

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 117

Bernd Käßplinger (Hrsg.)

**Weiterbildungsentscheidungen
und Bildungscontrolling**

Impulse aus der Bildungsforschung
für die Bildungspraxis

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.2 - Kommunikation
- Veröffentlichungen -
53142 Bonn

Bestell-Nr.: 14.117

Copyright 2010 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Printed in Germany

ISBN 978-3-88555-883-5

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN: [urn:nbn:de:0035-0430-1](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0430-1)

Inhalt

Vorwort	5
Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes	
<i>Bernd Käßlinger</i>	6
Einleitung	6
1. Was ist Bildungscontrolling?.....	6
2. Ergebnisse des BIBB-Projektes - „Bildungscontrolling revisited“	8
2.1 Große betriebsgrößenspezifische Unterschiede bei der Verbreitung.....	8
2.2 Kostencontrolling ist das häufigste Teilelement des Bildungscontrollings und betriebliche Präferenz für „weiche Instrumente“.....	10
2.3 Das Bildungscontrolling arbeitsplatznaher Lernformen ist recht verbreitet und häufig wurden positive Erfahrungen damit gesammelt	10
2.4 Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zur betrieblichen Weiterbildung stellen sich in Großbetrieben als multipolare Entscheidungen und in Kleinbetrieben primär als Entscheidungen der Geschäftsführungen dar	11
2.5 Bildungscontrolling als relativ vielfältiger, uneindeutiger Einflussfaktor auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in der betrieblichen Weiterbildung	12
2.6 Weiterbildungsentscheidungen auf der Basis von Zyklen-/Kreislaufmodelle oder jenseits dieser Modelle?.....	13
2.7 Weiterbildungsentscheidungen und Weiterbildungsverantwortliche	14
2.8 Der Begriff des Bildungscontrollings und seine betriebliche Akzeptanz.....	15
3. Fazit.....	16
Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling – Handreichung	
<i>Ulrike Heuer</i>	18
1. Methodisches Vorgehen in der Untersuchung.....	19
2. Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen – zwei Ebenen von Weiterbildungsentscheidungen.....	20
2.1 Beispiel aus der Innensicht von Unternehmen zum Wandel von betrieblicher Weiterbildung	22
3. Strukturen der betrieblichen Organisation von Weiterbildung im Überblick.....	23
3.1 Dynamik von Weiterbildungsentscheidungen im betrieblichen Ablauf - Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Fallkonstellationen	28
4. Bildungscontrolling als Sinnfähre	33
4.1 Monetäres und qualitatives Bildungscontrolling	35
5. Monetäres Bildungscontrolling und pädagogische Konzepte	37
5.1 Konzepte betrieblichen Lernens – Methoden-Mix mit Selbstlernphasen gegenüber informellem Lernen	39

6.	Nutzendiskurs von Weiterbildung – Messgrößen und Mystifizierungen in Unternehmen	40
6.1	Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Nutzen.....	42
7.	Einige Empfehlungen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.....	44

Vom Seminar in den Betrieb: Transferprobleme und Lösungsansätze

	<i>Volker Bank, Sam Schaal, Kathrin Thieme</i>	50
1.	Vom Seminar in den Betrieb: Wie wird Weiterbildung wirksam?.....	50
2.	Was ist (Lern-)Transfer in der betrieblichen Weiterbildung?	51
3.	Transferhindernisse in der betrieblichen Weiterbildung	53
4.	Transferfördernde Maßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung	54
4.1	Transferförderung in der Vorbereitungsphase.....	56
4.2	Transferförderung in der Durchführungsphase	57
4.3	Transferförderung in der Nachbereitungsphase.....	58
5.	Vom Seminar in den Betrieb: Die 7 Grundregeln der Transfersicherung	60

Bildungscontrolling: Kein ökonomisches Zauberkraut

	<i>Volker Bank</i>	64
1.	Geht ohne Steuerung gar nichts mehr?.....	64
2.	Wie muss ein Bildungscontrolling prinzipiell ausgestaltet werden?	66
3.	Probleme in der Umsetzung des Bildungscontrollings.....	68
3.1	Methodische Probleme	68
3.2	Ökonomisch begründete Probleme.....	74
3.3	Ethische Einwände	76
4.	Bildungsmanagement statt Bildungscontrolling.....	77

Anhang 1	83
----------------	----

Anhang 2	85
----------------	----

Vorwort

Dieser Sammelband enthält vier unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge zum Thema Bildungscontrolling in Betrieben. KÄPPLINGER berichtet in seinem empirischen Grundlagenbeitrag über einige zentrale Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojekts „Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling“, welches zwischen 2007 und 2009 durchgeführt wurde und an Ergebnisse einer BIBB-Untersuchung aus dem Jahr 1997 anknüpft. Der Beitrag zeigt auf, dass Bildungs- und vor allem Kostencontrolling in Großbetrieben deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Besonders wird u. a. das Augenmerk auf das betriebliche Bildungspersonal gerichtet. HEUER bietet empirische Einblicke zur „Sinnfahre Bildungscontrolling“, die zwischen Betriebswirtschaft und Pädagogik verkehrt. Auf der Basis von vier großbetrieblichen Fallstudien, die im Auftrag des BIBB durchgeführt wurden, entwickelt sie Empfehlungen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. BANK, SCHAAL, THIEME heben auf die zentrale Rolle des Transfers von Lernprozessen im Seminar auf Lernprozesse am Arbeitsplatz ab. Dabei stellen sie die betriebliche Sicht auf eine erfolgreiche Weiterbildung in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Sie benennen Transferhindernisse und transferfördernde Maßnahmen. Am Ende ihres Beitrags geben sie den Leser/-innen sieben Grundregeln der Transfersicherung an die Hand. Den Sammelband schließt BANK provokativ mit einer Reihe grundsätzlicher Fragen zum „Zauberkraut“ Bildungscontrolling ab, was neue Diskussionen anregen dürfte. So fordert er eine neue Ausrichtung des Bildungsmanagements, welches den anfallenden Nutzen von Weiterbildungen nicht kontrollieren will, sondern Vertrauen in die Beschäftigten setzt.

Insgesamt soll dieses Diskussionspapier sehr Unterschiedliches bieten. Neben einer grundlegenden Information über die Verbreitung von Bildungscontrolling sollen Anregungen für betriebliches Bildungsmanagement und Planungshandeln gegeben werden. Es sollen dabei Diskussionsanreize zum Begriff des Bildungscontrollings und seiner Bedeutung für betriebliches Bildungsmanagement gegeben werden. Irritationen können oftmals wichtige Lernanlässe darstellen. Insofern sollen diese Texte sowohl zum konkreten Tun als auch zum kritischen Reflektieren anregen. In diesem Sinne wünschen die Autoren und Autorinnen den Leser/-innen vielfältige und stimulierende Anregungen durch diesen Sammelband.

Bernd Käßplinger, Bonn 2010

Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes

Bernd Käßlinger

Einleitung

Controlling hat in vielen Betrieben eine große Bedeutung. Wie sieht es mit Controlling im Bildungsbereich aus? Unter anderem um diese Frage zu klären, hat das BIBB 2008 eine Wiederholungsbefragung zu betrieblichem Bildungscontrolling im Rahmen des hier beschriebenen Projektes durchgeführt. Ein Hauptziel war es, empirische Ergebnisse zum Bildungscontrolling im Abstand von 10 Jahren zu vergleichen, um im Zeitverlauf Veränderungen, aber auch Kontinuitäten zu erkennen. Zusätzlich wurden aktuelle Themen wie das Controlling des Lernens am Arbeitsplatz erstmalig untersucht.

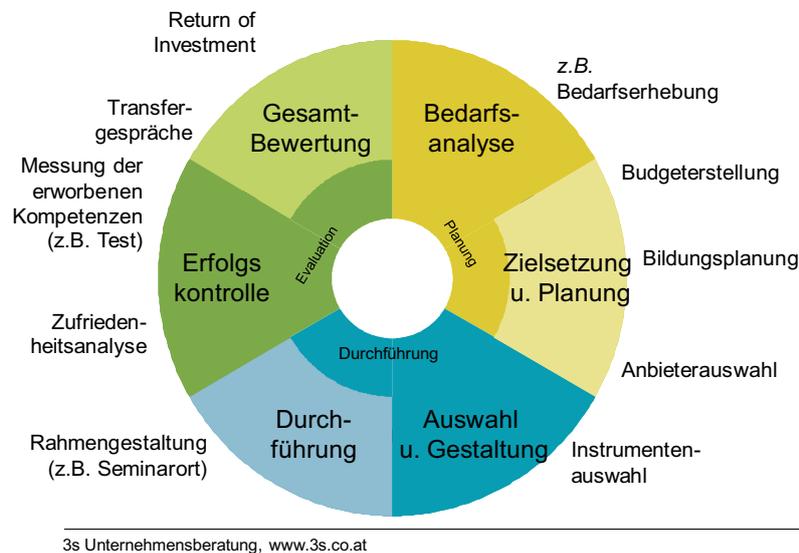
Auf den ersten Blick hat sich nicht viel verändert, da Bildungscontrolling nahezu gleich häufig verbreitet ist. Auf den zweiten Blick entdeckt man jedoch große Unterschiede zwischen Groß- und Kleinbetrieben. Bildungscontrolling - insbesondere das Kostencontrolling - ist vor allem in Großbetrieben ein Thema.

