiligen Verbänden, sodass jede Außenstelle ein regional eigenständiges Profil aufweist. Diese Seminare werden von den regionalen Arbeitgeberverbänden, sowohl Mitgliedsunternehmen als auch anderen interessierten Unternehmen in den jeweiligen Regionen angeboten. Alle Verfahren der Abwicklung und Finanzierung sind komplex und vertraglich geregelt. Die Angebote sind kontinuierlich, gleichzeitig spezifisch und flexibel nach Bedarfs- und Bedürfnislagen, die der Verband kommuniziert.
- Das BNW ist als Partner, z. B. der Stiftung NiedersachsenMetall, an der Entwicklung von Konzepten beteiligt, die lebenslanges Lernen in verschiedenen Bildungseinrichtungen realisieren, angefangen in Schule. Die daraus entstehenden Projekte werden vom BNW auf der Basis von Kooperationsverträgen organisiert und durchgeführt. Inhaltliche Schwerpunkte begründen sich im demographischen Wandel und einem daraus abgeleiteten Bedarf z. B. an Berufsorientierung, ökonomischer Bildung, Ausbildung in den MINT-Fächern.
- An diese Aktivitäten angeschlossen findet zur Umsetzung der Projekte die Bildung von Kooperationsnetzwerken statt, bestehend aus dem BNW, den Stiftungen, Unternehmen und Schulen der Region sowie Hochschulen. Für die Umsetzung stehen durch die Stiftungen bereit gestellte Budgets zur Verfügung. Der Übergang zur Dienstleistung ist hier fließend, weil das BNW als Auftragnehmer Projekte vor Ort umsetzt.

Zu den neuen Formen institutionalisierter Kooperationen:

- Eine neue Form sind intermediär vernetzte Organisationsstrukturen, z. B. gegründet von verschiedenen Sozialpartnern und Bildungsträgern, zur Entwicklung eines kooperativ geführten Kompetenzzentrums zur Unterstützung des Umgangs mit demographischem Wandel in der Arbeitswelt: verschiedene Einrichtungen, neben dem BNW der DGB und Bildungseinrichtungen des DGB, die AOK, eine Handwerkskammer, der Verband NiedersachsenMetall – alle aus Regionen in Niedersachsen haben gemeinsam eine (g)GmbH gegründet, aus der heraus Aktivitäten initiiert werden sollen, die aus sozialpartnerschaftlicher Sicht Lösungen zum Umgang mit den gesellschaftlichen und betrieblichen Folgen des demographischen Wandels darstellen können. Alle Partner bringen ihr Wissen ein, nutzen gemeinsam die geschaffene Infrastruktur und greifen auf Best-practice-Beispiele zurück. Die hier kooperierenden Institutionen haben bereits langjährige Kooperationserfahrungen, die sie mit einer GmbH-Struktur institutionalisieren. Diese neu geschaffenen Organisationsformen, wozu auch Stiftungsstrukturen gezählt werden, sollen Kontinuität, Nachhaltigkeit und Langfristigkeit sichern. Der gemein-

same Nutzen besteht auch in der gemeinsamen Ausschöpfung von Finanzierungsoptionen und Fördermöglichkeiten.

Als erste Aktivität der o. g. GmbH wurde im April 2012 ein Projekt gestartet, das mit Geldern des Landes und des ESF finanziert wird. Aufgabe des Projekts ist es, als Netzwerk der Netzwerke eine landesweite Transparenz über alle Initiativen, Netzwerke, Projekte etc. herzustellen, die sich mit den Folgen des demographischen Wandels befassen und Lösungen suchen. Ziel ist es, durch die Bereitstellung von Informationen eine Kommunikation zwischen den einzelnen Netzwerken etc. zu ermöglichen und durch die Bereitstellung von Best-practice-Beispielen Lernprozesse vor allem in Unternehmen zu initiieren.

- Zum Zeitpunkt des Interviews ist eine Beteiligung des BNW an der Institutionalisierung einer Servicestelle für Offene Hochschule im Gespräch, die in Hannover und Niedersachsen eine besondere Rolle spielt, um Beschäftigten einen Zugang zur Hochschule zu ermöglichen.

4.3 Anforderungen und Optionen des Bildungsmanagements sowie der Programm-entwicklung in der Zusammenarbeit mit regionalen Verbänden

Das BNW plant mehrere Programme parallel. Es entwickelt ein übergreifendes Programm, das nicht an Kooperationsstrukturen gebunden ist und als eigenes offenes Angebot mit einem entsprechenden Marketing platziert wird. Durchführungsorte sind Hannover, Braunschweig, Göttingen und Schloss Etelsen.

Die Außenstellen in den Regionen haben eigene Programme, die in enger Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Verband erstellt und durch diesen beworben werden. Eine regionalspezifische Planung wird so realisiert. Eine Teilnahme an den Angeboten und Veranstaltungen ist für Mitglieder der verschiedenen Verbände aber auch darüber hinaus möglich.

In der Partnerschaft mit einem regionalen Verband fungieren Stiftungsgremien als Orte der kommunikativen Ideengenerierung, Bedarfs- und Bedürfniserschließung. Darüber hinaus finden in stiftungsübergreifenden Gremien, wo sich Vertreter mehrerer Stiftungen treffen, Austausch und Abstimmungsprozesse statt. Wenn über Verbände ein spezifisches Interesse der Unternehmen an Themen transportiert wird, dann greift das BNW dies auf und prüft die Bedarfsdichte. Bedarfserhebungen im großen Umfang, die als strategische Weiterentwicklungen hinterfragt werden, werden als Dienstleistung an andere Unternehmen vergeben.

Es ergeben sich weitere Optionen der Ideen- und Kooperationsgenerierung durch Kooperationsstrukturen mit Verbänden, z. B. über Fachtagungen der Verbände.

4.4 Strategien der Institutionalisierung intermediärer Vernetzungsstrukturen und Folgewirkungen

Bildungsinstitutionen, hier am Beispiel BNW dargestellt, suchen flexibel nach fungiblen Organisationsstrukturen, um eine passagere Dienstleistungsentwicklung voranzu-

bringen. Dabei werden die Optionen, auf Kooperationsformen zurückzugreifen, ausgelotet vor dem Hintergrund vertrauensvoller Partnerschaften, eigener Profilmöglichkeiten/Kompetenzen und rechtlicher Möglichkeiten. Suchbewegungen orientieren sich an den anstehenden Bildungs- und Qualifizierungsbedarfen und an Optionen der eigenen profilstrategischen Weiterentwicklung:

„Wenn wir uns strategisch weiterentwickeln, dann schauen wir auf die Bedarfe der Kunden und fragen: Wo verändern sich die Dienstleistungsbedarfe unserer Kunden oder potentieller Kunden? Welche Basiskompetenzen können wir weiter entwickeln und an welche Kontakte können wir anschließen? Zum Beispiel beschäftigen wir uns auch mit dem Thema Gesundheit. Wir haben in verschiedenen Zusammenhängen eine fachliche Expertise aufgebaut. Wir wissen, dass Gesundheit in Unternehmen zunehmend ein wichtiges Thema wird, z. B. im Bereich der Prävention. Wir bieten auch Seminare zum Thema Fehlzeiten an. Dies steht in Verbindung zum Thema Führung, im Spektrum dieses Themas entstehen thematische Schnittstellen. Wir haben ein Interesse, diese Themen systematisch auszubauen, das ist dann eine nahe liegende strategische Überlegung. Daran schließen Überlegungen an, welcher Organisationsstrukturen man sich dabei bedient, sei es intern, dass man eine spezielle fachliche Sparte aufbaut, die sich ausschließlich mit dem Thema befasst, oder sei es, dass Themen sogar organisatorisch ausgegliedert werden. Es gibt viele Möglichkeiten.“

Es gibt auch Thematiken, die im Rahmen von geförderten Projekten weiterentwickelt werden. Dies ist z. B. der Fall, wenn Themen für Unternehmen (noch) nicht von zentraler Bedeutung sind, wie etwa das Thema Gesundheitsförderung, trotzdem aber absehbar ist, dass in naher Zukunft entsprechende Angebote/Dienstleistungen von Unternehmen nachgefragt werden. Diese Projekte dienen dazu, bedarfsorientiert inhaltliche und zeitliche Formate zu entwickeln, die dann später als Marktprodukte angeboten werden

Eine Folgewirkung der dargelegten Netzwerkstrukturen können mögliche Doppelstrukturen sein, die sich durch verschiedene Fördermittelgeber, überschneidende Interessen an „Dienstleistungsfeldern“ und verschiedene Kooperationsverbünde ergeben können. Es entstehen dann Doppel- bzw. Mehrfachstrukturen, die durch konkurrierende Kooperationsverbünde und Vernetzungsstrukturen hervorgebracht werden.

5. Zusammenfassender Kommentar

Verbände und Bildungsorganisationen, so zeigt das dargelegte Beispiel, können flexible und gleichzeitig kontinuierliche Formen der Kooperation entwickeln, über die dann Betriebe erreicht werden. Diese sind nicht beliebig, sie sind aber dynamisch. Grundlage ist eine intensive Auseinandersetzung mit anstehenden Entwicklungen des lebenslangen Lernens und eine Positionsfindung in Bezug auf die Rollenplatzierungen von Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in Branchen, Unternehmen sowie Regionen und den dort ansässigen Bildungsorganisationen. Die hier aufgezeigten intermediären Vernetzungsstrukturen bewegen sich zwischen den schulischen und hochschulischen Bildungsorganisationen des Bildungssystems und ver-

schiedenen Institutionenformen des Weiterbildungssystems, die auch im öffentlichen Sektor allgemein angesiedelt sind, vor allem aber in Zusammenarbeit mit ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen, die für Unternehmen als beigeordnete Strukturen fungieren. Darin eingebunden sind vielfältige Akteure in einer Region und auf Bundesebene, die Kooperationspartner, Partner, Vernetzungspartner sind und/oder den Sozialpartnern zugeordnet werden können.

Dienstleistungen, Kooperationen, Vernetzungen, Partnerschaften, Sozialpartnerschaftsstrukturen realisieren sich über unterschiedliche Qualitäten in den Beziehungsweisen und Formen der Zusammenarbeit. Sie variieren je nach monetärem Fluss, einzubringenden Ressourcen, Nutzen der Zusammenarbeit sowie nach Themenfeldern.

Kooperationspartner und Partnerschaften ermöglichen eine gemeinsame Wissensgenerierung sowie eine dichte Bedarfserhebung für relevante Themenfelder des lebenslangen Lernens. Partnerschaften können mit finanziellen Unterstützungen von Institutionen verbunden sein, sie haben meist Kontinuität. Eine besondere Form stellen Kooperationen mit den Sozialpartnern dar, die dazu dienen, Dienstleistungen zu entwickeln und umzusetzen, bei denen der gesellschaftliche und betriebliche Konsens als notwendig erachtet wird. Darüber hinaus können sie auch dazu dienen, Strukturen zu schaffen und dabei im Sinne des Vernetzungsprinzips relevante Akteure, die Strukturen sichern können, einzubeziehen. Vernetzungen sind in sich sehr heterogen, flexibel und sichern die Beteiligung relevanter Akteure. Direkte Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsorganisation haben vielfach die Form von Dienstleistungen, aber auch Kooperationen im Sinne kontinuierlicher Zusammenarbeit zu einem Thema, z. B. in Form von Seminarangeboten sind möglich. Am kontinuierlichsten erreichbar sind Unternehmen über die vorgestellten Formen der Zusammenarbeit mit Verbänden.

Alle Formen zusammen genommen schaffen ein regionales Netz an intermediären Strukturen zur Sicherung von Bildung und Qualifikation, die den Unternehmen einen passenden Zugriff auf Bildungs- und Qualifizierungsangebote sowie Beratungsleistungen ermöglichen sollen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass eine Intensivierung der Realisierung lebenslangen Lernens von Verbänden auf Bundes- und Landesebene anvisiert wird und die Rollen von Weiterbildung, Qualifizierung und Personalentwicklung darin neu platziert sind. Gestaltungs- und Strukturierungsinteressen orientieren sich am Prinzip des Lernens über die Lebensspanne, d. h., die Bemühungen beginnen bereits in Schule und reichen über die Hochschulausbildung bis in die Weiterbildung hinein. Dabei findet eine intensive Auseinandersetzung mit anstehenden gesellschaftlichen und unternehmerischen Themenfeldern statt. Bei Themen mit hohem gleichzeitig öffentlichem Interesse werden viele beteiligte Akteure, z. B. über Stiftungen, mit einbezogen.

Strukturen sollen möglichst fungibel und flexibel, gleichzeitig kontinuierlich, regional deckend, verlässlich sowie institutionalisiert und vernetzt sein. Diese Anforderungen scheinen den Ausbau intermediär vernetzter Strukturen, die als Organisationsformen institutionalisiert werden, neu zu begründen.

Neue flächendeckend verdichtend wirkende Strukturierungsstrategien in einer Region werden sichtbar. Diese reichen einerseits in den öffentlichen Raum hinein, vor allem wenn schulische und Hochschulstrukturen angesprochen sind, andererseits tendieren sie im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zur Geschlossenheit, d. h., ausgewählte Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsorganisationen werden einbezogen.

Durch die enge Verzahnung von Verbänden und Bildungseinrichtungen entstehen z. T. flächendeckende Regionalstrukturen. Strukturen der öffentlichen Erwachsenenbildung und Weiterbildung wirken dabei parallel. Sie scheinen sich nur punktuell zu berühren. Inwiefern sie wechselseitig offen sind, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Anmerkungen

- 1 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
- 2 Es handelt sich um eine projektgeförderte Ausschreibungslinie zum übergreifenden Thema lebenslanges Lernen, in dessen Lenkungsgremium Herr Stahl mit-gewirkt hat, um Förderungsschwerpunkte zu entwickeln und entsprechende Projekte für eine Förderung auszuwählen.

CVTS3 – Berufliche Weiterbildung in Unternehmen

Die berufliche Weiterbildung in Unternehmen ist auf europäischer Ebene im Jahr 2007 bereits zum dritten Mal erhoben worden. Der Third Continuing Vocational Training Survey (CVTS3) schließt direkt an die Vorgängererhebungen des Jahres 2000 (CVTS2) und 1994 (CVTS1) an.

Die Definition der betrieblichen Weiterbildung blieb in der CVTS3 gegenüber den ersten beiden Erhebungen unverändert. Unter betrieblicher Weiterbildung werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden. Neben den Lehrveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse und Seminare) als Weiterbildung im engeren Sinne umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. Informationsveranstaltungen, Job-Rotation, Lernen am Arbeitsplatz oder Selbstgesteuertes Lernen).

Die Erhebung basierte auf einer geschichteten Zufallsstichprobe, wobei die Schichten durch die Kriterien Wirtschaftszweig und Beschäftigtenzahl eines Unternehmens gebildet wurden. Aufgrund europäischer Vorgaben waren mindestens 60 Schichten vorzusehen. Insgesamt konnten von 10 615 angeschriebenen Unternehmen 2 857 bei der Auswertung berücksichtigt werden, was einer Antwortquote von 26,9 % entspricht.

Von allen ausgewählten Unternehmen waren im ersten der sechs Fragebogenteile Angaben zur Unternehmensstruktur zu machen. Anschließend folgten die Kernfragen der Erhebung zum Angebot von Weiterbildungsaktivitäten für die Beschäftigten. Je nach Antwort führte ein Filter die Unternehmen zu den nächsten Fragebogenteilen. Unternehmen mit Lehrveranstaltungen wurden im Teil 3 befragt. Im Teil 4 waren von allen weiterbildenden Unternehmen Angaben zu Gestaltung und Organisation des Arbeitsbereichs „Berufliche Weiterbildung“ verlangt. Unternehmen, die lediglich andere Formen von Weiterbildungsaktivitäten anboten, wurden direkt zum Teil 4 geleitet. Im Teil 5 sollten nicht weiterbildende Unternehmen die Gründe für das fehlende Weiterbildungsangebot angeben. Letztlich waren wiederum von allen Unternehmen Fragen zur betrieblichen Erstausbildung zu beantworten.

Die folgenden drei Tabellen geben Aufschluss über mögliche Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen – obgleich das Thema Kooperation kein expliziter Gegenstand der Befragung war. Die erste Tabelle zeigt die Art des Weiterbildungsangebots in Unternehmen (interne, externe Lehrveranstaltungen), die zweite Tabelle gibt Aufschluss über die Teilnahmestunden an ex-

ternen Lehrveranstaltungen, differenziert nach Bildungsanbietern, die dritte Tabelle fokussiert die Nutzung externer Beratungsdienstleistungen zur betrieblichen Weiterbildung. Die Tabellen differenzieren die Daten zudem nach Wirtschaftsbereichen und Beschäftigtengrößenklassen, wodurch die große Heterogenität und Streubreite in der kooperativen Verflechtung sichtbar werden.

Teile des Textes und die Tabellen sind dem nationalen Ergebnisbericht des Statistischen Bundesamtes „Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen“ (CVTS3) 2007, Wiesbaden 2008, S. 8, 10, 16, 40 und 56 entnommen; vgl. www.destatis.de.

Art des Weiterbildungsangebotes in Unternehmen 2005

Wirtschaftsbereiche Beschäftigtengrößenklassen	Unternehmen mit				
	Lehrveranstaltungen	Internen Lehrveranstaltungen	Externen Lehrveranstaltungen	%	
				Internen und externen Lehrveranstaltungen	Anderen Formen ¹ der betrieblichen Weiterbildung
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	51,0	33,1	47,7	19,8	67,2
Ernährungsgewerbe und Tabakverarbeitung	44,1	37,8	35,8	29,4	59,4
Textil- und Bekleidungs-gewerbe; Ledergewerbe	42,4	26,5	38,4	22,6	51,5
Holzgewerbe; H. v. Möbeln, Schmuck usw.; Recycling	45,8	31,1	42,6	27,9	53,2
Papiergewerbe	58,2	50,5	54,3	46,6	63,0
Verlags- und Druckgewerbe, Vervielfältigung	45,7	31,6	40,2	26,1	59,0
Kokerei, Mineralölverarbeitung, H. v. Brutstoffen; H. v. chemischen Erzeugnissen;	80,3	65,6	77,4	62,7	75,3
H. v. Gummi- und Kunststoffwaren; Glasgewerbe, H. v. Keramik	52,5	38,0	51,6	37,1	71,7
Metallerzeugung und -bearbeitung, H. v. Metallerzeugnissen	47,3	37,4	40,1	30,3	59,3
Maschinenbau	63,1	48,9	56,6	42,4	70,3
H. v. Büromaschinen, Datenverarbeitungsgeräten und -einrichtungen; Elektrotechnik, Feinmechanik, Optik	80,3	57,3	77,0	54,0	93,7
Fahrzeugbau	58,8	48,4	52,4	42,0	72,4
Energie- und Wasserversorgung	82,7	55,0	80,2	52,5	82,9
Baugewerbe	33,2	11,4	29,4	7,6	51,2
Kfz-Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kfz; Tankstellen	77,3	56,5	70,9	50,1	88,9
Handelsvermittlung und Großhandel	58,2	43,3	52,5	37,5	70,4
Einzelhandel; Reparatur von Gebrauchsgütern	40,0	35,4	27,1	22,4	53,5
Gastgewerbe	39,2	29,5	33,1	23,5	51,2
Verkehr	46,7	36,7	36,2	26,1	50,1
Nachrichtenübermittlung	45,7	39,5	38,8	32,6	58,0

Wirtschaftsbereiche Beschäftigungsgrößenklassen	Unternehmen mit				
	Lehrveranstaltungen	Internen Lehrveranstaltungen	Externen Lehrveranstaltungen	Internen und externen Lehrveranstaltungen	Anderen Formen ¹ der betrieblichen Weiterbildung
	%				
Kreditgewerbe	89,1	73,5	85,7	70,1	97,9
Versicherungsgewerbe	97,2	85,9	90,3	79,1	95,6
Mit dem Kredit- und Versicherungsgewerbe verbundene Tätigkeiten	85,8	73,6	70,9	58,6	89,3
Grundst.-, Wohnungswesen, Vermietung, Forschung und Entwicklung	59,6	44,6	59,5	44,4	75,9
Datenverarbeitung und Datenbanken	71,2	52,8	71,2	52,8	77,5
Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung, Wirtschaftsprüfung usw.	87,9	57,7	87,9	57,7	83,2
Architektur- und Ingenieurbüros, technische, physikalische und chemische Untersuchung, Werbung	60,0	40,1	60,0	40,1	80,6
Personaldienstl., Wach- und Sicherheitsdienste, Detekteien, Reinigungen	53,4	42,6	52,1	41,3	71,3
Kultur, Sport und Unterhaltung	53,3	29,0	43,5	19,2	68,9
Abwasser- und Abfallentsorgung, kirchliche und sonstige Vereinigungen, sonstige Dienstleistungen	65,9	50,5	62,4	47,0	71,9
Insgesamt...	54,2	39,0	48,8	33,6	65,9
nach Beschäftigtengrößenklassen					
Unternehmen mit...					
10 – 19 Beschäftigten	44,0	29,0	39,6	24,7	57,5
20 – 49 Beschäftigten	56,9	38,2	50,1	31,4	66,5
50 – 249 Beschäftigten	64,7	51,9	59,6	46,8	77,7
250 – 499 Beschäftigten	69,9	63,6	64,7	58,4	76,5
500 – 999 Beschäftigten	80,1	76,9	77,2	74,0	88,8
1 000 und mehr Beschäftigten	94,6	94,6	89,2	89,2	94,8
Insgesamt...	54,2	39,0	48,8	33,6	65,9

¹ Hierzu gehören: geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz; geplante Weiterbildung durch Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche; geplante Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln; geplante Weiterbildung durch selbstgesteuertes Lernen; Besuch von Informationsveranstaltungen.