In vier Fallstudien wurde sich zudem die betriebliche Weiterbildungspraxis genauer betrachtet, um in die Tiefe gehende Aufschlüsse zum betrieblichen Bildungscontrolling und zu Aushandlungsprozessen bezogen auf Weiterbildung zu erhalten.

1. Was ist Bildungscontrolling?

„Bildungscontrolling bezieht alle Planungsschritte mit ein, angefangen von der Bedarfsanalyse über die Realisierung von Maßnahmen bis zur Erfolgskontrolle und Transfer-sicherung“ (WEIB 2005, S. 33). Controlling wird häufig mit Prüfen und vor allem mit Kontrollieren übersetzt. „To control“ bedeutet jedoch im Englischen „zu steuern“ oder „zu lenken“. Insofern ist BÖTEL, KREKEL (1999, S. 5) zuzustimmen: „Bildungscontrolling darf keineswegs als Weiterbildungskontrolle verstanden werden“. Vielmehr ist mit Bildungscontrolling ein „zyklisches Ineinandergreifen von Planung, Messung, Bewertung und Korrek-

tur in der Weiterbildung“ gemeint (vgl. BEICHT, KREKEL 1999). Dieses Verständnis von Bildungscontrolling veranschaulicht folgende Grafik:



Quelle: MARKOWITSCH, JÖRG: Präsentationsunterlagen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Einführung in Bildungscontrolling“, SS2009, Donau-Universität Krems.

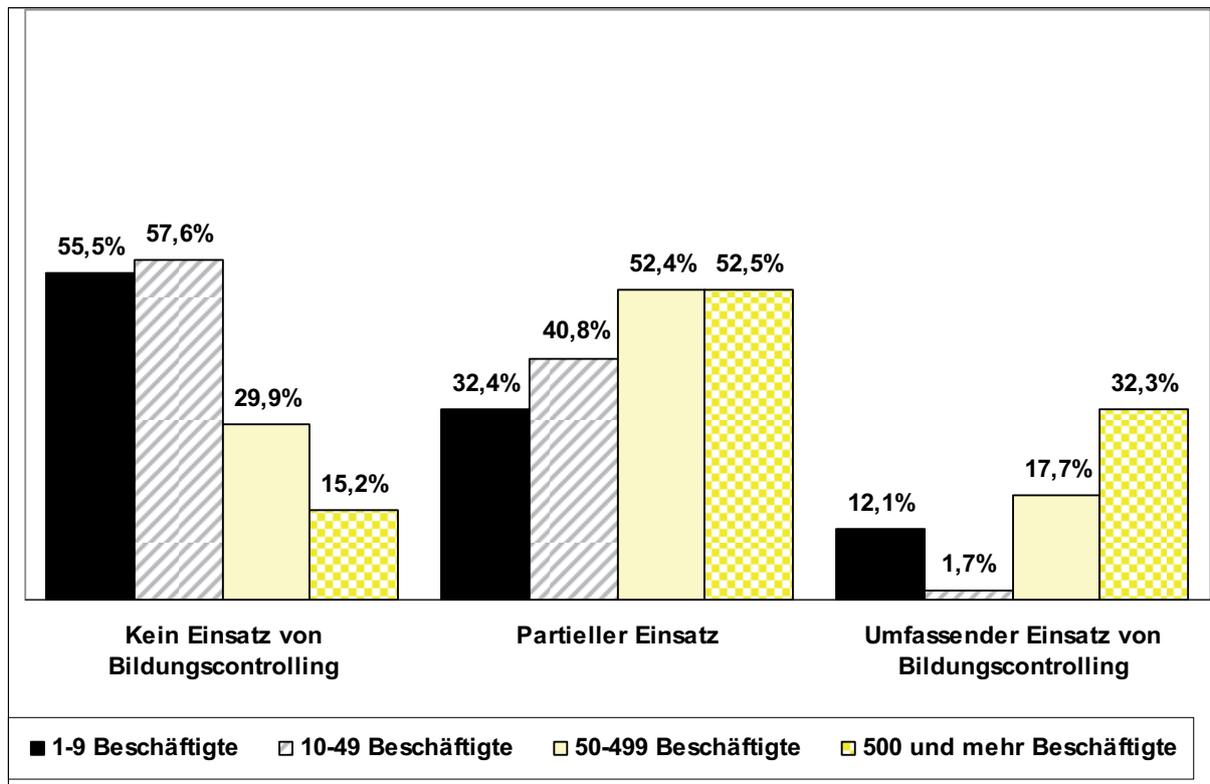
Bildungscontrolling ist ein Konzept, das ein Ablauf- und Phasenmodell für das Management betrieblicher Weiterbildung zur Verfügung stellt. Dies schließt nicht aus, dass die alltägliche Organisationspraxis wesentlich komplexer ist und oftmals kaum oder nur partiell dem Modell folgt: „Management kann nicht als Mechanismus beschrieben werden. Es ist vielmehr eine dem Handeln innewohnende zielorientierte Handlungsperspektive, die sich im Handeln als vielfältige Figuren realisiert, die nicht als Muster präsent sind und auch nicht als Muster in Erscheinung treten.“ (ROBAK 2004, S. 341). Diese Unbestimmtheit weist nicht auf Defizite der Bildungsverantwortlichen hin, sondern sie ist Ausdruck der Komplexität und Flexibilität der Arbeit in Organisationen, die sich oft lehrbuchmäßigen Managementkonzepten entzieht. Diese Arbeit vollzieht sich heutzutage in hochgradig vernetzten und von externen Entwicklungen abhängigen Zusammenhängen. ROBAK (2004) spricht von „Handlungswaben“, die Planungshandeln umgeben, die vom Planungshandeln aber auch gleichzeitig geschaffen werden.

2. Ergebnisse des BIBB-Projektes - „Bildungscontrolling revisited“

2.1 Große betriebsgrößenspezifische Unterschiede bei der Verbreitung

Hinter statistischen Mittelwerten auf Branchen- oder Bundesebene verbergen sich in der Regel große betriebsgrößenspezifische Unterschiede. Dies zeigt sich auch beim Bildungscontrolling:

Übersicht 2: Einsatz von Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung im Jahr 2007 nach Betriebsgrößenklasse.



Quelle: RBS-Umfrage 2008 (betriebsgewichtet)

Der Einsatz von Bildungscontrolling ist - ähnlich wie die generelle Weiterbildungsbeteiligung - stark betriebsgrößenabhängig. Großbetriebe setzen Bildungscontrolling deutlich häufiger und intensiver ein als Kleinbetriebe. Während zum Beispiel 32,3 % der Großbetriebe mit 500 und mehr Beschäftigten Bildungscontrolling intensiv und 52,5 % partiell einsetzen, tun dies von den Kleinbetrieben mit 1-9 Beschäftigten nur jeweils 12,1 % bzw. 32,4 %. 84,8 % der Großbetriebe nutzen Bildungscontrolling, während dies nur 44,5 % der Kleinbetriebe tun. Bei den Betrieben mittlerer Größe liegt dieser Wert bei 70,1 % (50-499 Beschäftigte) bzw. 42,5 %

(10-49 Beschäftigte). Dieses Ergebnis ist gut nachvollziehbar, da gerade der kontinuierliche und umfassende Einsatz von Bildungscontrolling kaum von Kleinbetrieben zu leisten ist. Denn Bildungscontrolling benötigt eigene personale und finanzielle Ressourcen, die besonders Kleinbetriebe aufgrund ihrer Größe kaum intern zu Verfügung haben und allenfalls über externe Kooperationspartner wie Weiterbildungseinrichtungen oder Unternehmensberatungen einkaufen können.

Obwohl die Kleinst- und Kleinbetriebe weniger aktiv sind, gibt trotzdem immerhin fast jeder zweite dieser Betriebe an, Bildungscontrolling zumindest in Teilen zu verfolgen. Insofern scheint Bildungscontrolling für die betriebliche Weiterbildungspraxis in mittleren und großen Betrieben zwar besonders relevant zu sein, aber kleinere Betriebe sind auch häufig aktiv. Insofern sollte man sich davor hüten, Bildungscontrolling nur mit Großbetrieben in Verbindung zu setzen. Daher sollte Bildungscontrolling betriebsgrößenspezifisch konzeptionell differenziert werden, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Unternehmen gerecht zu werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob der Bildungscontrollingbegriff für Kleinbetriebe geeignet ist oder ob man vielmehr nicht besser von Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung sprechen sollte (vgl. LÖFFELMANN 2007).

Hinter den allgemeinen Durchschnittswerten verbergen sich wie bereits erwähnt große Unterschiede zwischen verschiedenen Betrieben. So setzten 73,3 % aller weiterbildungsaktiven Betriebe Bildungscontrolling zumindest in Teilen 2007 ein, während nur 5,3 % der nichtweiterbildungsaktiven Betriebe Bildungscontrolling verwendeten. Wenig überraschend ist somit der Einsatz von Bildungscontrolling an die generelle Weiterbildungsaktivität der Betriebe gekoppelt. Des Weiteren zeigen sich große Unterschiede zwischen Groß- und Kleinbetrieben. Bei den Großbetrieben mit 500 und mehr Beschäftigten hat der Einsatz „in hohem Maße“ von Bildungscontrolling zwischen 1997 und 2007 um 21,7 Prozentpunkte deutlich zugenommen. Insofern kann man zu der Schlussfolgerung kommen, dass Bildungscontrolling vor allem ein großbetriebliches Thema ist und hier von zunehmend größerer Relevanz ist. 34,9 % aller Betriebe gehen insgesamt davon aus, dass Bildungscontrolling in Zukunft bedeutsamer wird, während nur 8,9 % eine abnehmende Bedeutung erwarten. 56,1 % gehen von einer gleichbleibenden Bedeutung in den nächsten Jahren aus.