Teilnahmestunden an externen Lehrveranstaltungen 2005 nach Bildungsanbietern

Wirtschaftsbereiche Beschäftigungsgrößen- klassen	davon							
	Externe Teilnahmestunden	Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen	Öffentliche Bildungsanbieter (z. B. Volkshochschulen)	Private Bildungsanbieter mit Er- werbszweck	Hersteller/Lieferanten/Mutter- /Beteiligungsgesellschaften	Organisationen der Wirtschaft (IHK, HwK, Innungen) und ihre Bil- dungs-einrichtungen	Gewerkschaften und ihre Bil- dungseinrichtungen	Sonstige Bildungsanbieter
nach Wirtschaftsbereichen								
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	100	2,4	9,8	27,9	7,9	19,5	23,2	9,3
Ernährungsgewerbe und Tabakverarbeitung	100	10,0	6,4	38,3	18,4	20,3	5,2	1,5
Textil- und Bekleidungsge- werbe; Ledergewerbe	100	2,1	3,7	16,1	14,3	47,4	10,8	5,5
Papier-, Verlags- und Druckgewerbe, Vervielfälti- gung	100	4,6	6,5	27,6	22,1	27,1	10,5	1,6
Kokerei, Mineralölverarbei- tung, H. v. Brutstoffen; H. v. chemischen Erzeugnissen; H. v. Gummi- und Kunst- stoffwaren; Glasgewerbe,	100	5,2	10,5	45,1	11,6	19,5	6,9	1,1
Metallerzeugung und - bearbeitung, H. v. Metaller- zeugnissen	100	6,2	8,5	35,8	15,6	26,0	6,7	1,1
Maschinenbau; H. v. Büro- maschinen, Datenverarbei- tungsgeräten und - einrichtungen; Elektrotech- nik, Feinmechanik, Optik	100	9,3	3,4	55,6	13,1	13,6	1,9	3,1
Fahrzeugbau	100	6,6	11,6	32,8	35,2	9,2	3,9	0,7
Holzgewerbe; H. v. Möbeln, Schmuck usw.; Recycling	100	8,9	8,5	21,5	17,4	25,1	9,4	9,3
Energie- und Wasserver- sorgung	100	3,0	4,2	49,5	12,4	19,5	4,0	7,4
Baugewerbe	100	12,4	2,5	29,4	18,6	33,7	3,2	0,2
Kfz-Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kfz; Tankstellen	100	0,3	3,2	5,9	77,8	12,1	0,0	0,6
Handelsvermittlung und Großhandel	100	4,7	2,9	46,4	24,9	19,5	0,7	0,9

Wirtschaftsbereiche Beschäftigungsgrößen- klassen	davon							
	Externe Teilnahmestunden	Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen	Öffentliche Bildungsanbieter (z. B. Volkshochschulen)	Private Bildungsanbieter mit Erwerbszweck	Hersteller/Lieferanten/Mutter-/Beteiligungsgesellschaften	Organisationen der Wirtschaft (IHK, HwK, Innungen) und ihre Bildungsanrichtungen	Gewerkschaften und ihre Bildungseinrichtungen	Sonstige Bildungsanbieter
%								
nach Wirtschaftsbereichen								
Einzelhandel; Reparatur von Gebrauchsgütern	100	4,9	0,6	9,1	39,8	37,1	6,2	2,3
Gastgewerbe	100	7,4	37,1	24,6	8,8	6,4	0,6	15,2
Verkehr	100	4,1	7,0	35,7	9,3	23,5	2,9	17,5
Nachrichtenübermittlung	100	77,	0,3	6,9	12,0	2,6	0,3	0,1
Kredit- und Versicherungsgewerbe	100	7,2	4,9	34,1	16,5	21,6	2,8	12,9
Mit dem Kredit- und Versicherungsgewerbe verbundene Tätigkeiten	100	9,4	3,0	41,0	11,8	25,5	-	9,2
Grundst., Wohnungswesen, Vermietung beweglicher Sachen usw.; Erbringung sonstiger öffentlicher und persönlicher Dienstleistungen	100	4,7	8,6	39,4	8,0	28,0	2,3	9,0
Insgesamt...	100	7,1	6,7	37,8	18,0	21,5	3,2	5,8
nach Beschäftigtengrößenklassen								
Unternehmen mit...								
10 – 19 Beschäftigten	100	9,5	3,2	22,9	23,1	35,4	3,3	2,6
20 – 49 Beschäftigten	100	6,4	4,2	32,0	31,2	19,8	0,5	6,0
50 – 249 Beschäftigten	100	6,8	7,1	34,5	17,6	21,9	3,0	9,2
250 – 499 Beschäftigten	100	3,8	7,9	46,2	14,8	17,2	4,1	5,9
500 – 999 Beschäftigten	100	4,3	10,2	42,4	12,6	22,5	6,2	1,8
1 000 und mehr Beschäftigten	100	8,4	7,0	42,6	14,6	19,2	3,3	5,0
Insgesamt...	100	7,1	6,7	37,8	18,0	21,5	3,2	5,8

Nutzung von externen Beratungsleistungen zur betrieblichen Weiterbildung
in weiterbildenden Unternehmen 2005

Wirtschaftsbereiche Beschäftigungsgrößenklassen	Weiterbildende Unternehmen ¹ , die externe Beratungsleistungen ² zur betrieblichen Weiterbildung nutzen			
	manchmal	oft	regelmäßig	nie
	%			
Nach Wirtschaftsbereichen				
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	29,8	2,3	2,6	65,2
Ernährungsgewerbe und Tabakverarbeitung	22,7	4,1	9,9	63,3
Textil- und Bekleidungsgewerbe; Ledergewerbe	29,5	0,4	6,9	63,2
Papier-, Verlags- und Druckgewerbe, Vervielfältigung	18,7	3,0	1,9	76,4
Kokerei, Mineralölverarbeitung, H. v. Brutstoffen; H. v. chemischen Erzeugnissen; H. v. Gummi- und Kunststoffwaren; Glasgewerbe	37,3	0,3	8,4	54,0
Metallerzeugung und -bearbeitung, H. v. Metallerzeugnissen	21,1	3,7	5,4	69,8
Maschinenbau; H. v. Büromaschinen, Datenverarbeitungsgeräten und -einrichtungen; Elektrotechnik, Feinmechanik, Optik	29,1	3,2	0,8	66,8
Fahrzeugbau	25,3	4,4	7,7	62,6
Holzgewerbe; H. v. Möbeln, Schmuck usw.; Recycling	22,4	0,5	4,2	72,9
Energie- und Wasserversorgung	30,5	2,6	6,8	60,0
Baugewerbe	32,0	1,3	0,4	66,3
Kfz-Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kfz; Tankstellen	17,0	1,5	7,8	73,7
Handelsvermittlung und Großhandel	30,0	1,9	6,9	61,1
Einzelhandel; Reparatur von Gebrauchsgütern	21,6	3,2	7,1	68,0
Gastgewerbe	32,4	3,1	5,2	59,3
Verkehr	31,8	2,3	5,7	60,2
Nachrichtenübermittlung	32,8	3,1	4,1	60,0
Kredit- und Versicherungsgewerbe	44,1	2,5	10,2	43,1
Mit Kredit- und Versicherungsgewerbe verbundene Tätigkeiten	40,8	-	6,8	52,4
Grundst., Wohnungswesen, Vermietung beweglicher Sachen usw.; Erbringung sonstiger öffentlicher und persönlicher Dienstleistungen	29,5	2,5	7,4	60,7
Insgesamt...	28,2	2,4	5,6	63,8
nach Beschäftigtengrößenklassen				
Unternehmen mit...				
10 – 19 Beschäftigten	21,8	2,1	5,5	70,5
20 – 49 Beschäftigten	28,9	2,0	6,4	62,8
50 – 249 Beschäftigten	33,8	2,6	4,0	59,7
250 – 499 Beschäftigten	36,0	4,0	7,1	52,9
500 – 999 Beschäftigten	44,3	4,8	4,6	46,3
1 000 und mehr Beschäftigten	45,6	7,4	13,9	33,1
Insgesamt...	28,2	2,4	5,6	63,8

1 Unternehmen mit Lehrveranstaltungen und/oder anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung.
2 Externe Beratungsleistungen zu Fragen der Weiterbildung können von öffentlichen bzw. halböffentlichen Einrichtungen und privaten Unternehmen bereitgestellt werden.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

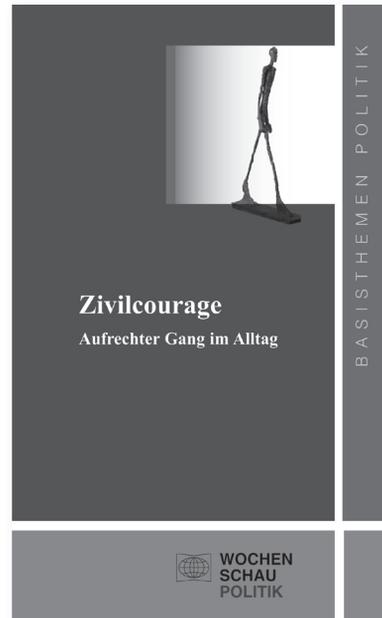
Gesellschaft

Gerd Meyer, Siegfried Frech (Hrsg.)

Zivilcourage Aufrechter Gang im Alltag

Das Wort Zivilcourage hat Konjunktur. Die meisten Menschen assoziieren mit Zivilcourage gewalthaltige Situationen, in denen Menschen bedroht werden – empörende Situationen, die nach Taten rufen. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes fragen nach den Bedingungen und Chancen für mehr Zivilcourage in unserer Gesellschaft, verengen den Blick dabei jedoch nicht auf physische Gewalt, Not- und Bedrohungssituationen.

Vielmehr beschreiben sie Zivilcourage als eine unbequeme Bürgertugend. Dabei wird deutlich: Zivilcouragiertes Verhalten als sozialer Mut im Alltag ist in allen Lebensbereichen gefragt – am Arbeits- und Ausbildungsplatz, in Betrieben und öffentlichen Verwaltungen, in Kirchen wie in Vereinen und Parteien, aber auch im privaten Familien- und Freundeskreis.



ISBN 978-3-89974784-3, 320 S., € 16,80

Mit Beiträgen von:

Lucie Billmann | Marco Bülow | Johannes Czwalina | Wolfgang Däubler | Siegfried Frech | Josef-Otto Freudenreich | Anne Frey | Dieter Frey | K. Peter Fritzsche | Günther Gugel | Gotthold Hasenhüttl | Josef Held | Kai J. Jonas | Gerd Meyer | Heribert Prantl | Albrecht Schnabel | Sabine Weiß

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str.10, 65824 Schwabach/Ts., Tel.:06196/86065, Fax:06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Kooperationsmanagement

Zusammenarbeit in der Weiterbildung

Der Studientext führt anschaulich in zentrale Begriffe und theoretische Modelle des Kooperationsmanagements in der Weiterbildung ein. Er zeigt die praktische Dimension von Kooperationen und diskutiert das Rollenverständnis, die Aufgabenverteilung sowie Rechtsfragen und Konfliktlösungsstrategien.

Der Leser erhält das elementare Rüstzeug für das Management erfolgreicher Kooperationen, einen Überblick über die historische Entwicklungen und einen Einblick in exemplarische Verfahren und Instrumente.



Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Studientexte für
Erwachsenenbildung

2012, 168 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5060-7

ISBN E-Book 978-3-7639-5061-4

Best.-Nr. 42/0030

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Berichte

Verbund Weiterbildungsstatistik legt Daten für 2010 vor

Zum neunten Mal veröffentlicht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“. Im aktuellen Berichtsjahr 2010 fasst sie Daten aus fünf großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung zusammen. Am „Verbund Weiterbildungsstatistik“ sind der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) beteiligt. Hinzu kommt als assoziierter Partner der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV). Das kommentierte Tabellenwerk enthält umfassende Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen und steht im Internet kostenlos zur Verfügung.

Wichtige Ergebnisse aus der Verbundstatistik 2010 im Überblick:

- Im Verbund wurden rund 1,2 Millionen Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt.
- Das Zeitvolumen der durchgeführten Veranstaltungen betrug insgesamt 22 Millionen Unterrichtsstunden.
- 2010 wurden 19,4 Millionen Teilnahmen an Veranstaltungen der beteiligten Organisation gezählt.
- Im Verbund waren 14.400 Mitarbeiter/innen hauptberuflich beschäftigt. 297.000 Menschen waren im Verbund ehrenamtlich, neben- oder freiberuflich tätig.
- Die Teilnehmenden trugen 35 Prozent der Kosten für Weiterbildung durch Gebühren und Entgelte. 26 Prozent wurden von den Trägern der Einrichtungen aufgebracht (inkl. kommunale Träger bei Volkshochschulen), 29 Prozent stammten aus verschiedenen öffentlichen Haushalten. Die Einrichtungen warben 10 Prozent sonstige Mittel ein. Das gesamte Finanzvolumen lag bei 1,5 Milliarden Euro.

Für die Weiterbildungsstatistik 2010 wurden Daten von 1.927 Einzeleinrichtungen ausgewertet. Diese Angaben wurden auf die insgesamt ca. 2.240 Weiterbildungseinrichtungen im Verbund hochgerechnet. Damit deckt die Verbundstatistik etwa ein Fünftel der Einrichtungen der organisierten Weiterbildung in Deutschland ab und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz über einen bedeutenden Teilbereich der Weiterbildungslandschaft.