2.2 Kostencontrolling ist das häufigste Teilelement des Bildungscontrollings und betriebliche Präferenz für „weiche Instrumente“

Das Kostencontrolling war schon 1997 mit 43,7 % aller Nennungen das am häufigsten genannte Teilelement des Bildungscontrollings. Dieser Wert ist 2007 sogar auf 51,3 % angestiegen. Kostencontrolling liegt somit 15 Prozentpunkte vor dem nächsthäufigsten Teilelement (Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs: 36,3 %). Die Nutzeneinschätzung anhand objektiver oder subjektiver Kriterien ist in den Betrieben mit 13,7 % bzw. 24,9 % deutlich seltener verbreitet als die Kostenerfassung. Somit ist ein gewisses Ungleichgewicht zugunsten des Kosten- und zulasten des Nutzencontrollings zu beobachten, was die Legitimation betrieblicher Weiterbildung behindern könnte.

Des Weiteren besteht bei den Teilelementen des Bildungscontrollings eine Tendenz in Richtung „weiche Instrumente“. So sind zum Beispiel mündliche Bewertungen (2007: 34,8 %) und mündliche Absprachen mit den Teilnehmenden (34,1 %) relativ beliebt, während sich „harte, standardisierte Verfahren“ wie die Messung der Zielerreichung (8,1 %), die systematische Ausrichtung der Weiterbildungsziele auf die Unternehmensziele (13,6 %) oder die Bewertung der Arbeitsleistung (20,1 %) am unteren Ende der Beliebtheitsskala der Betriebe wiederfinden. Zwischen 1997 und 2007 haben die „harten, standardisierten Verfahren“ sogar alle weiter an Beliebtheit und Verbreitung verloren.

2.3 Das Bildungscontrolling arbeitsplatznaher Lernformen ist recht verbreitet und häufig wurden positive Erfahrungen damit gesammelt

Die RBS-Umfrage 1997 bezog sich nicht auf arbeitsplatznahe Lernformen wie Job-Rotation, selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien oder Einweisungen am Arbeitsplatz. Bei der RBS-Umfrage 2008 wurden zwei Fragen zu diesen und ähnlichen Lernformen erstmalig gestellt. So sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die Betriebe ihr Bildungscontrolling auch in diesem Lernbereich anwenden, dem oft eine zunehmende Bedeutung in der Weiterbildungsdiskussion zugesprochen wird. Ein Drittel aller Betriebe (33,1 %) hat bislang mit dem Bildungscontrolling arbeitsplatznaher Lernformen keinerlei Erfahrungen gesammelt. 16,6 % aller Betriebe schätzen ein solches Controlling als leichter und 26,7 % als genauso gut durchführbar wie das von kursförmigen Lernformen ein. Nur 8,8 % sagen, dass arbeitsplatznahe Lernformen nicht Gegenstand von Bildungscontrolling sein können. Somit kommen 43,3 % aller Betriebe zu einer positiven bis neutralen Einschätzung, was ein erstaunlich hoher

Wert ist, wenn man bedenkt, dass bei der Erfassung arbeitsplatznaher Lernformen häufig von Forschern und Forscherinnen auf gravierende methodische Erfassungs- und Messprobleme verwiesen wird. Schließlich ist es die Charakteristik arbeitsplatznahen Lernens, dass hier Arbeiten und Lernen schwer voneinander zu trennen sind. Was die Unternehmen hier ganz konkret machen, wurde über die RBS-Befragung nicht abgefragt. In den Fallstudien wurde als konkrete Aktivität die Einführung einer elektronischen Personalakte benannt, in der formelle und informelle Lernerfahrungen gesammelt werden sollen. Mehr Informationen konnten leider auch durch die Fallstudien nicht gewonnen werden, sodass hier zu der Erfassung arbeitsplatznaher Lernformen via Bildungscontrolling weiterhin eine Forschungslücke besteht. Gemäß Selbstauskunft der Betriebe gibt es hier nämlich durchaus betriebliche Aktivitäten.

2.4 Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zur betrieblichen Weiterbildung stellen sich in Großbetrieben als multipolare Entscheidungen und in Kleinbetrieben primär als Entscheidungen der Geschäftsführungen dar

Bei der RBS-Umfrage 2007 wurde danach gefragt, wer hohen Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen im Unternehmen hat. Hier zeigten sich wiederum große Unterschiede zwischen Groß- und Kleinbetrieben. Bei den Kleinstbetrieben (1-9 Beschäftigten) hat zu 91 % der/die Geschäftsführer/-in einen hohen Einfluss. Mitarbeiter/-innen oder weitere Vorgesetzte - wenn vorhanden – haben nur zu 50 % bzw. zu 36 % einen hohen Einfluss. Andere Akteure oder Organisationseinheiten spielen kaum eine Rolle, weil sie zumeist auch gar nicht im Betrieb vorhanden sind. Somit sind Weiterbildungsentscheidungen in Kleinstbetriebe primär eine Angelegenheit für den Geschäftsführer/-in, an der nur in der Hälfte der Kleinbetriebe Mitarbeiter/-innen mitbeteiligt werden. In Großbetrieben (500 und mehr Beschäftigte) stellt sich die Situation als wesentlich komplexer dar. Hier ist der Einfluss des Geschäftsführers/der Geschäftsführerin geringer. Lediglich 57 % aller Unternehmen sagen, dass dieser hohen Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen habe, während dies 91 % der Kleinstbetriebe sagten. Dahingegen sagen 95 % aller Großbetriebe, dass der direkte Vorgesetzte einen hohen Einfluss hat. Personalabteilung (68 %), Fachabteilungen (66 %), Bildungsabteilung (59 %) und Mitarbeiter/-innen (54 %) haben aber auch oft einen hohen Einfluss. Damit sind an Weiterbildungsentscheidungen oftmals mehrere Personen und Organisationseinheiten in Großunternehmen beteiligt. Weiterbildungsentscheidungen sind in Großunternehmen multipolar aufgehängt und eher selten die Entscheidung von einer oder zwei Personen. Projekt-

verantwortlichen (36 %) sowie dem Betriebsrat (19 %) wird dahingegen relativ selten ein hoher Einfluss seitens der betrieblichen Ansprechpartner/-innen in der RBS-Umfrage zugesprochen.

2.5 Bildungscontrolling als relativ vielfältiger, uneindeutiger Einflussfaktor auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in der betrieblichen Weiterbildung

Gerade in den Fallstudien konnten einige Aufschlüsse zu Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen in der betrieblichen Weiterbildung gewonnen werden. Dort wurde Bildungscontrolling „unter ganz unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen, betont wird jeweils ein Schwerpunkt des Controllings, entweder die Kostenrechnung, die Prozesssteuerung oder der Bildungserfolg (...) Am Thema Bildungscontrolling entzündeten sich in den Unternehmen leicht Konflikte“ (HEUER 2009, S. 59). Ein Konfliktfeld ist die Berechnung von Weiterbildungskosten und zum Beispiel die Frage, ob Abwesenheitskosten mit berechnet werden sollen und wenn ja wie? Die Weiterbildungsverantwortlichen tendieren hier dazu, die Abwesenheitskosten nicht zu berücksichtigen, um innerbetrieblich mit eher niedrigen Weiterbildungskosten argumentieren zu können. In einem zweiten Fall wird das Bildungscontrolling vor allem dazu benutzt, um mit einem „knallharten Controllingsystem“ (HEUER 2009, S. 60) einen Soll-Ist-Vergleich der Jahresplanung der Unternehmensleitung und ihrer Umsetzung in den Fachabteilungen durchzuführen. In diesem Zusammenhang ist es dann auch wenig erstaunlich, dass das Bildungscontrolling sehr stark mit Kontrolle durch die Unternehmensleitung von den Interviewpartner/-innen verbunden wird. In einem dritten Fall wird Bildungscontrolling vor allem mit Mitarbeitergesprächen verbunden, wobei hier die Reflexion von eingetretenem und nicht-eingetretenem Bildungserfolg weich definiert ist und bewusst nicht an Kennzahlen gemessen werden soll, sondern zum Lernen auf allen Seiten (Personalleiter/-innen, Abteilungsleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen) beitragen soll (HEUER 2009, S. 61-62). Im vierten Fall wird ein rigides Kostencontrolling vonseiten der Unternehmensleitung mit Bezug auf große Kostenposten praktiziert. So können aufwendige Bildungscontrollingmaßnahmen nicht durchgeführt und die Dauer von Weiterbildungen stark limitiert werden. In einer pragmatischen Gegenbewegung führen die Mitarbeiter/-innen der Weiterbildungsabteilung ein punktuell, projektbezogenes Bildungscontrolling durch und unterteilen Weiterbildungsveranstaltungen in kleinere Einheiten (z. B.: Methoden- und Zeitmix durch maximal halbtägige Inputveranstaltungen, Lerngruppen am Arbeitsplatz, elektronische Tools). Allein diese vier Fallbeispiele zeigen ein höchst unterschiedliches Verständnis und einen höchst unterschiedlichen Einsatz von Bildungscontrolling in den Betrieben. Dies deutet

einerseits auf ein unklares Begriffsverständnis bei den Praktikerinnen und Praktikern hin und andererseits auf eine hochgradig betriebsspezifische Aneignung des Konzeptes je nach konkretem Betriebskontext. Dieses Ergebnis stellt ein Stück weit die Ergebnisse der allgemeinen RBS-Umfrage kritisch infrage. Wenn Bildungscontrolling so unterschiedlich verstanden und praktiziert wird, muss eine allgemeine Frage danach, ob Betriebe Bildungscontrolling einsetzen, zumindest vorsichtig interpretiert werden. Umso wichtiger war es, dass bei der RBS-Umfrage auch danach gefragt wurde, was die Betriebe an Teilelementen des Bildungscontrollings einsetzen. Bezogen auf Wissenschaft und Praxis zeigt sich weiterhin eine große Notwendigkeit genauer zu klären, was der Begriff Bildungscontrolling meint.

2.6 Weiterbildungsentscheidungen auf der Basis von Zyklen-/Kreislaufmodellen oder jenseits dieser Modelle?

Alle untersuchten Betriebe in den Fallstudien haben einen formal fixierten Ablaufplan, wie Weiterbildungsentscheidungen zu behandeln sind. Die befragten Akteure und Akteurinnen sagten aber auch, dass diese formal fixierten Ablaufpläne zwar eine Orientierung darstellen, in der Realität Weiterbildungsentscheidungen jedoch unterschiedliche Verläufe nehmen können. Aus der Weiterbildungs- und vor allem betriebswirtschaftlichen Literatur bekannte Zyklus- und Kreislaufmodelle zu idealtypischen Planungs-, Durchführung- und Evaluationsverfahren stellen eine grobe Orientierung dar, reichen so aber nicht aus, um Weiterbildungsentscheidungen und das ihnen zugrunde liegende Planungshandeln wirklich nachzeichnen und begreifen zu können. Diese Zyklusmodelle werden häufig unterbrochen, abgebrochen oder setzen verspätet ein und werden des Öfteren nur punktuell befolgt. Dies ist nicht oder weniger einer mangelnden Professionalität des zuständigen Weiterbildungspersonals geschuldet, sondern der betrieblichen Realität, die oftmals kurzfristiges, pragmatisches, lösungsorientiertes Handeln erfordert. Hier können oft keine formal fixierten Schrittfolgen eingehalten werden, wenn der Bedarf akut entsteht. Insofern stellen Zyklusmodelle im besten Fall eine Ergänzung oder eine Orientierung für professionelles Handeln dar, welches aber andere, zusätzliche Faktoren berücksichtigen muss. Im ungünstigsten Fall stellen sie eine akademische Idealisierung betrieblicher Planungs- und Durchführungsabläufe dar, die mit der betrieblichen Realität nichts oder wenig zu tun haben. Die betrieblich bedingte Logik der Differenz zwischen Modell und Realität wird dann allein als Defizit der betrieblichen Weiterbildungspraxis fehlinterpretiert. Wahrscheinlich besteht aber das Defizit eher darin, dass man über das ganz konkrete Planungshandeln der betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen noch viel zu wenig weiß und man zunächst dies analysieren sollte, um dann induktiv verschiedene

Planungs- und Durchführungsabläufe als Orientierung zu generieren und dann zurück in die Praxis zu speisen. Die deduktive Generierung von logisch sinnvollen Zyklenmodellen könnte eventuell zu wenig praxisrelevant sein, weil die betriebliche Realität nicht immer chronologischen Ablauflogiken folgt, sondern oft durch situativ entstehende Anforderungen geprägt ist. Professionelle Handlungskompetenz zeigt sich so durch situativ kompetentes Handeln und nicht durch die lehrbuchhafte Befolgung von Schemata und logischen Schrittfolgen. Insgesamt wird im Ergebnis dieses Projektes weiterer Forschungsbedarf an empirischen Realanalysen zum Planungshandeln der Weiterbildungsverantwortlichen gesehen.

2.7 Weiterbildungsentscheidungen und Weiterbildungsverantwortliche

Die Initiative für Weiterbildungen kann von verschiedenen Akteuren ausgehen. Für die Weiterbildungsverantwortlichen ist es wichtig, zum einen die grundsätzliche Unterstützung der Unternehmensleitung in Weiterbildungsfragen zu haben und zum anderen wird eine hohe Kommunikations- und Verhandlungskompetenz von ihnen verlangt. Sie müssen Weiterbildungsbedarfe im Austausch mit verschiedenen Unternehmenseinheiten von Führungskräften bis hin zu Mitarbeiter/-innen erschließen können und sich innerbetriebliche Promotoren für ihre Vorhaben suchen und wissen, wie sie mit innerbetrieblichen Widerständen umgehen können. Konkrete Zahlen zu Kosten und Nutzen von Weiterbildungen sind durchaus wichtige Verhandlungsgegenstände. Allerdings zeigt sich, dass stellenweise die gleichen Zahlen positiv oder negativ (im Sinne eines Ausbaus des Weiterbildungsangebotes) in den Unternehmen verwendet werden. Je nach Interessen- und Machtkonstellation können die Zahlen zu Kosten der Weiterbildungen als Indiz für Effizienz oder Ineffizienz gewertet werden. Viele befragte Akteure in den Betrieben bestätigen aber, dass gerade Zahlen zu Kosten von Weiterbildungen in Großbetrieben oft und verstärkt nachgefragt werden. Zahlen zum Nutzen von Weiterbildungen werden dahingegen deutlich seltener nachgefragt und so auch seltener erhoben. Für manche Weiterbildungen (insbesondere Führungskräfte Trainings, aber auch Routine- oder Pflichtseminare aufgrund gesetzlicher Auflagen) wird bewusst darauf verzichtet, den Nutzen zu erheben. So sichern Führungskräfte Trainings oft primär interne Hierarchien ab oder fungieren als Incentive; eine (unternehmensöffentliche) Kosten-Nutzen-Transparenz wird hier nicht angestrebt. Des Weiteren widersprechen Betriebsräte teilweise einer dokumentierten Leistungsüberprüfung und somit auch Nutzenerfassung nach Abschluss einer Weiterbildung aus personalrechtlichen Gründen (HEUER 2009, S. 32). Insofern gibt es mehrere betriebliche Akteure, die aufgrund unterschiedlicher Motive kein Interesse an einer Nutzenerfassung haben.

Mit Kostenzahlen wird die Position der Weiterbildung in den Unternehmen weder grundsätzlich gestärkt noch geschwächt. Vielmehr zeigen sich die Unternehmens- und Weiterbildungskultur, die Entscheidungs-/Interessenstrukturen und vor allem die prinzipielle Haltung der Unternehmensleitung oder der Vorgesetzten zu Weiterbildung als wesentlich einflussreicher. Die Kostenzahlen werden vor diesem Hintergrund instrumentalisiert, aber nicht als objektive Kosten-Nutzen-Analyse oder als Benchmarks oder Ähnliches verwendet. Insofern findet die Maxime mit Bildungscontrolling die Rationalität der Weiterbildungsentscheidungen zu erhöhen, mit Blick auf die Ergebnisse der Fallstudien kaum einen Widerhall in der betrieblichen Praxis. Vielmehr sollte es eher so formuliert werden, dass Bildungscontrolling den Austausch der jeweiligen Rationalitäten der verschiedenen betrieblichen Akteure begleitet. Es ist aus der Entscheidungsforschung hinlänglich bekannt, dass komplexe Entscheidungsprozesse mit vielen Akteuren nicht zwangsläufig zu dem besten Entscheidungsergebnis führen müssen. Bildungscontrolling erhöht als Instrument nicht per se die Rationalität von Weiterbildungsentscheidungen. Vielmehr sind die betrieblichen Entscheidungsstrukturen, in denen es eingesetzt wird, ausschlaggebend.

Allein die vier in den Fallstudien untersuchten Betriebe weisen sehr unterschiedliche Organisationsstrukturen auf. Weiterbildungsentscheidungen werden so zum Teil arbeitsprozessbezogen in den einzelnen Fachabteilungen bearbeitet, während die Personalabteilung in Bildungsfragen nur noch eine Servicefunktion für die Fachabteilung verfolgt, aber an den konkreten Weiterbildungsentscheidungen wenig beteiligt ist. Andere Betriebe in den Fallstudien haben eher klassische Strukturen, wo eine innerbetriebliche Personalabteilung oder ein outgesourcter Weiterbildungsanbieter zentral für das ganze Unternehmen das Gros der formalen Weiterbildung anbietet. Je nach Organisationsform werden Weiterbildungsentscheidungen so höchst unterschiedlich verhandelt.

2.8 Der Begriff des Bildungscontrollings und seine betriebliche Akzeptanz

Zu prüfen bleibt insgesamt, ob der Begriff Bildungscontrolling gut gewählt ist, um breite Akzeptanz in den Betrieben zu finden. In den Interviews im Rahmen der Fallstudien war es des Öfteren der Fall, dass der Begriff Bildungscontrolling spontan in erster Linie mit Kontrolle assoziiert wurde, wenngleich die erste Assoziation eigentlich Steuerung sein müsste. Aufgrund der Assoziation mit Kontrolle steht jedoch die Frage im Raum, wer kontrolliert hier wen und was? Kontrollieren zum Beispiel die Bildungsverantwortlichen die Qualität der Weiterbildung oder werden die Bildungsverantwortlichen von der Unterneh-

mensleitung kontrolliert, ob sie qualitätsvolle Weiterbildungen anbieten? Hier entstehen Unsicherheiten, die erklären, warum Daten zum Bildungscontrolling oftmals nicht unternehmensöffentlich kommuniziert und transparent gemacht, sondern selektiv und hierarchiebezogen verwendet werden. Es ist überlegenswert, ob die Inhalte des Begriffs Bildungscontrollings nicht besser mit dem Begriffen Bildungsmanagement, Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung oder Programmplanung behandelt werden können. Dies würde zumindest der unvoreilhaften semantischen Assoziation mit dem Kontrollbegriff entgegenwirken.