Quelle: Pressemitteilung DIE; Link zur Statistik: www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-01.pdf

pf

Honorare in der Weiterbildung

Von der Gewerkschaft verdi wurde im Rahmen der Beratung für „Selbstständige“ die Möglichkeit aufgebaut, Honorare aus der Weiterbildung in die Honorartabelle von mediafon.net einzugeben. Dies wird mittlerweile verstärkt genutzt. Inzwischen können dort auch über 800 Honorare aus vielen Bereichen der Weiterbildung eingesehen werden.

Seit 2008 wertet netzwerk-weiterbildung.info die dort eingetragenen Honorare aus. Selbstverständlich sind die Ergebnisse nicht repräsentativ. Man kann, niemand muss ein Honorar eingeben. Einige

Eingaben konnten wegen fehlender Daten nicht für die vorliegende Auswertung genutzt werden. Die Zahl der ausgewerteten Honorarsätze stimmt daher nicht mit der Zahl der eingegebenen Datensätze überein.

In die Untersuchung einbezogen wurden 121 Honorarsätze für 2009, 186 Honorarsätze für 2010, 252 Honorarsätze für 2011 und 94 Honorarsätze für 2012 (Stand 27.06.2012). Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen, wurden alle Angaben auf einer einheitlichen Vergütungsbasis von 45 Unterrichtsminuten je Unterrichtseinheit (UE) ausgewiesen. Davon abweichende Angaben wurden entsprechend umgerechnet. Grundlage ist also eine kleine, nicht repräsentative Stichprobe, die aber trotzdem interessant ist und Anhaltspunkte deutlich machen kann.

Die weiterhin steigende Zahl von eingegebenen Honoraren lässt einige Aussagen über die allgemeine Entwicklung der erfassten Honorarsätze in der Weiterbildung zu: Wie in den Vorjahren befinden sich die meisten Honorare im Bereich bis 20 €/Unterrichtseinheit. Für den Zeitraum 2011/2012 waren es 225 von 347 Honoraren, das entspricht 65 %. Auf über 25 € je Unterrichtseinheit entfielen 71 oder 20,5 % der Honorare. Es werden – bei den erfassten Fällen – in der Weiterbildung vorwiegend Armutshonorare gezahlt.

Der größte Teil des Unterrichts wird auf Basis von Honorarverträgen erbracht. Viele Honorarkräfte arbeiten nebenberuflich. Doch die Zahl der „Selbstständigen“ in der Weiterbildung nimmt zu. Was für die einen ein Zusatzeinkommen darstellt, reicht für die anderen kaum zum Leben. Während eine nebenberufliche Lehrtätigkeit in der Regel sozialversicherungsfrei und häufig auch steuerrechtlich privilegiert ist (z. B. durch die Übungsleiterpauschale), muss bei selbstständiger Tätigkeit der volle Sozialversicherungsbeitrag durch die Honorarkraft gezahlt werden.

Bei einem Honorarsatz von 20 €/UE und einer Jahrestundenzahl von 1.100 Unterrichtsstunden (44 Wochen je 25 Unterrichtsstunden) beläuft sich das Jahreseinkommen auf 22.000 €. Davon sind zunächst die Sozialversicherungsbeiträge (ohne Arbeitslosenversicherung) zu entrichten. Das wären ca. 8.200 €. Vor Steuern blieben dann noch 13.800 € übrig. Allein für die Rentenversicherung fielen gut 4.300 € an Prämien an. Mit diesen Prämien ist am Ende des Erwerbslebens (45 Beitragsjahre) gerade mal eine Rente drin, die sich auf dem Niveau der sogenannten „Grundsicherung im Alter“ bewegt. Honorarsätze von 20 € und darunter führen bei Selbstständigen in der Weiterbildung automatisch zu Altersarmut. Eine ausreichende Absicherung in der gesetzlichen Rentenversicherung ist damit nicht möglich.

Die Angaben differenzieren zwischen den Weiterbildungsbereichen. Drei Bereiche liegen mit dem durchschnittlichen Honorar z. T. deutlich unter der Marke von 20 €/UE: Das ist der Bereich der Fremdsprachen, zweitens die öffentlich geförderte Weiterbildung durch die BA und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und drittens allgemeine Kurse der Volkshochschulen und vergleichbare Bildungsangebote. Kurse im Bereich der EDV und an Hochschulen liegen im Schnitt im Bereich von 24 und 28 €/UE. Die Bereiche der politischen Bildung und der beruflichen Weiterbildung liegen mit durchschnittlichen Honorarsätzen von 42 und 53 €/UE deutlich darüber. Nur in diesen beiden Weiterbildungsbereichen lässt sich anscheinend ein auskömmliches Honorar erzielen.

Die von öffentlichen Aufträgen abhängige Weiterbildung wird weiterhin schlecht bezahlt. Das betrifft besonders die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Bereiche der Beruflichen Bildung und Bewerbungstrainings

und die über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten Kurse für Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie Integrationskurse.

Alle Bereiche haben gegenüber der letzten Auswertung die Durchschnittshonorare leicht gesteigert. Die durchschnittlichen Honorarsätze bewegen sich jetzt zwischen 17,02 €/UE bei Bewerbungstrainingsmaßnahmen und 19,16 €/UE bei Maßnahmen der Beruflichen Weiterbildung durch die BA.

Die durchschnittlichen Honorare bei DaF (18,78 €/UE) und in Integrationskursen (18,10 €/UE) sind ebenfalls leicht gestiegen. Die Daten stimmen mit Angaben der Bundesregierung überein, wonach der überwiegende Teil der Kursträger angab, mindestens 18 € als Honorarsatz zu zahlen.

Die durchschnittlichen Honorarsätze für fremdsprachlichen Unterricht sind auf 16,35 €/UE gefallen. Von den jetzt ausgewerteten Honoraren (43 in 2011/2012) liegt die Mehrheit im Bereich von 15–20 €/UE. 27 oder 63 % der angegebenen Honorare sind hier anzutreffen. 12 Honorare liegen unter 15 €/UE. 4 Honorarangaben von 2 Bildungsträgern liegen sogar unter 10 €/UE.

Besonders private Sprachschulen werben mit dem Angebot von Kleingruppen (4–8 Teilnehmende). Doch die Kleingruppenarbeit allein kann die niedrigen Honorare nicht erklären. Denn die im Internet veröffentlichten Preise von 7–9 €/UE bringen dem Träger bei einer Gruppengröße von z. B. 5 Teilnehmenden immerhin Stundensätze von 35–45 €.

Die in der vorliegenden Erhebung erstmals ausgewiesene Politische Bildung weist bei einem durchschnittlichen Honorar von 42,52 €/UE eine große Spannweite bei den tatsächlich gezahlten Honoraren aus. Sie reicht von 11,25 €/UE (für Jugendbildungsarbeit) bis zu 100 €/UE (bei Betriebsräteschulungen).

Auffällig sind die besonders niedrigen Honorare im Bereich von Jugendbildungsmaßnahmen und entwicklungspolitischen Seminaren. Mehr als 20 €/UE scheint in diesem Marktbereich nicht gezahlt zu werden.

Auf der anderen Seite befinden sich Seminare für betriebliche Interessenvertretungen und gewerkschaftliche Bildungsmaßnahmen. Immerhin 12 oder 50 % aller genannten Honorare liegen über 40 €/UE. Bis auf eine Ausnahme (Seminar für ehrenamtliche Richter) betreffen alle Angaben in diesem Bereich gewerkschaftliche Bildungsträger.

Die berufliche Weiterbildung hat mit 53,28 €/UE wie in den Vorjahren den höchsten durchschnittlichen Honorarsatz. Die tatsächlich gezahlten Honorare liegen zwischen 15 €/UE und 217 €/UE. Kein anderer Bildungsbereich weist eine derart hohe Spreizung bei den gezahlten Honoraren aus. Der besonders hohe Durchschnittssatz wird von einigen Tagesseminaren verursacht. Immerhin 9 angegebene Honorarsätze betragen 100 €/UE oder mehr. Zwischen 20 und 40 €/UE befinden sich mit 23 Nennungen 40 % aller eingegebenen Honorarsätze. Damit liegen diese Honorare in der beruflichen Weiterbildung im Schnitt zwar deutlich über den anderen Weiterbildungsbereichen. Gleichzeitig weichen sie deutlich vom Durchschnittswert in der beruflichen Weiterbildung nach unten ab.

So bleiben nur zwei relativ kleine Marktsegmente übrig, die gute Honorare bieten: der Bereich der gewerkschaftlichen und politischen Bildung, der institutionell von Gewerkschaften, Stiftungen u. ä. Organisationen getragen wird. Und der Bereich der betrieblichen Weiterbildung, der mit Tagesseminaren spezielle Themen für Unternehmen und Einzelpersonen bedient.

In dieser Auswertung wurde der Bereich der Schülernachhilfe aufgrund ge-

ringer Fallzahlen nicht aufgenommen. Bei 10 Nennungen beträgt das Durchschnittshonorar 10,61 €/UE, die Spanne der gezahlten Honorare beginnt bei 7 €/UE und endet bereits bei 15 €/UE. 3 Angaben lagen unter 10 €/UE. Selbst die wissenschaftliche Beratung durch Professoren schützt hier nicht vor absoluten Dumpinghonoraren von 10 €/UE.

Auch Honorarsätze im Fremdsprachenbereich zwischen 6,50 und 8,50 €/UE, wie sie bei 2 Anbietern vorgefunden wurden, zeugen nicht gerade von Seriosität. Dazu gesellt sich noch ein TÜV-zertifizierter Anbieter von EDV-Kursen zu einem Honorarsatz von 7,50 €/UE.

Für unter die unter den Mindestlohn Weiterbildung fallenden „Selbstständigen“ sollten die gleichen Entlohnungsbedingungen gelten wie für die sozialversicherungspflichtigen „abhängig Beschäftigten“. Für den Bildungsträger darf die Entscheidung, ob eine Leistung durch angestelltes Personal oder durch Honorarkräfte erbracht wird, nicht durch Kostengesichtspunkte entschieden werden. Die Aufwendungen für eine Honorarkraft müssen für den Arbeitgeber mindestens genauso hoch sein wie für einen festangestellten Beschäftigten. Nur dann wird die Entscheidung „Angestellt oder Honorarkraft“ nach sachlichen Kriterien (wer kann was unterrichten) entschieden.

Der Mindestlohn muss nach den gesetzlichen Vorgaben in Form eines Stundenlohns ausgewiesen werden. Überträgt man den Stundenlohn auf eine 39 Stundenwoche, so ergibt sich daraus ein durchschnittlicher monatlicher Mindestlohn von 2.139,40 € für Westdeutschland und 1.901,25 € für Ostdeutschland. Für den Arbeitnehmer ergibt das ein Jahresbrutto von 25.552,80 € (Westdeutschland) bzw. 22.815,40 € (Ostdeutschland).

Da Honorarkräfte die Sozialversicherung (ohne Arbeitslosenversicherung) allein von den Honorar bezahlen müssen,

muss der Arbeitgeberanteil zur Sozialversicherung (ca. 19 %) noch dazu gerechnet werden. Das ergibt einen Zuschlag für Honorarkräfte von 4.855,03 € für Westdeutschland und 4.334,85 € für Ostdeutschland. Als Jahreshonorar müssten demnach für eine Vollzeit arbeitende Honorarkraft gezahlt werden: 30.407,83 € (West) bzw. 27.149,85 € (Ost).

Was bedeutet das für den üblichen Honorarsatz? Von den 52 Wochen fallen bei sozialversicherungspflichtig Beschäftigten weg – 5 Wochen Urlaub nach dem Tarifvertrag – 2 Wochen für gesetzliche Feiertage – 1 Woche krankheitsbedingt. Die tatsächliche Arbeitsleistung beträgt daher 44 Arbeitswochen im Jahr.

Geht man von einer durchschnittlichen Unterrichtsleistung von 25 Unterrichtsstunden aus, kommt eine Vollzeitkraft bei 44 Unterrichtswochen auf 1.100 Unterrichtsstunden im Jahr. Das Jahreshonorar für Selbstständige ist demnach durch 1.100 Unterrichtsstunden zu teilen, um ein vergleichbares Entgelt gegenüber sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zu gewährleisten. Als Honorar müsste dann gezahlt werden: 27,64 €/UE für Westdeutschland und 24,68 €/UE für Ostdeutschland.

Nur bei Zahlung dieser Honorarsätze könnte von einer Gleichbehandlung von abhängig Beschäftigten und Honorarkräften die Rede sein. Nur zur Erinnerung: Der durchschnittliche Honorarsatz in diesem Bereich beläuft sich bei den angegebenen Honoraren bei 19,16 €/UE. Die Honorare müssten um gut 1/3 oder 36 % erhöht werden, um unterschiedlich Beschäftigten gleichzustellen.

Quelle: Peter Schulz-Oberschelp: Netzwerk-Weiterbildung; Original mit Graphiken: www.netzwerk-weiterbildung.info

Stark gekürzt pf 8/12

Nachrichten

Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreises 2012 – Bildungsträger erwarten weiter gute Ergebnisse bei Firmenschulungen und Seminaren

Im Jahr 2011 haben über 1,25 Millionen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Veranstaltungen der Institute des Wuppertaler Kreises teilgenommen.

Im Wuppertaler Kreis sind 50 Weiterbildungseinrichtungen der deutschen Wirtschaft, u.a. die Bildungswerke, zusammengeschlossen.

Die Mitglieder des Wuppertaler Kreises erzielen zusammen einen Jahresumsatz von 1,3 Milliarden Euro. Mit mehr als 11.800 eigenen Mitarbeitern und fast 30.000 freien Dozenten führen sie jährlich an 890 Standorten ca. 140.000 Veranstaltungen durch.

Jährlich nehmen über 1,25 Millionen Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft an Seminaren, Tagungen und Lehrgängen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises teil. Mit ihren Weiterbildungsdienstleistungen erzielten die Institute 2011 gemeinsam einen Umsatz von knapp 1,3 Milliarden Euro. Mehr als 11.800 fest angestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und fast 30.000 freie Trainer und Dozenten sind für die Weiterbildungseinrichtungen tätig.

Der Geschäftslage-Indikator Weiterbildung des Wuppertaler Kreises ist für das laufende Jahr 2012 weiterhin positiv. Vor allem im Bereich der offenen und firmeninternen Seminare waren die Weiterbildungseinrichtungen im Vorjahr und sind auch im laufenden Jahr 2012 sehr erfolgreich. Die Mehrzahl der Institute berichtet über steigende Umsätze und höhere Teilnehmerzahlen.

Der Indikator des Wuppertaler Kreises bildet die Erwartungen der Institute für die Geschäftsentwicklung ab, Werte unter 100 Prozent signalisieren, dass Institute eine Verschlechterung ihrer Ertragslage erwarten, Werte über 100 Prozent sprechen für eine positive Entwicklung. Dieser Indikator ist gegenüber dem Vorjahr noch einmal etwas gestiegen und liegt nun bei 125 Prozent.

Die Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft sind mit einem breiten Angebot an Weiterbildungsangeboten, maßgeschneiderten Projekten und ergänzenden Dienstleistungen strategischer Partner für die Personalentwicklung mittelständischer Unternehmen. Mehr als 60 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Seminaren des Wuppertaler Kreises stammt aus kleinen oder mittleren Unternehmen mit bis zu 500 Beschäftigten.

Vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen und des Fachkräftemangels sind die Weiterbildungseinrichtungen gefordert, die mittelständischen Unternehmen zu unterstützen. Neben der verstärkten Gewinnung von Frauen für Führungspositionen ist auch die Integration von Menschen mit Behinderung sowie die Gewinnung und Entwicklung ausländischer Arbeitnehmer für das Angebot von zunehmender Bedeutung.

Mehr als die Hälfte der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises ist auch im Ausland aktiv. Das Spektrum reicht hier von Weiterbildungsdienstleistungen für deutsche Unternehmen im Ausland bis hin zu eigenen Niederlassungen, z. B. in China. Besonders positiv sind die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit internationalen Unternehmen: die Mehrzahl der Institute plant für die Zukunft, dieses Angebot auszubauen.

Im Bereich der nach SGB-geförderten Maßnahmen erwarten die Institute im laufenden Jahr hingegen einen wei-

teren Umsatzrückgang, da aufgrund der positiven Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt weniger Maßnahmen im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik durchgeführt werden.

Die vollständigen Ergebnisse der Verbands-Umfrage „Trends in der Weiterbildung“ bietet der Wuppertaler Kreis e. V. als Download auf seinen Internet-Seiten unter www.wkr-ev.de.

Quelle: Pressemeldung des Wuppertaler Kreises, Juli 2012

pf

„Ich freue mich, Ihnen mitteilen zu können...“

Erfolgreiche Reakkreditierung der Studiengänge „Bachelor Erziehungswissenschaft“, „Master Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (UDE)

In der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen wurden 2012 die außerschulischen Studiengänge einer Überprüfung unterzogen und erfolgreich reakkreditiert. Damit ist auch die Perspektive auf weitere sieben Jahre Studiengangs-Entwicklungen gesichert, die über das bereits 2005 eingerichtete universitätseigene System der Qualitätsentwicklung begleitet werden wird.

Was hat sich verändert? Was ist geblieben? Geblieben ist der konsekutive Charakter der aufeinander aufbauenden BA- und MA-Studiengänge. Doch statt des bisher in englischer Sprache durchgeführten European Master of Adult Education als Parallel-Studiengang zum Master Studiengang Erwachsenenbildung in deutscher Sprache wird es in Zukunft nur noch einen Master Erwachsenenbildung/Weiterbildung geben. Der allerdings erhält dann einen Schwerpunkt „Erwachsenenbildung in Europa“.

Weitere Schwerpunkte im Master sind Politische Bildung und Partizipation, Berufliche/betriebliche Weiterbildung und Medienbildung. Von den vier Schwerpunkten können die Studierenden zwei wählen. Im 3. Semester findet damit eine inhaltliche Differenzierung sowie eine Profilbildung statt, um den unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden. In den zwei Semestern zuvor haben alle Studierenden dieselben Grundlagen zu erlernen. Es gehören dazu: Geschichte der Erwachsenenbildung, Theorien der Erwachsenenbildung, rechtliche Grundlagen der Weiterbildung sowie Management für Bildungseinrichtungen einschließlich Bildungsberatung, Evaluation und Personalentwicklung. Didaktik, Methodik und die vier grundlegenden Arten des Zugangs zur Erziehungswissenschaft (anthropologisch, philosophisch, soziologisch, kulturtheoretisch). Eine Forschungswerkstatt soll die methodologische Kompetenz für Forschung und Wissenschaft über zwei Semester schulen. Schließlich ist Bildung als Gegenstand der Forschung zu konzeptualisieren. Eigene Forschungsprojekte sind durchzuführen, die das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung betreffen.

Vorbereitet wird der Master durch den breit angelegten Bachelor Studiengang der Erziehungswissenschaft in sechs Semestern. Die möglichen Berufsfelder werden durch Felderkundung, Zielgruppenarbeit sowie durch die Beschäftigung mit Strukturen und Veränderungen der Arbeitswelt erschlossen. Weitere Themen im Verlaufe des Studiums sind Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse, gesellschaftliche und psychologische Aspekte von Entwicklung, Sozialisation und Lernen, Umgang mit Heterogenität, Lernen mit Medien sowie Bildungssoziologie, -ökonomie und -politik, außerdem Bildungs- und Lernberatung, Institution und Profession.

Mit Beginn des WS 2012/13 wird die neue Struktur in den Studiengängen umgesetzt werden.

Anne Schlüter (gekürzt pf)

Förderung für Weiterbildung: Neue Regeln in vier Bundesländern

In vier Ländern gibt es mehr Geld für Weiterbildungswillige: Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen haben ihre Förderprogramme erweitert oder umgestaltet, Bremen hat eine Förderung erstmals eingeführt. test.de hat die wichtigsten Änderungen für Sie zusammengestellt.

Brandenburg

Gute Nachrichten für alle Brandenburger, die sich umfassend weiterbilden möchten. Die Förderhöchstgrenze von bislang 500 Euro entfällt. Sogar mehrjährige Weiterbildungen können aufgrund der neuen Förderrichtlinien mit bis zu 70 Prozent vom Land finanziert werden. Den Zuschuss gibt es allerdings nur noch für Weiterbildungen, die mehr als 715 Euro kosten und bis zum 31.3.2015 abgeschlossen sein werden. Ebenfalls neu: Es wird nur noch eine Weiterbildung pro Jahr gefördert, das Antragsverfahren läuft komplett online und alle Kurse und Seminare müssen von den Kursteilnehmern vorfinanziert werden.

Bremen

Das neue Programm heißt „Bremer Weiterbildungsscheck“ und fördert berufsbezogene Kurse und Weiterbildungen. Das Land Bremen zahlt bis zu 50 Prozent der Weiterbildungskosten, die restlichen Kosten muss der Antragsteller oder sein Arbeitgeber aufbringen. Eine Sonderregelung gibt es für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bei ihnen übernimmt Bremen bis zu 70 Pro-

zent der Kosten. Die Förderhöchstgrenze liegt in jedem Fall bei 500 Euro.

Rheinland-Pfalz

Der „QualiScheck“ ist erheblich ausgeweitet worden. Bisher erhielten nur Mitarbeiter ab 45 Jahren finanzielle Zuschüsse für berufliche Weiterbildungen. Zum 1. August entfällt die Altersgrenze. Die Förderung von jährlich max. 500 € für eine Weiterbildung erhalten jetzt zusätzlich auch „Mini-Jobber“, Kleinunternehmer und Freiberufler, die nicht länger als fünf Jahre selbstständig sind. Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes können ebenfalls den „QualiScheck“ beantragen.

Sachsen

Arbeitslose, die weder Arbeitslosengeld I noch Arbeitslosengeld II (Hartz IV) erhalten, können jetzt im Programm „Weiterbildungsscheck Sachsen für Nichtleistungsempfänger“ einen Zuschuss von 80 Prozent zur beruflichen Weiterbildung beantragen.

Weitere Bundesländer

Ähnliche Förderprogramme gibt es in weiteren Bundesländern. Und auch der Bund fördert die berufliche Weiterbildung auf verschiedenen Wegen. Den Überblick verschafft das Special „Geld und Zeit für die Bildung“.