3. Fazit

Bildungscontrolling ist ein Begriff, der gerade in der großbetrieblichen Weiterbildungspraxis bedeutsam ist und in den letzten 10 Jahren sogar weiter an Bedeutung gewonnen hat. Oftmals wird aber in den Betrieben sehr Unterschiedliches mit dem Begriff verbunden (s. auch Beitrag von HEUER in diesem Sammelband). Insofern muss man genau hinschauen, was wirklich unter Bildungscontrolling verstanden und was an Bildungscontrolling konkret gemacht wird. Oft überwiegt das Kosten- gegenüber dem Nutzencontrolling. Fragen der Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung sind von großer Bedeutung und haben über die Jahre hinweg weiter an Bedeutung gewonnen. Auch hat sich gezeigt, dass der Begriff Bildungscontrolling nur einen Teilbereich der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten abdeckt und eventuell auch bezogen auf seine Angemessenheit hin kritisch hinterfragt werden sollte (s. auch Beitrag von BANK in diesem Sammelband).

Das Forschungsprojekt hat deutlich Unterschiede zwischen Betrieben aufgezeigt, aber auch unterschiedliche Rationalitäten innerhalb der Betriebe herausgearbeitet. Je nach Akteur (Geschäftsführer/-in, Personalleiter/-in, Abteilungsleiter/-in, Betriebsrat, Mitarbeiter/-in, etc.) gibt es unterschiedliche Interessen, die offen oder verdeckt betriebliche Weiterbildungsentscheidungen beeinflussen. So können unterschiedliche - individuell gut nachvollziehbare – Rationalitäten miteinander in Konflikt geraten. Zukünftig sollten Konzepte und Umsetzungsszenarien zu Bildungscontrolling stärker auf die verschiedenen Akteure und Funktionsgruppen Bezug nehmen. Betriebe sind keine monolithische Einheiten, die allein aufgrund einer Rationalität Weiterbildungsentscheidungen treffen. Vielmehr sind sie soziale Gebilde, in denen sich verschiedene Akteure mit verschiedenen Interessen und Rationalitäten bewegen. Je nachdem, wer Bildungscontrolling forciert, Bildungsbudget verantwortet und wie Zuständigkeiten verteilt sind, ergeben sich unterschiedliche Akteurs- und Entscheidungs-

konstellationen. Will man die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung steigern, dann sollte man daran arbeiten, dass man die verschiedenen Teilgruppen im Unternehmen gezielt anspricht und unterstützt. Hier besteht ein Nachholbedarf bei der Entwicklung von Bildungscontrolling, da eine solche personale und funktionale Differenzierung bislang nicht vorhanden ist.

Deutlich geworden ist auch, dass dem Bildungspersonal - ob in gesonderten Bildungs-/ Personalabteilungen, in Fachabteilungen oder unternehmensexternen Organisationen - eine Schlüsselrolle bei der Planung und Durchführung von Weiterbildungen zukommt. Bildungscontrolling und Weiterbildungsentscheidungen müssten zukünftig verstärkt mit der weiteren Professionalisierung des Bildungspersonals verbunden werden.

Literatur

BEICHT, Ursula; KREKEL Elisabeth M.: Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis – Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. In: KREKEL, Elisabeth M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld 1999, S. 35-53.

BÖTEL, Christina; KREKEL, Elisabeth M.: Einleitung. In: KREKEL, Elisabeth M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld 1999, S. 5-11.

HEUER, Ulrike: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling - Vier betriebliche Fallstudien. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Berlin 2009.

LÖFFELMANN, Sonja: Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung. Reihe Handlungshilfen für Bildungsberater, Band 24. Bielefeld 2007.

ROBAK, Steffi: Management in Weiterbildungsinstitutionen – Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg 2004.

WEIß, Reinhold: Bildungscontrolling - Messung des Messbaren. In: GUST, Mario; WEIß, Reinhold: Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. München 2005, S. 29-50.

Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling – Handreichung¹

Ulrike Heuer

Abstract

Weiterbildung ins Unternehmen strukturell zu implementieren bedeutet, ein Handlungsfeld zu öffnen und zu strukturieren, auf das alle Beschäftigten Bezug nehmen. Interne Angebote und Regularien zur Weiterbildung (Verlauf von Weiterbildungsentscheidungen) machen eine Haltung der Bildungsbereitschaft bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zur unabwiesbaren Selbstverständlichkeit. Besonders bei großen Unternehmen gewinnen Weiterbildung und Bildungscontrolling an Bedeutung, dennoch sind Konflikte im Alltag der Personalentwickler und Weiterbildungsverantwortlichen unvermeidlich, weil betriebswirtschaftliches Kalkül das Referenzsystem ist. Pädagogisches Wissen zum effektiven Lernen kommt oftmals noch zu kurz. Bildungscontrolling sollte auch als Sinnfahre verstanden werden, die zwischen betriebswirtschaftlicher Logik und Bildungslogik eine Ebene des Austausches schafft, um die Handhabung von Weiterbildung im betrieblichen Alltag zu verbessern.

Bildungscontrolling ist ein Instrument mit zwei Seiten, einer monetären und einer qualitativen. Einerseits geht es um mehr dezentralisierte Kostenkalkulation und um Prozesssteuerung im Rahmen umfassender Controllingprozesse, andererseits um effektives Lernen, um zu einem „return on invest“ zu kommen. Probleme resultieren aus Anforderungen an immer kostengünstigere und kürzere Weiterbildung, die zwar betriebswirtschaftlich Sinn machen, aber pädagogisch teilweise kontraindiziert sind². Sie fördern den Nutzendiskurs, der auf Messbarkeit und Unbestimmtheit gleichermaßen setzt. Das greift in Weiterbildungsentscheidungen ein. Ergebnisse aus den untersuchten Fallstudien zeigen, welche Veränderungen sich in Dekadenschritten durchgesetzt haben, verknüpft mit Organisationsentwicklungskonzepten als Reaktion auf neue Herausforderungen. Betriebliche Weiterbildung hat als beigeordnete

¹ Projekt im Auftrag des BIBB: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Projektleitung: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke; Projektbericht (2009): Dr. Ulrike Heuer

² Ratsam wäre es z. B., wenn Lehr-/Lerneinheiten zur Bearbeitung bestimmter Stoffgebiete nicht in kleinste zeitliche Einheiten aufgespalten werden müssen, sondern einmal in ihren Bezügen und Zusammenhängen durchgenommen werden. Später kann der Lernstoff eigenständig in Partnerarbeit oder mit Hilfe von E-Learning vertieft werden. Die handlungsleitende Annahme in Betrieben, dass eine zerstückelte Lerneinheit das Gleiche leistet und zu einem vergleichbaren Ergebnis führe, ist pädagogisch betrachtet absurd. In der Fallstudie vier wurde explizit beschrieben, dass Kostenargumente letztlich die pädagogischen Argumente der Weiterbildungsabteilung entkräften.

Bildung³ ganz eigene Bedingungen und Konfliktlagen, für die mehr pädagogische Professionalität benötigt wird, nicht zuletzt um das Image von Weiterbildung und die Arbeitsbedingungen für Personalentwicklung zu verbessern.

1. Methodisches Vorgehen in der Untersuchung

Für die Untersuchung betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen mit Aushandlungsprozessen und Bildungscontrolling, haben wir methodisch auf die quantitative Datenerhebung des BIBB und die dort befragten Unternehmen bei der anschließenden Auswahl der zu untersuchenden Unternehmen aufgebaut. Vier Großunternehmen in den Branchen Versicherungen/Banken sowie Chemie sind Bezugspunkte einer qualitativen Analyse, im Rahmen einzelner Fallstudien und eines anschließenden fallübergreifenden Vergleichs. Es geht darum, die Vielschichtigkeit des Gegenstandes „Weiterbildungsentscheidungen“ im Rahmen einer Unternehmenskultur zu erfassen (NEUBERGER 1994) und auch die verschiedenen Perspektiven der Akteure in den Aushandlungsprozessen sichtbar zu machen (PRENGEL 1997).

Die in vier großen Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten empirisch erhobenen Materialien wurden zur Beschreibung der Fallstudien aufbereitet. Die Fälle sind in ihrer je eigenen Charakteristik beschrieben, und zwar anhand von sechs Kategorien, die nicht nur eine fallspezifische Beschreibung erlauben, sondern auch für übergreifende Fallvergleiche geeignet erscheinen. Daran anschließend wurden Fallstrukturhypothesen entwickelt, die anhand von weiteren fünf Kategorien gebildet wurden. Die gewählten Kategorien sind begründet worden. Weiterbildung hat in den Unternehmen jeweils unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen, diese werden jeweils fallspezifisch vorgestellt. Im nächsten Schritt wurden dann die vier Fallstudien mit ihren Fallstrukturhypothesen vorgestellt. Die ausführliche Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens ist im Projektbericht zu finden.

³ Von „beigeordneter Bildung“ wird gesprochen, wenn Weiterbildung nicht das Kerngeschäft eines Unternehmens oder einer Organisation ist und dort zur Verbesserung/Optimierung der Geschäfte/der Organisationsziele genutzt wird. Entwickelt wurde der Begriff in der Kulturellen Bildung, dort bieten z. B. Museen Bildung an, obwohl es nicht zu ihrem Kerngeschäft gehört, sodass faktisch mehr Bildung stattfindet, als mit Blick eines Evaluators offiziell zugerechnet wird (vgl. GIESEKE u.a. 2005, Bd.1).

2. Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen – zwei Ebenen von Weiterbildungsentscheidungen

Wir gehen vom Begriff und vom Phänomen des Entscheidens aus, dies meint, dass etwas Ungewisses, Zweifelhafes zur Klärung kommt. Es geht nicht um Entscheidungstheorie, die sich mit dem zentralen Problem befassen würde, welche Kriterien sich für die Wahl einer optimalen oder rationalen Handlungsalternative in Entscheidungssituationen auffinden lassen.

Kulturell gesehen beziehen sich Entscheidungen auf ein Verhältnis zur Wirklichkeit, und zwar in Abgrenzung zur bloßen Reflexion. Entscheiden bedeutet, eine Wahl zu treffen und darüber hinaus sind Entscheidungen eine Bestimmung zum Handeln, auch wenn keine ausreichenden Gründe dafür vorliegen, so und nicht anders zu handeln (RITTER 1972).

Es geht um Weiterbildungsentscheidungen der betrieblichen Weiterbildung, die mit betrieblichen Fallstudien untersucht werden. In Unternehmen stehen Entscheidungen zur Weiterbildung immer in Verbindung mit bestimmten praktischen Anforderungen und strategischen Zielen. Nutzenerwägungen haben Priorität, der Bildungsgedanke ist sekundär, aber nicht unwichtig. In der Entwicklungsphilosophie des Unternehmens ist er implizit als Menschenbild enthalten. Zwei Ebenen von Entscheidungen sind zu identifizieren. Zum einen die grundlegende Entscheidung darüber, ob Weiterbildung strukturell in die Organisation des Unternehmens eingebunden wird und zum anderen die Entscheidung darüber, wie das konkrete Organisationshandeln in Bezug auf Weiterbildung geformt wird.

ENTSCHEIDUNGEN ZUR WEITERBILDUNG beziehen sich auf die strukturelle Implementierung von Weiterbildung in den Betrieb und auf die Dynamik, die durch die dafür relevanten Handlungsbezüge ausgelöst wird, im Sinne der Theorie der Strukturierung von GIDDENS (1997).

WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN beziehen sich auf organisatorische Knotenpunkte, an denen gemäß der Ablaufpläne zur Weiterbildung Entscheidungen zu treffen sind, und sie beziehen sich auf die Akteure im Betrieb, die Einfluss nehmen. Die Akteure, die vorhandene Organigramme zur Weiterbildung kennen, ebenfalls die Regeln, Positionen und Erwartungen im Unternehmen, sorgen durch ihr Handeln und ihre Vernetzungen für die Triebkräfte der Weiterbildung. Dadurch lenken sie Energie, Spannung, Wirkung, kurz: die Dynamik der betrieblichen Weiterbildung ganz entscheidend.

Entwicklungsvorstellungen sind die handlungsleitenden Vorstellungen der Unternehmensleitung, wie die Organisation in Abhängigkeit von den äußeren Einflüssen (der Globalisierung

und des nationalen wie regionalen Markts) gestaltet werden soll. Aus- und Weiterbildung sind darin in bestimmter Weise verortet.

Ein zugrunde liegender nicht genannter Konsens in Unternehmen, die Personalentwicklung und Weiterbildung betreiben, besagt, dass es besser ist, das vorhandene Personal als Ressource zu verstehen und bei den anstehenden betrieblichen Entwicklungen/Veränderungen „mitzunehmen“, anstatt sie durch eine „hire-and-fire“ Strategie bei neuen Arbeitsanforderungen jeweils zu ersetzen. Dadurch bleibt in den Unternehmen nicht zuletzt ausreichend handlungsrelevantes betriebliches Erfahrungs- und Strukturwissen erhalten. Weiterbildung kann Kontinuität in Unternehmen unterstützen, aber nicht verlässlich begründen. Markt-konstellationen sind die bedeutendere Einflussgröße, sie können zu Fusionen oder Betriebsverlagerungen führen. D. h. trotz guter Erfahrungen mit Weiterbildung als Instrument der Organisationsentwicklung kann eine radikale Veränderung aus ökonomischen Gründen geboten erscheinen. Betriebliche Weiterbildung ist kontingent, d. h. eine erfolgreiche Arbeit begründet nicht ihre dauerhafte Fortsetzung oder ihr Bestehen im jeweiligen Unternehmen. In einer der Fallstudien hat es einen radikalen Wandel durch Fusion gegeben, der auch die Weiterbildung deutlich beeinträchtigte.

Aspekte, aufgrund derer die Weiterbildung für den Betrieb Sinn macht und ins Betriebskalkül einbezogen oder eingewoben ist:

- Nutzenmaximierung anvisieren (Arbeitsanforderungen sollen optimal erfüllt werden)
- Legitimationsfunktion übernehmen (für eine Auswahl bestimmter Personen für den Aufstieg)
- Gratifikationen verteilen (durch exklusive Weiterbildung werden Belohnungen gewährt)
- Dynamisierung der betrieblichen Anforderungen plausibel machen (die Veränderungsbereitschaft und Beweglichkeit von Mitarbeitern und Führungskräften erscheint durch die Aufforderung zum Weiterlernen als unhintergehbare Notwendigkeit)

Vor diesem Hintergrund sind Handlungsstrategien der Akteure im Unternehmen zu deuten.

2.1 Beispiel aus der Innensicht von Unternehmen zum Wandel von betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung ist weder vom Umfang, vom Inhalt noch vom Zuschnitt in den letzten Jahrzehnten gleich geblieben, sie hat sich durch äußere wirtschaftliche Einflüsse verändert. Prägend dafür waren seit den 1990er-Jahren neue Modelle der Organisationsentwicklung bzw. der Organisationstransformation und auch die Art der Budgetierung von Weiterbildung besonders in großen Unternehmen.

Aus der Sicht von Weiterbildungsakteuren, die lange im Unternehmen sind, wandelt sich die Weiterbildung. Als Indikator führen sie die Art an, wie sich der Einfluss der Kostenargumente veränderte. Ein Wandel in der Auffassung zur Weiterbildung wird in Dekaden-Abständen beschrieben:

Interviewpartner: „[...]Ja, Kosten sind heute unangenehm stark im Vordergrund.“

Interviewer: „Zu welchen Zeiten war das anders?“

Interviewpartner: „90er-Jahre war's toll. [...]

Die 80er-Jahre, 70er- und 80er-Jahre waren innovative Jahre. Die 90er- waren ein Umbruch. Mindestens seit 2000 vervollkommen wir nur noch unsere Bürokratie.“

Interviewer: „Das heißt, dass die Innovationen und Entwicklungsinteressen gar nicht mehr so groß sind?“

Interviewpartner: „Das Interesse ist groß. Es darf nur nichts kosten und darf auch Systeme nicht völlig in Frage stellen. Worauf ich hinaus will, ist, wir sind heute in einer Zeit der Optimierung. Wir waren in den siebziger Jahren in einer Zeit, dort wurde experimentiert [...] und expandiert. [...]. Die Tendenz ist aber, dass in den Unternehmen viel vorsichtiger und viel ängstlicher investiert wird“ (Fall 4/ IV 2, S. 28).

Die Beschreibung von Veränderungen im Unternehmen aus der Sicht eines langjährigen Mitarbeiters kann exemplarisch gelten, sie korrespondiert mit wirtschaftlichen Veränderungen durch die Jahrzehnte und mit modernen Organisationsentwicklungskonzepten, die als Antwort darauf entwickelt wurden (vgl. BECKE 2008).

Vom Interviewpartner wird von einer Spanne zwischen Zeiten des Experimentierens und Expandierens bis zur gegenwärtigen Zeit des Optimierens gesprochen.

3. Strukturen der betrieblichen Organisation von Weiterbildung im Überblick

Kommen wir zu den Strukturen von Weiterbildungsentscheidungen, anhand von drei Fallspielen wurden die Entscheidungsstationen in einer Matrix nebeneinandergestellt. Unter dem Fokus der pädagogischen Betrachtung werden in der rechten Spalte pädagogische Diagnosen hinzugefügt. Die pädagogische Diagnose stellt den Lernprozess in den Mittelpunkt, mit möglichst adäquater Vermittlung, um einen Lernerfolg zu erreichen. Dabei können Lernumwege, vielfältige Methoden, ausreichende Lehr- und Lernzeiten wesentlich sein. Eine betriebswirtschaftliche Diagnose zur Weiterbildung, zum Lernprozess ist keineswegs von solchem pädagogischen Fachwissen geleitet, sondern prüft das Verhältnis von Aufwand und Ertrag, von Lernorganisation und betrieblicher Notwendigkeit. D. h. Effizienz ist gefragt und eine Optimierungsstrategie (Kosten durch Abwesenheit der Beschäftigten vom Arbeitsplatz und Gewinn durch Transfer des neu erworbenen Wissens der Beschäftigten in ihr Arbeitshandeln).