Quelle: Pressemitteilung Stiftung Warentest 30.07.2012

Mindestlohn für Aus- und Weiterbildungsbranche – Verordnung passiert Bundeskabinett und tritt am 1. August 2012 in Kraft

Das Bundeskabinett hat am 4.7.2012 die von Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen vorgelegte Verordnung über zwingende Arbeitsbedingungen für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen zur Kenntnis genommen:

„Ich begrüße, dass jetzt auch die rund 30.000 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Aus- und Weiterbildung durch einen verbindlichen Mindestlohn geschützt werden sollen. Die Menschen profitieren von einer klaren Grenze, die Lohndumping verlässlich verhindert, und die Arbeitgeber der Branche haben den Vorteil, dass im Wettbewerb die Qualität der Angebote wieder in den Vordergrund rückt, nicht der niedrigste Lohn.“

Der Geschäftsführer der Bundestagsfraktion der SPD Hubertus Heil:

„Es ist geschafft! Endlich ist die Zeit des Lohndumpings und des qualitätsaufzehrenden Kostenwettbewerbs in weiten Bereichen der Weiterbildung vorbei. Im letzten Jahr hat die SPD im Vermittlungsausschuss zur SGB-II-Novelle mit voller Unterstützung der Gewerkschaften und vieler Trägerverbände die Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns in der Weiterbildung durchgesetzt. (...) Nach über einem Jahr des Zick-Zack-Kurses und der Verzögerungen durch die schwarz-gelbe Koalition steht heute fest: der Mindestlohn kommt. Damit werden die Arbeits- und Lebensbedingungen vieler Menschen in der Branche besser und die Qualität der Bildungsangebote gesichert. Allerdings sollte sich niemand etwas vormachen: ohne die SPD hätte es diesen Beschluss nicht gegeben. (...) Diese Koalition lehnt Mindeststandards für eine menschenwürdige und auch aufgabenangemessene Entlohnung hart arbeitender Menschen aus ideologischen Gründen ab. Vor allem die FDP hat immer wieder die Umsetzung des Mindestlohns blockiert. Es war überfällig, dass dies heute ein Ende gefunden hat. Nach insgesamt über drei Jahren gemeinsamen Kämpfens haben SPD und Gewerkschaften damit einen wichtigen Erfolg für die Beschäftigten in der Weiterbildung erzielt.“

Das zuständige ver.di-Bundesvorstandsmitglied Petra Gerstenkorn:

„Das ist eine gute Nachricht für die rund 26.000 Beschäftigten. Damit ist der Weg frei, um flächendeckend tarifliche Mindeststandards zu etablieren und das Lohndumping in der Aus- und Weiterbildungsbranche zu stoppen.“

„Träger, die ihren Beschäftigten den Mindestlohn vorenthalten und auf Billigangebote setzen, haben künftig ausgedient. Jetzt kann bei der Auswahl der Träger wieder stärker auf die Qualität geachtet werden.“

Die Verordnung über zwingende Arbeitsbedingungen für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen ist zum 1. August 2012 in Kraft getreten. Mit der Verordnung wird der Tarifvertrag, den die Zweckgemeinschaft von Mitgliedsunternehmen des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung e. V. mit ver.di, Bundesverwaltung und GEW im November 2011 abgeschlossen hat, für allgemeinverbindlich erklärt.

Die Arbeitnehmer im pädagogischen Bereich erhalten demnach einen Mindestlohn in Höhe von 11,25 Euro. Die Festsetzung des Mindestlohns berührt auch die Arbeit der Arbeitsagenturen in Sachsen-Anhalt und Thüringen, da die Maßnahmen häufig durch diese finanziert werden.

Der Chef der BA-Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen begrüßt die Aufnahme der pädagogischen Arbeitnehmer in der Aus- und Weiterbildungsbranche in das Arbeitnehmer-Entsendegesetz. Dadurch würden faire Wettbewerbsbedingungen bei Vergabeverfahren geschaffen und Dumpingpreise ausgeschlossen.

Durch die Rechtsverordnung gilt der Mindestlohn für alle in Deutschland tätigen Beschäftigten der jeweiligen Branche. Dabei ist unerheblich, ob der Ar-

beitgeber seinen Sitz im In- oder Ausland hat.

Quelle: Pressemitteilungen Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Pressemitteilungen Bundesagentur für Arbeit; SPD; ver.di.

pf

DIE im Rahmen der Leibniz-Institute in Kiel, Berlin, Hannover und Bonn positiv evaluiert

Der Senat der Leibniz-Gemeinschaft hat heute nach Abschluss der wissenschaftlichen Evaluierung von fünf Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft Bund und Ländern empfohlen, diese Einrichtungen weiterhin gemeinsam zu fördern.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (Bonn) soll allerdings bereits in vier Jahren erneut evaluiert werden. Das Leibniz-Institut für Kristallzüchtung und das Deutsche Rheuma-Forschungszentrum in Berlin, das Leibniz-Institut für Angewandte Geophysik in Hannover und das Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel werden – wie auch sonst in der Leibniz-Gemeinschaft üblich – in sieben Jahren erneut beurteilt.

Jede Leibniz-Einrichtung wird regelmäßig extern evaluiert, spätestens alle sieben Jahre. International ausgewiesene Sachverständige, die durch schriftliche Unterlagen und bei einem Evaluierungsbesuch informiert werden, bewerten die Leistungen und Strukturen jeder Einrichtung. Die Ergebnisse der Begutachtung werden in einem Bewertungsbericht festgehalten, zu dem die evaluierte Leibniz-Einrichtung Stellung nehmen kann. Auf dieser Grundlage verabschiedet der Senat der Leibniz-Gemeinschaft eine wissenschaftspolitische Stellungnahme, die Empfehlungen zur weiteren Förderung enthält. Diese Senatsstellungnahme dient der Gemeinsamen Wissenschafts-

konferenz von Bund und Ländern (GWK) zur Überprüfung der Fördervoraussetzungen einer Leibniz-Einrichtung. Zusammen mit den Anlagen A (Darstellung bzw. Zusammenfassung der schriftlichen Evaluierungsunterlage), B (Bewertungsbericht) und C (Stellungnahme der Einrichtung zum Bewertungsbericht) wird die Senatsstellungnahme auf der Internet-Seite der Leibniz-Gemeinschaft veröffentlicht. Alle beteiligten Gremien sind ausschließlich mit Personen besetzt, die nicht an Leibniz-Einrichtungen tätig sind.

Zu den Stellungnahmen des Senats der Leibniz-Gemeinschaft zum DIE im Einzelnen:

„Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn stellt forschungsbasierte Dienstleistungen für die Weiterbildungspraxis bereit und führt darüber hinaus eigenständige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Themen des lebenslangen Lernens durch. Den Wissenstransfer von Forschungsergebnissen in die Weiterbildungspraxis bewertet der Senat als sehr gut. Außerdem begrüßt er, dass sich die Nachwuchsförderung des Instituts verbessert hat. Defizite sieht der Senat allerdings hinsichtlich der forschungsstrategischen Entwicklung des Instituts. Dies schlägt sich nieder in einer international nicht hinreichend sichtbaren Publikationsleistung, einer geringen Quote von Fördermitteln der DFG und der Nichtberücksichtigung des DIE bei zentralen nationalen und internationalen Studien zu allgemeinen Bildungsfragen. Derzeit befindet sich das Institut im Umbruch. Nach der Emeritierung des bisherigen Leiters sei die wissenschaftliche Leitung derzeit unbesetzt. Unter der neu zu berufenden Leitung sollen, so der Senat, die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Rahmen eines Strategieprozesses

deutlich gestärkt werden. Zudem empfiehlt er die Einrichtung einer zweiten wissenschaftlichen Leitungsposition und eine Intensivierung der Kooperationsbeziehungen mit den benachbarten Universitäten sowie mit anderen Leibniz-Einrichtungen, um stärker von der Profilbildung der Leibniz-Gemeinschaft in der Bildungsforschung zu profitieren. Die empfohlenen Maßnahmen müssen nun zügig und konsequent umgesetzt werden. Der Senat empfiehlt Bund und Ländern, die gemeinsame Förderung des Instituts fortzusetzen, die nächste Überprüfung der Fördervoraussetzungen allerdings bereits 2016 vorzunehmen.

Quelle: iwd

pf

Hinweis

Hochschulzugang für Berufstätige

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich 2009 auf bundeseinheitliche Mindeststandards für die Zulassung von Studieninteressierten mit beruflicher Qualifizierung geeinigt. In Nordrhein-Westfalen (NRW) erfolgte die Umsetzung durch die Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte 2010: Wer eine berufliche Erstausbildung abgeschlossen und mehrjährige Berufserfahrung besitzt, kann ein Studium in einem Fachgebiet aufnehmen, das in einem direkten Zusammenhang mit seiner beruflichen Qualifikation steht. Wer über eine berufliche Aufstiegsfortbildung (z. B. Techniker, Meister) verfügt, erhält danach einen

prüfungsfreien und uneingeschränkten Hochschulzugang zu allen Studiengängen.

Eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung (Anja Buchholz/Bärbel Heidbreder/Linda Jochheim/Manfred Wannöfel: Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr- Universität Bochum Düsseldorf 2012) beschäftigt sich mit der Frage, wie diese Neuregelungen an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) umgesetzt wurden.

Insbesondere sollte ermittelt werden, welche Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums an der RUB vorliegen müssen. „Die Studie steht im Kontext der bildungspolitischen Debatte um die Entstehung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes, der sowohl auf eine bessere Vergleichbarkeit der jeweiligen nationalen Bildungsabschlüsse als auch auf eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung auf nationaler und europäischer Ebene abzielt. Angestrebt werden europaweit anerkannte Bildungs- und Zugangswege, die mit Hilfe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) abgebildet werden sollen. Der DQR ist bildungsbereichsübergreifend konzipiert, wobei bei der Zuordnung von unterschiedlichen Qualifikationsniveaus alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung einbezogen werden.“

Die formale Annäherung und eine verstärkte Durchlässigkeit zwischen den traditionell getrennten Bildungsbereichen Hochschule und Berufliche Bildung hat bereits begonnen. Das zeigt die vorliegende Studie am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (RUB). Entspre-

chende formale Zugangsregelungen zum Studium ohne Abitur und der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen wurden an der RUB zum Wintersemester 2010/2011 umgesetzt.

Im Wintersemester 2010/2011 waren an der RUB 30 beruflich qualifizierte Studierende eingeschrieben. 11 davon hatten ihr Studium nach der neuen Hochschulzugangsverordnung der RUB aufgenommen. Bei insgesamt 34.024 Studierenden im Wintersemester 2010/2011 liegt der Anteil der Studierenden, die über eine berufliche Qualifizierung an die RUB kamen, bei gerade einmal 0,09 Prozent an allen Studierenden.

Der wichtigste Grund für die Aufnahme eines Studiums ist die persönliche Weiterentwicklung und die fachliche/berufliche Weiterqualifizierung. Verbesserte Karrierechancen oder höhere Einkommenserwartungen spielten dagegen kaum eine Rolle. 82 Prozent gaben an, dass ihre Erwartungen an ein Studium bisher eher erfüllt wurden. Jeder Dritte studiert ein Fach, das nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit seinem beruflichen Bildungsabschluss steht. Ein erfolgreiches Studium erfordert daher häufig Brücken- und Vorbereitungskurse, um das Studium erfolgreich zu beginnen.

Die meisten Studierenden aus dieser Gruppe üben während des Studiums ihre berufliche Tätigkeit weiter aus. Diese besondere Situation erfordert die Entwicklung von berufsbegleitenden Studienformaten im Regelstudienangebot, um das Studium flexibel an die Anforderungen der Berufstätigkeit anpassen zu können. Zudem sind flankierende sozialversicherungsrechtliche, arbeits- und tarifvertragliche Regelungen erforderlich, die die Unterbrechung beziehungsweise Reduzierung der Berufstätigkeit und die Aufnahme eines Hochschulstudiums fördern.

„Die Öffnung der Hochschule für den Dritten Bildungsweg stellt damit eine komplexe gesellschaftspolitische Aufgabe dar, die zukünftig in enger Kooperation zwischen den Universitäten, der Wirtschaft, der Politik und den Verbänden der Sozialpartner zu bewältigen ist.“

Quelle: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_188.pdf

pf

Personalia

Ein ganzes Dorf ausgebildet

WeggefährtInnen würdigten Werner Lenz, den längstdienenden Professor für Erwachsenenbildung in Österreich anlässlich seiner Emeritierung von der Universität Graz.