Die Struktur von betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen nach organisatorischen Ablaufplänen in großen Unternehmen

Fall 1	Fall 2	Fall 3	Pädagogische Diagnose
<p>Der Ablaufplan beinhaltet 13 Schritte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Personalleitung stellt den Bildungsbedarf fest (z.B. über Ergebnisse des jährlich durchzuführenden „strukturierten Mitarbeitergesprächs“ oder der getroffenen „Zielvereinbarungen“), 2. der Abteilungsleiter des Fachbereichs sorgt für die Auswahl der bestmöglichen Methode, des Bildungsträgers (orts- und kostenabhängig) in Abstimmung mit dem Personalleiter, 3. dann wird über einen Trainer entschieden (externer oder interner), 4. mit dem internen Trainer werden Termin, Teilnehmerzahl und Ort abgestimmt, 5. oder mit dem externen Trainer werden Termin, Teilnehmerzahl und Ort abgestimmt, 	<p>Der Ablaufplan ist in vier große Schritte eingeteilt, jeder Schritt wird dann noch einmal unterteilt: Diese Schritte und ihre weiteren Unterteilungen sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedarfsermittlung: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Bedarfsanalyse (intern) – Kompetenzcenter Modell, 1.2 Marktbeobachtung, 1.3 Bildungsbedarfsanalyse, 1.4 Auswertung der Evaluierung, 1.5 externe Berater, 1.6 Teilnahme an externen Studien/ Befragungen. 2. Qualifizierungsplanung: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Zielgruppe festlegen, 2.2 Qualifizierungs- und Lernziel formulieren, 2.3 Zielgruppen bestimmen, Voraussetzungen, Lerntypen, Arbeitsfeld, 2.4 Kostenrahmen ermitteln, 2.5 Inhalte konkretisieren, 2.6 Umsetzung der Maßnahmen kurz- oder langfristig, 2.7 Verantwortlichkeit festlegen, 	<p>Der Ablaufplan ist in acht Schritte eingeteilt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedarfsermittlung der Personalentwicklungsbedarfe zwischen der PE und den Abteilungsleitern, 2. Vorlage der PE an die Geschäftsleitung, 3. Entscheidung durch die Geschäftsleitung und bedarfsgerechte Planung, 4. Zustimmung der Arbeitsnehmerin und Realisierung der Planung, 5. Plan-Prognose/Ist-Vergleich, mit Analyse bei größeren Abweichungen, 6. Statusbericht an Abteilungs- und Stellenleitern zur bisherigen Umsetzung (vierteljährlich), 7. Gespräche mit internen Schlüsselkunden zur Umsetzung des gemeldeten Personalentwicklungsbedarfs, 	<p>1. Der strukturelle Verlauf von Weiterbildungsentscheidungen folgt einer üblichen betrieblich-hierarchischen „Wenn-dann-Verlaufsstruktur“.</p> <p>2. Eine Reflexionsschleife ist nicht vorgesehen, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • scheitert ein/e Teilnehmer/-in in einer Weiterbildungsmaßnahme, dann wird nicht reflektiert, woran es gelegen hat und was getan werden kann, um einen zweiten Anlauf zu organisieren. Meistens wird lediglich geklärt, wer die entstandenen Kosten trägt. • Erweist sich eine Weiterbildungsmaßnahme als ungeeignet im Verhältnis zur Zielsetzung, bleibt es dem Zufall (oder der Aufmerksamkeit des Personalleiters/ Personalentwicklers) überlassen, ob darauf mit

<p>6. dann wird über den Ort der Bildungsveranstaltung (genannt Schulung) entschieden,</p> <p>7. der Abteilungsleiter bucht bei „Inhouse-Veranstaltungen“ die Räumlichkeiten und informiert den Trainer oder</p> <p>8. er bucht die Räumlichkeiten für ein offenes Seminar als „Außer-Haus-Veranstaltung“</p> <p>9. oder er bucht ein Seminar/ einen Kurs bei einem Bildungsträger,</p> <p>10. der Abteilungsleiter gibt den Teilnehmern Termin und Ort bekannt,</p> <p>11. der Ansprechpartner in der Fachabteilung wird informiert, wer an der Weiterbildung teilnimmt und stimmt mit der Personalabteilung die Reisekosten ab,</p> <p>12. der Abteilungsleiter führt das Controlling durch, die Kategorien dafür sind: „verbesserte Qualitäts- und Quantitätskennzahlen“, „Ergebnis strukturiertes Mitarbeitergespräch“ und</p>	<p>2.8 Lernformen, Lernarten, Lernbegleiter festlegen, 2.9 Bestellungen aktivieren.</p> <p>3. Organisation und Durchführung: 3.1 Veranstaltungsort auswählen und buchen, 3.2 Unterbringung und Verpflegung sicherstellen, 3.3 Einladung der Teilnehmer – ggf. Info an Vorgesetzte, 3.4 Verschicken von vorbereiteten Unterlagen, 3.5 Überprüfung der Pre-Seminar-Phase, 3.6 Teilnahmeüberprüfung und Dokumentation, 3.7 Kostentechnische Abwicklung realisieren.</p> <p>4. Erfolgskontrolle von Qualifizierungsmaßnahmen, 4.1 Transfererfolg, 4.2 Lernerfolg, 4.3 Zufriedenheitskontrolle, 4.4 Umsetzung der Lernziele, 4.5 Geschäftserfolg, 4.6 Bildungscontrolling.</p>	<p>8. Bericht an den Fachvorstand zur Realisierung der Personalentwicklungs-Maßnahmeplanung (halbjährlich).</p>	<p>pädagogisch-professioneller Intervention reagiert wird.</p> <p>3. Eine unabhängige Beratung der Mitarbeiter/-innen zu beruflichen/ betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten fehlt in der Regel</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Beratungsstelle könnte z.B. langfristige Entwicklungen des Unternehmens überblicken/berücksichtigen und Potenziale des Mitarbeiters erkunden und damit in Beziehung setzen; daraus ließe sich ableiten, welche langfristigen Möglichkeiten für Karriere und Personalpool bestehen; • die Beratungsstelle könnte beim Betriebsrat angesiedelt sein, um das Vertrauen der Mitarbeiter zu wecken und die Differenz zum Mitarbeitergespräch deutlich machen. Für KMU und Betriebe ohne Betriebsrat könnte man eine regionale Beratungsstelle bei IHK bzw.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>„Zielvereinbarung/ Zielerreichung“,</p> <p>13. der Abteilungsleiter meldet der Personalabteilung die Durchführung der Weiterbildung und des Ergebniscontrollings.</p>			<p>HWK in Verbindung mit der zuständigen Gewerkschaft einrichten lassen. In Anlehnung an das Programm der „Lernende Regionen“ des BMBF (vgl. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Die Erfahrungen von dortigen Beratern stellen haben viele konstruktive Möglichkeiten der vertrauensvollen Zusammenarbeit gezeigt, mit guten wirtschaftlichen Ergebnissen für Regionen mit ihren ansässigen Unternehmen und mit ihrer Bevölkerung. Leider sind sie aus finanzpolitischen Gründen oft nicht versteigert worden.</p> <p>4. Rahmenbedingungen fürs Lernen sind trotz einheitlicher Strukturierung innerhalb des Unternehmens (nach Hierarchiestufen) und auch zwischen den Unternehmen unterschiedlich.: Unternehmen mit langjähriger Weiterbildungstradition haben im Haustarifvertrag meistens eine Vereinbarung dazu, dass Lernzeit als Arbeitszeit gilt und die Kosten übernommen werden und auch Lernzeiten/Lernorte</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>und Arbeitszeiten aufeinander abgestimmt werden (z.B. bei Schichtarbeitern/-arbeiterinnen).</p> <p>5. Fast alle Unternehmen haben durch die Art der Budgetierung einen Türhüter (oft auf der Ebene der Abteilungsleiter), der die Genehmigung für Weiterbildung aus Kostenerwägungen verweigern kann, daneben gibt es keine kompetente Instanz, die die betriebliche Notwendigkeit oder den Sinn einer Weiterbildung in einem betriebsübergreifenden, mittel- oder langfristigen wirtschaftlichen Entwicklungskontext beurteilt.</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Wie die Tabelle zeigt, enthalten die Ablaufpläne zur Strukturierung des betrieblichen Handlungsfeldes Weiterbildung (in großen Unternehmen) Spielräume. Vielleicht wäre es ein Gewinn für Unternehmen, wenn es eine Zusammenstellung möglichst vieler Varianten von praxisbewährten Ablaufplänen geben würde, die als Handreichung für die Praxis allgemein genutzt werden könnten. Betriebe, die Weiterbildung organisatorisch einbinden möchten, hätten eine Auswahl von Modellen zur Verfügung, die sie für ihre eigenen Bedürfnisse nur noch zuschneiden müssten.

Das grundlegende Thema bleibt, eine Diskrepanz zwischen betriebswirtschaftlichen Anforderungen an ein Nutzungskonzept von Weiterbildung und Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten sinnvoll zu überbrücken. Denn Erwartungen an diese beiden Seiten müssen den menschlichen Eigensinn einrechnen, der zu unerwarteten Ergebnissen zwischen dem, was beabsichtigt wird und dem, was bewirkt wird, führen kann.