Werner Lenz verlässt nach 28 Jahren als Professor für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung seine Wirkstätte und tritt die Pension an. Am 22. Juni versammelten sich rund 100 Gäste zu einer feierlichen Rückschau auf ein der Erwachsenenbildung gewidmetes Berufsleben – unter ihnen die steirische Landesrätin Kristina Edlinger-Ploder, der ehemalige Rektor der Universität Graz Alfred Gutschelhofer sowie zahlreiche AbsolventInnen und KooperationspartnerInnen aus dem In- und Ausland. Laudator Gerhard Bisovsky, Generalsekretär des Verbandes österr. Volkshochschulen, beschrieb Lenz als Beobachter, Analytiker, Vernetzer und als einen, der etwas bewegen konnte: „Du hast die Erwachsenenbildung mit von ihrem Mauerblümchendasein befreit und ins Zentrum der Gesellschaft gerückt“.

Bienenkönigin eines ganzen Dorfes

Werner Lenz wurde 1944 in Wien geboren und studierte dort Pädagogik, Politikwissenschaft und Psychologie. Ab 1972 war er zunächst Universitätsassistent an der Universität Wien, dann in Klagenfurt. 1984 wurde er zum Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Graz und damit zum Gründungsleiter der Abteilung Erwachsenenbildung berufen. Mit dieser Berufung begann eine intensive Phase der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Österreich. Lenz zeichnet für – zusammengezählt – über 800 AbsolventInnen von Diplom- und Doktoratsstudien verantwortlich und hat damit deutlich zur Professionalisierung des Feldes beigetragen. „Du hast ein ganzes Dorf ausgebildet, sagte mir eine Absolventin“, so der Geehrte selbst im Rahmen der Feier. Ein Bild, das eine Mitarbeiterin von Lenz in die Analogie des Bienenstaats kleidete und Lenz somit – sehr zum Gaudium der Gäste – zur „Bienenkönigin“ erhob. Mit Lenz sei die Art der „Grazer Apis Andragogiensis“ geboren worden.

Lenz als Sparringspartner

VertreterInnen des Instituts und der Universität würdigten Lenz insbesondere ob seiner Haltungen und seines Schaffens als Gründungsdekan der Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften (URBI). „Lenz ist nicht bei jedem Konflikt eingeschritten“, berichtete etwa der Altrektor Gutschelhofer, dessen „Sparringspartner“ (Gutschelhofer) Lenz bei der Fakultätsgründung war. „Ich habe das als entdecken lassendes Lernen interpretiert“. Ein Zitat, mit dem auch die nachfolgende Dekanin Barbara Gasteiger-Klicpera etwas anzufangen wusste, angesichts der Fußstapfen, in die sie trete. Sie erinnerte auch an Lenz' Provokationen: „Er wollte, dass man für Unbildung zahlen müsse, nicht für Bil-

dung!“ Institutsvorständin Cornelia Wustmann dankte Lenz für einen wichtigen Gedanken: Wenn wir den Körper täglich bewegen, warum trainieren wir dann so wenig unseren Intellekt und Verstand? Wer die Dummköpfe gegen sich habe, verdiene Vertrauen, gab sie ihm mit Jean-Paul Sartres Worten noch mit in den Ruhestand.

Verantwortung der Bildung: Eigenständigkeit

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Christine Zeuner war als Festrednerin geladen und nutzte die Gelegenheit, um über Verantwortung und Erwachsenenbildung zu reflektieren. Die Erwachsenenbildung habe eine Verantwortung, Orientierung zu schaffen und Verhältnisse durch das Lernen zu verändern, monierte sie. Unter Verweisen auf die Schriften von Werner Lenz forderte sie eine Abwendung von einem mechanistischen Bildungsverständnis ein: Verantwortung heiße auch, Eigenständigkeit und Autonomie zu entwickeln. Die Erwachsenenbildung solle sich nicht als bloße Vermittlungsinstanz des Lernens Erwachsener verstehen, sondern immer das große Ganze im Blick haben.

Das Wichtigste: soziales Verantwortungsgefühl

„Ich wollte bei den Studierenden und MitarbeiterInnen das Selbstvertrauen und ihr Gefühl für soziale Verantwortung stärken“, schreibt Lenz selbst – sinngemäß wiedergegeben – in der für ihn gestalteten Festschrift. Werner Lenz hat sich einen Ruf als überaus aktiver Autor und Herausgeber erworben, sein Performance Record an der Uni Graz weist alleine 19 wissenschaftliche Fach- oder Lehrbücher aus, dazu 30 Herausgeberwerke oder auch eine Fülle populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen in Medien wie dem ORF. Viele kennen sei-

ne Arbeiten über Bildung und gesellschaftlichen Wandel, aber auch die ersten Lehrbücher zur Erwachsenenbildung in Österreich gehen auf ihn zurück. Die internationale Ausrichtung des nunmehrigen Emeritus wurde beispielsweise durch eine umfangreiche Reisetätigkeit und Schriften hierüber dokumentiert, aber auch durch Kooperationen.

Ausgezeichnet mit dem Staatspreis

Der Universität hinterlässt er als letztes professorales Werk eine neu gegründete URBI-Fakultät, seinen LeserInnen ein weiteres Plädoyer für humanistische, aufklärerische und emanzipatorische Bildung – mit seinem neuesten Buch „Bildung – eine Streitschrift“, erschienen 2012 im Löcker-Verlag. Das Lebenswerk von Werner Lenz wurde im Vorjahr mit dem Staatspreis für Erwachsenenbildung 2011 ausgezeichnet. In der Würdigung der Jury wurde er unter anderem als die zentrale Figur der universitären Erwachsenenbildung/ Weiterbildung bezeichnet, die darüber hinaus international bekannt und anerkannt sei. Ein Eindruck, den viele durch ihre Anwesenheit bei der Verabschiedung dokumentierten. Bei so viel Anerkennung erlaubte sich Werner Lenz eine Pointe zum Abgang: „Ich danke für alles, was nicht gesagt wurde.“

Quelle: erwachsenenbildung.at, 27.07.2012, Wilfried Hackl, Online-Redaktion

Republik Österreich ehrt zwei Erwachsenenbildner

Mit Christian Kloyber und Wilhelm Filla wurden zwei bekannte Persönlichkeiten der österreichischen Erwachsenenbildung mit hohen Ehrungen ausgezeichnet.

Christian Kloyber, Bildungsentwickler am Bundesinstitut für Erwachsenen-

bildung und Wilhelm Filla, ehem. Generalsekretär des Österr. Volkshochschulverbandes, erhielten in den vergangenen Wochen ein hohes Ehrenzeichen der Republik.

In Basisbildung verdient gemacht

Sein Engagement für den Zweiten Bildungsweg, für Alphabetisierung und Basisbildung und den Dialog Lebenslangen Lernens sowie sein Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte des „Bürgluts“ – jenes Anwesen, auf dem sich das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung befindet – waren gute Gründe, um Christian Kloyber das Goldene Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich zu verleihen. Der Erwachsenenbildner, Lateinamerikanist, von vielen sehr geschätzte, philosophisch geistreiche Kooperations- und Gesprächspartner widmet sich am bifeb) und darüber hinaus der Entwicklung innovativer Bildungsangebote für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen und ist unter anderem auch Fachredakteur des „Magazin erwachsenenbildung.at“.

Bildung als Wert per se

Auch der Bildungsforscher und Erwachsenenbildner Wilhelm Filla, bis 2012 Geschäftsführer des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (wir berichteten mehrfach), erhielt eine besondere Auszeichnung des Bundes – das Große Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich. Anlass dieser Auszeichnung war Nationalratspräsidentin Barbara Prammer zufolge sein immerwährendes Bestreben, das Credo der Volkshochschulen umzusetzen, nämlich „Bildung als Wert per se“ zu behandeln.

Quelle: 13.07.2012, Bianca Friesenbichler, Online-Redaktion erwachsenenbildung.at 18.07.2012

Dokumentation

Inklusion statt Exklusion – Gute Bildung für gute Arbeit!

Der wissenschaftliche Beraterkreis von IGM und ver.di hat sein neues Gutachten vorgelegt: Berufs-Bildungs-Perspektiven 2012

Dass es zwischen Bildung und wirtschaftlichem Erfolg einen messbaren Zusammenhang gibt, gilt heute als gesichertes Wissen: Staaten mit einem hohen Bildungsstand ihrer Bevölkerung erwirtschaften in der Regel auch ein hohes Bruttosozialprodukt. Dass sich Investitionen in die nationalen Bildungssysteme im Sinne einer „Bildungsrendite“ rechnen, gilt längst als ausgemacht. Internationale Organisationen wie die OECD und die Europäische Kommission haben in zahlreichen Studien und Aufrufen seit den 1960er Jahren immer wieder auf diesen Zusammenhang hingewiesen. Es fehlt dort allerdings auch nie der Hinweis, dass das deutsche Bildungssystem in vielerlei Hinsicht hinter den Möglichkeiten einer hochentwickelten Volkswirtschaft zurückbleibt.

Was auf der gesellschaftlichen Ebene zu beobachten ist, findet sich auf der individuellen Ebene zwangsläufig wieder. Wir kennen dies aus den alltäglichen Debatten: Wo in Bildung nicht investiert wird, Zugänge zu Bildung nicht eröffnet werden, entstehen zunehmend „Gerechtigkeitslücken“. Es wird für die Einzelnen und ihre Familien immer schwerer mitzuhalten – zumal bei ungesicherten, „prekären“ Beschäftigungsbedingungen. Gute Arbeitsverträge, ein angemessenes Ein- und Auskommen sind in der Regel an ein gutes Bildungsniveau, an gute Schul- oder Berufsabschlüsse und an Chancen

für Bildung in der Arbeit gebunden: Sie garantieren sie zwar nicht, sind aber ihre notwendige Voraussetzung. Unter prekären Bildungs- und Arbeitsbedingungen sind diese Voraussetzungen in aller Regel aber nicht gegeben, ist der Anschluss immer weniger zu halten.

Im Zusammenhang mit der PISA-Diskussion wird immer wieder betont, wie hochgradig selektiv das deutsche Bildungssystem wirkt, das im bürgerlichen Milieu weiterhin als bewährt und bewahrenswert dargestellt wird. Tatsächlich versperrt es bereits frühzeitig die Zugänge zu Bildung, anstatt sie zu öffnen. So ist beispielsweise die Chance eines Kindes aus einem Arbeiterhaushalt, auf ein Gymnasium zu gehen, viermal geringer als die eines Kindes aus einem Akademikerhaushalt. Dieses Phänomen der sozialen – statt wirklich leistungsgerechten – Auslese findet sich auf allen Bildungsstufen und in allen Teilen des deutschen Bildungssystems. Auch das sind keine neuen Erkenntnisse; bedenklich ist aber vor allem, dass nach vielen Jahrzehnten aller möglichen Bildungsreformen die vertikale Ungleichheit mit ihren schwerwiegenden Ausgrenzungstendenzen eher wieder zugenommen hat, als dass sie auch nur tendenziell behoben worden wäre. Auch wenn in Deutschland insgesamt immer höhere Bildungsabschlüsse erworben werden, ist also soziale Ungleichheit nach wie vor das bestimmende Merkmal unseres Bildungssystems.

Die ungleichen Chancen sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen beginnen beim Eintritt in die Bildungsinstitutionen, in die Kindertagesstätte und die Schule, verstärken sich an der ersten und zweiten Schwelle des Eintritts in die duale Ausbildung und in das Beschäftigungssystem. Dazwischen hat sich mittlerweile ein Paralleluniversum von Warteschleifen in einem „Übergangssystem“ etabliert, das alles andere als ein System

und systematisch ist, in dem weit über 300.000 Jugendliche unter 25 Jahren geparkt werden. Tatsächlich wirken die dort verbrachten „Warteschleifen“ aller möglichen Art ihrerseits diskriminierend, wenn nicht gar stigmatisierend, indem sie unter der Hand „mangelnde Ausbildungsreife“ attestieren, statt ausgleichend, „kompensatorisch“, zu wirken.

Wer früh von Bildung ausgeschlossen wird, hat dann auch im Arbeitsleben kaum eine Chance auf nachholende Qualifizierung: Der Ausschluss von den vorgelagerten Bildungsstufen setzt sich in geringen Chancen auf Weiterbildung während der Erwerbstätigkeit fort. Denn die meisten Weiterbildungsangebote der Betriebe richten sich an deren Kernbelegschaften. Untersuchungen zur Situation der betrieblichen Weiterbildung und Studien zum Weiterbildungsverhalten belegen immer wieder, dass Weiterbildungschancen eng an Erwerbstätigkeit gebunden sind und in der Erwerbstätigkeit mit der einmal erreichten Qualifikation und der Stellung im Beruf steigen: Betriebliche Weiterbildung wendet sich fast ausnahmslos an bereits qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – und dies umso mehr, je höher sie in der Hierarchie des Betriebs verortet sind.

Das gilt aber nicht nur für die formalisierte Weiterbildung, wie sie in Kursen und Seminaren angeboten wird. Den nicht zu den qualifizierten Stammbeslegschaften zählenden Beschäftigten werden auch die Chancen vorenthalten, sich während der Arbeit weiterzubilden. Ihnen bieten sich kaum Gelegenheiten, während des Arbeitens zusätzlich etwas zu lernen, weil die in der Regel wenig lernförderlichen Arbeitsbedingungen Lernen und Lernerfolgserlebnisse von vorneherein eher ausschließen, als dass sie sie beförderten.

In betrieblichen Bildungsprozessen, so lassen sich die empirisch vielfach gesi-

cherten Erkenntnisse zusammenfassen, sind gerade diejenigen ausgeschlossen, die bereits in Schule und Erstausbildung Schwierigkeiten hatten oder benachteiligt wurden – und die eigentlich das Potenzial darstellen, mit dem die oft und immer wieder beschworene Facharbeiterlücke der Zukunft geschlossen werden könnte. Andererseits wird Qualifizierung den Einzelnen umso eher zuteil, je stärker sie in relativ „normale“ und vergleichsweise gute Arbeitsverhältnisse integriert sind. Weiterbildung sichert das Schritthalten mit den technischen Entwicklungen, eröffnet Berufschancen und erhöht das Potential, sich auf wechselnde und immer neue Arbeitssituationen einstellen zu können, sinnvolle Arbeit und berufliches Fortkommen zu erleben oder Qualifikationsewertung und beruflichen Abstieg zu vermeiden. Qualifizierung erhöht die Chancen auf Mitbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe, schafft Handlungsspielräume für einen erwünschten oder erforderlich gewordenen Arbeitsplatz-, Betriebs- oder Berufswechsel und sichert so schließlich auch ein Stück persönlicher Unabhängigkeit im Berufsleben. Arbeitslosen und Arbeitssuchenden eröffnet sie die Chance, in ein reguläres Arbeitsverhältnis einzutreten und dauerhafter Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben entgegenzuwirken.

Für prekär Beschäftigte sind solche Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote die seltene Ausnahme: Prekäre Bildung schafft prekäre Arbeit. Und prekäre Arbeit schafft prekäre Bildung. Dass diese Zustände alles andere als gerecht sind, liegt auf der Hand. Es geht darum, soziale Gerechtigkeit herzustellen, Exklusion zu verhindern und Inklusion zu befördern.

Quelle: Berufs-Bildungs-Perspektiven 2012; Gute Bildung für gute Arbeit, www.igmetall-wap.de/node/5033, 29.02.2012

Rezensionen

Kebschull, Heino/Weinberg, Johannes: Hans Tietgens – Eine Spurensuche 1922 bis 1958, Tredition: Hamburg 2012

Nachdem die offiziellen Veranstaltungen zum Tode von Hans Tietgens (1922 – 2009) vorbei sind, unternehmen es zwei jüngere Weggefährten – Heino Kebschull (geb. 1930, zuletzt bis 1993 Direktor des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens) und Johannes Weinberg (geb. 1932, zuletzt bis 1997 Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung in Münster), etwas „über seinen Werdegang“ aufzuschreiben, der ihn schließlich zur Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes geführt hat (7). Sie haben in Briefen, Universitätsakten, Archiven der Volkshochschulen recherchiert, und sie können auf Gespräche aus langjährigen Kontakten mit Tietgens selbst und mit seiner Frau Eva zurückgreifen. Entstanden ist daraus ein interessantes Bändchen (79 Seiten), das von Anfang an auf den Anspruch, eine Biographie zu liefern, verzichtet.

Referiert werden von Johannes Weinberg (S. 9–23) Aussagen aus Tietgens Kindheit und Jugend in Langenberg (Rheinland), über den Studienbeginn in Münster ab 1940, die Zeit im Reichsarbeitsdienst und bei der Luftmeldetruppe der Wehrmacht in Griechenland vom 9.10.1941 bis 14.4.1945 und das Studium ab 25.11.1945 und die Promotion 1952 in Bonn. Dieser Lebensabschnitt ist geprägt vor allem durch die Familie, die Stellung des Vaters und den Tod der Mutter bei der Geburt: „Ein kleiner preußischer Kommunalbeamter, wo es

auch strittig war, ob der einzige Sohn – aber vielleicht weil er der einzige war – aufs Gymnasium gehen sollte, aber dann konnte und durfte“. „Ich war Einzelkind und meine Mutter ist bei meiner Geburt gestorben. Und ich habe mich eigentlich immer nicht so ganz dazugehörig gefühlt, habe mir immer meine eigene Welt gebaut“ (Interview mit Hans Tietgens, Zit. S. 11).

Für die Periode während des Nationalsozialismus nahm Tietgens Distanz zum System für sich in Anspruch, nicht als Widerstand, sondern im Sinne von Resistenz (zit. S. 13): „...und ich habe das Glück gehabt, mich während des Krieges durchzuwinden als Obergefreiter in Griechenland, bei den Luftnachrichten“ (14). Nach kurzer Kriegsgefangenschaft begann Tietgens dann das Studium in Bonn u. a. bei dem Kunsthistoriker Heinrich Lützel und dem Philosophen Erich Rothacker, das er mit der Promotion bei dem Germanisten Günther Müller beendete. In diese Zeit fällt Tietgens Beteiligung am „Dramaturgischen Arbeitskreis“ der Universität, die ersten Begegnungen mit der Volkshochschule als Mitwirkender und Leiter von Studienkreisen sowie Kontakt mit der „Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Student und Erwachsenenbildung‘“ (Deisfelder Gruppe) um K. G. Fischer.

Heino Kebschull dokumentiert Tietgens Mitarbeit als Bundessekretär beim „sozialistischen Studentenbund (SDS) von 1952 bis 1954, als Leiter der Heimvolkshochschule Hustedt bis 1956 und der damals neu eingerichteten „Pädagogischen Arbeitsstelle“ im Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (1956–1958) (vgl. 24–75). Hans Tietgens war seit 1948 Mitglied des SDS, seit 1951 der SPD und des DGB. In der Zeitschrift des SDS „Unser Standpunkt“ erfolgte die Vorstellung des neuen Vorstandes mit Ulrich Lohmar als Vorsit-

zudem und dabei des Bundesjugendsekretärs unter der Überschrift: „Sekretär und Philosoph“ (zit. 30).

Insgesamt ist diese Periode in Tietgens Leben eine der Berufssuche und der Zukunftsplanung in seiner am 28.12.1954 mit Eva Senz in Essen geschlossenen Ehe (27). Anfang 1958 entschloss sich Hans Tietgens dann, hauptberuflich auf die Stelle des Bundestutors der Jugendreferenten für politische Bildung des DVV zu wechseln und übernahm schließlich 1960 die Leitung der PAS des DVV als Nachfolger von Willy

Strzelewicz, die er bis zu seinem Ausscheiden 1991 innehatte.

Die Broschüre von Keschull und Weinberg gibt einen dichten Überblick über die Stationen des Lebenslaufs von Hans Tietgens. Die Verfasser, die das Privileg hatten, mit ihm lange Zeit selbst zusammenzuarbeiten, halten sich (meistens) wohltuend vor großen Einschätzungen zurück. Allerdings stehen die beiden Texte nebeneinander. Es wäre schön gewesen, wenn auf die Form der Darstellung größerer Wert gelegt worden wäre.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Karin Büchter, Dr. phil., Jg. 1962, Professorin für Berufsbildung Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933, Hamburg 2010.

Uwe Elsholz, Dr., Jg. 1968, Vertretungsprofessur für Berufspädagogik Universität Hannover – Veröffentlichung u. a.: Systematisierung und Dokumentation arbeitsintegrierter Weiterbildung. Ein softwaregestütztes Beispiel aus der Abfallverbrennung, in: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1/2011, S. 32-35.

Julia Gillen, Prof. Dr., Jg. 1974, Professur f. Berufspädagogik Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Meyer) Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Forschungsstand und Handlungsbedarfe, in: BWP@ Ausgabe 19/2010, www.bwpat.de/content/ausgabe/19/gillen-meyer/.

Philipp Gonon, Prof. Dr., Jg. 1955, Lehrstuhl für Berufsbildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Fuhr/Hof (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Paderborn 2011.

Kerstin Ritz, Dr. phil., Jg. 1983, Leiterin der tegut...akademie (tegut...GutberletStiftung & Co., Fulda) – Veröffentlichungen u. a.: Kulturbewusste Personalentwicklung in wertorientierten Unternehmen, Wiesbaden 2012.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ Universität Hannover, Wissensch. MA Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik Abteilung EB/WB Humboldt-Universität Berlin; derzeitig Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaften Universität Bremen – Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Formationen des Lernen. Zum Lernen deutschsprachiger Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung, Frankfurt am Main i. E.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden 2010 (Herausgeberschaft zus. mit Dollhausen/Feld).

Cornelia Seitz, Dr. rer. soc., Jg. 1960, Leiterin Forschungsabteilung Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. – Veröffentlichungen u. a.: Personalentwicklung in allen Lebensphasen. Möglichkeiten zur Qualifizierung erfahrener Mitarbeiter, in: Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 2005, H. 3, S. 28-29.

Melanie Jana-Tröller, Dr. phil., Jg. 1979, Senior Expertin HR im Competence Center Human Resources Development Deutschen Telekom AG – Veröffentlichungen u. a.: Arbeitsübergreifende Kompetenzen älterer Arbeitnehmer: Eine qualitative Studie in einem Telekommunikationsunternehmen, Wiesbaden 2009.

Markus Weil, Dr., Jg. 1977, Co-Leitung Ressort berufs begleitende Weiterbildung, Institut Weiterbildung und Beratung Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Gonon: Ist die höhere Berufsbildung an einem Wendepunkt? In: SGAB (Hrsg.): Panorama, 1, 2008, S. 17-18.

methoden- kartothek.de

Spielend Seminare planen für Weiter- bildung, Training und Schule

methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartothek.de vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartothek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

**Kostenloser Demozugang
zum Online-Tool auf
methoden-kartothek.de**



Ulrich Müller et al.
methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen
für Weiterbildung, Training und
Schule

- **Ordner inklusive Begleitchub, Checklisten, Infokarten und Wegweiser**
- **Online-Tool zur Seminarplanung inkl. jährlichem Update-Service 2012, 249,- € (D)**

**Einführungspreis bis zum
30.10.2012: 199,- € (D)**

zzgl. Abonnement für die
Nutzung des Online-Tools:
24 €/Jahr
(im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4
Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangebote werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Alle Programinfos und Anmeldung auf wbv-fachtagung.de



9. wbv-Fachtagung

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte
erweitern

**Bielefeld,
24. - 25.10.2012**

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