Die rechte Spalte in der Tabelle „pädagogische Diagnose“ soll ansatzweise deutlich machen, dass die beiden fachlichen Bewertungen (die betriebswirtschaftliche und die pädagogische) naturgemäß andere Fragen stellen und auch andere Aufgaben ins Zentrum stellen. Wichtig wäre, wenn es mit dieser Darstellung gelingen würde, den Blick dafür zu öffnen, dass ein wechselseitiger Austausch gewinnbringend ist, weil man sich zum Vorteil aller Beteiligten ergänzen kann. Angesichts der zunehmenden Bedeutung des lebenslangen Lernens im Rahmen des Lissabon-Vertrages in der Europäischen Union ist ein solches Ziel nicht unbedeutend.

3.1 Dynamik von Weiterbildungsentscheidungen im betrieblichen Ablauf – Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Fallkonstellationen

Die Auswertung zeigt, dass es Einflussgrößen gibt, die einerseits eine fallspezifische eigenwillige Dynamik der betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen erzeugen. Andererseits sind darin Ähnlichkeiten in der Ausrichtung von Weiterbildung auszumachen, die gleichartige Wirkungsweisen erzeugen.

Aus klassifikatorischer Sicht gibt es für betriebliche Weiterbildung einen Ablaufplan im Unternehmen, mit Entscheidungsstationen, die eine Organisationsstruktur widerspiegeln. Und dann gibt es verantwortliche Akteure, die Handlungsaufträge und Spielräume dafür haben. Dynamik entzündet sich an Widersprüchlichkeiten oder Gegenläufigkeiten, die z. B. aus dem Überstülpen von betriebswirtschaftlichen Prinzipien über die Weiterbildung resultieren. Bildungscontrolling drückt aus, dass betriebliche Weiterbildung kontingent ist, d. h.

nicht durch sich selbst begründet ist. Daher bemühen sich Weiterbildungsverantwortliche in den Unternehmen intensiv darum, Schnittstellen zu günstigen „Kosten-Nutzen-Szenarien“ herzustellen und den Nutzen, die Effizienz zu betonen. Über diesen Weg versuchen sie, Weiterbildung abzusichern, Prestige zu gewinnen und ihre Handlungsspielräume zu verbessern.

Wie sich eine ambivalente Haltung gegenüber der Weiterbildung ausdrückt, wird an einem Beispiel aus einem Interview deutlich. Auf die Frage, ob der Kreis der Mitarbeiter/-innen, der sich weiterbildet, in den letzten Jahren eher größer oder kleiner geworden ist, antwortet der Interviewpartner:

„Das Interesse an Fortbildung ist sicherlich größer geworden. Was wir in den letzten zwei, drei Jahren festgestellt haben ist, dass man Fortbildung zwar als etwas Tolles empfindet, aber eigentlich auch als Fluch. Als Fluch deshalb, weil ich gewisse Businessaktivitäten dann nicht machen kann. Die Fortbildung stört, dass ich Business machen kann. Aber man weiß auch, ohne die Fortbildung kann ich kein zukünftiges Business machen. Da beißt sich die Katze in den Schwanz“ (Fall 2/ IV1, S.7).

Die Art und Weise, in der Weiterbildung als Personalentwicklung strukturell in den Betrieb verankert wird, ist abhängig vom Organisationsentwicklungskonzept. Moderne Organisationsentwicklungskonzepte beinhalten auch ein Konzept des Human Ressourcen Managements, welches Personalrekrutierung, Personalprozesse und Weiterbildung beeinflusst (NEUBERGER 1994)⁴.

Marktgeschehen und ökonomischer Druck veranlassen Unternehmen dazu, Ressourcen zur Personalentwicklung einzubinden (signifikant seit den 1990er-Jahren; vgl. WILKESMANN 1999, S.15/16). Betriebliche Weiterbildung wird dabei institutionell ausgerichtet, in organisatorische Ablaufpläne gefasst und dem unternehmerischen Referenzsystem „Betriebswirtschaft“ untergeordnet. Erwachsenenpädagogik als Fachausbildung der Akteure kommt selten vor. (Bei den vier Fallstudien nur in einem Fall, d. h. eine Person hatte ein erwachsenenpädagogisches Zweitstudium absolviert.) Die betriebliche Realisierung von Weiterbildung geschieht durch Erfahrungen der Akteure mit der Praxis; Weiterbildung gilt jedoch fraglos als wichtige Ressource.

Die einzelnen Stationen in den betrieblichen Ablaufplänen sind Knotenpunkte, an denen Weiterbildungsentscheidungen getroffen werden. Der Ablaufplan bildet den planmäßigen

⁴ Vgl. dazu im Kapitel 6 des Projektberichts: Organisationsstrukturen und Handlungsstrategien der betrieblichen Weiterbildung: Konzepte der Organisationsentwicklung in den Fallstudien.

Verfahrensverlauf ab und benennt die daran beteiligten Personen bzw. Organisationsstellen im Betrieb. Damit wird das innerbetriebliche Verfahren u.a. der Belegschaft vermittelt. Dennoch weiß aber auch jeder, dass die Verfahrensregeln nicht für alle Betriebsangehörige in gleicher Weise gelten⁵. In der Fallstudie 3 wird vom „Goldfischteich“ als Synonym gesprochen, für kostspielige Weiterbildung, die bei Bedarf für Führungskräfte organisiert wird. Niemand nimmt die hierarchische Segmentierung mit unterschiedlichen Kostenspielräumen als Problem wahr, betriebliche Hierarchie rechtfertigt asymmetrische Verhaltensstandards, auch für die Weiterbildung.

Bei der fallübergreifenden Betrachtung der Dynamik der Weiterbildung in den vier Fallstudien zeigen sich sowohl Unterschiede in den Fallkonstellationen als auch Ähnlichkeiten, beide werden in ihren Kernpunkten vorgestellt.

Unterschiede in den Fallkonstellationen

Machtpolitische Einflüsse im Betrieb sind mit den Verfahrensregeln zu betrieblicher Weiterbildung verknüpft (wer z. B. Weiterbildung genehmigen muss und dabei auch über die Kosten und die Lernzeit letztlich bestimmt) und diese Handlungsspielräume verändern Schaltstellen der Weiterbildungsentscheidungen.

- die Art der Budgetierung von Weiterbildung kann z. B. Türhüter schaffen, die eine Teilnahme an Weiterbildung begrenzen und den Verlauf von Weiterbildungsentscheidungen an bestimmter Stelle aushebeln können; in der Regel sind dies die Abteilungsleiter/-innen. Belegstellen dazu aus den Interviews der Fallstudien zur Illustration werden hier aus Gründen der kurzen Darstellung weggelassen (sie sind im Projektbericht aufgeführt). Die aktuelle Strategie des Vorstands kann z. B. Weiterbildungsentscheidungen forcieren und einzelne Schaltstellen der Weiterbildungsentscheidungen übergehen, wenn kurzfristig ein bestimmtes Ziel verfolgt werden soll.
- die individuellen Strategien der Weiterbildungsverantwortlichen. Vom Betrieb wird die Verfahrensplanung von Weiterbildungsentscheidungen als hinreichend steuerndes Medium gesehen, um die intendierten Ergebnisse zu erzielen. Weiterbildungsverantwortliche lenken ihrerseits Weiterbildung durch (Einsetzen/Erfinden von) Instrumente(n) der Evaluation, durch Auslegen der Ergebnisse, durch Umgehen von Hürden oder Eingehen

⁵ Für Vertreter höherer Hierarchie-Ebenen gelten davon abweichende Regeln, die nicht in Ablaufplänen niedergelegt sind und informell ausgehandelt werden.

von Allianzen mit anderen Akteuren im Betrieb. Sie sorgen für die Gestaltung der Weiterbildung, ebnen Wege für Erfolg und mühen sich um die Anerkennung ihres Bereichs.

Durch diese Einflussfaktoren erhalten Weiterbildungsentscheidungen erst ihre spezifische Lebendigkeit und Wirkungsweise im Betrieb. Wie die Fallbeschreibungen zeigen, unterscheidet sich die betriebliche Dynamik. Sie ist nicht einfach von der Verlaufsstruktur der Entscheidungen abzuleiten. Die Ablaufplanung lässt lediglich erkennen, welche betriebswirtschaftlichen Kriterien geeignet erscheinen, Weiterbildung zu erfassen, zu kontrollieren und zu steuern. Die Qualität von Weiterbildungsentscheidungen wird durch Handlungsspielräume und deren Auslegung (z. B. bei der Bearbeitung von Weiterbildungshürden) erkennbar. Die jeweiligen Handlungsspielräume der Verantwortlichen sind unterschiedlich groß. Je weniger Handlungsspielraum Weiterbildungsverantwortliche haben, desto größer ist ihre Sorge, dass Weiterbildung nur zyklisch eingebunden (projekt- oder problemorientiert) und auch nur zyklisch bewertet wird. Trotz struktureller Einbindung von Weiterbildung garantiert das keine langfristige Perspektive, die eine kontinuierliche Planung erlaubt. Betriebswirtschaftliches Kalkül bezieht sich üblicherweise auf den jährlichen Zyklus eines Geschäftsjahres und das wird auf die Weiterbildungsplanung übertragen, sie kann jederzeit radikal verändert werden.

Ähnlichkeiten in den Fallkonstellationen

In jeder Fallstudie ist eine eigenwillige Dynamik der Weiterbildung zu beobachten, diese werden im Projektbericht ausführlich beschrieben. Erzeugt wird die Dynamik durch den Kontext der Organisation, des Unternehmens als Wirtschaftsbetrieb. Ähnliche Problemlagen entstehen und führen zu einer gewissen Konformität in der Gestaltung betrieblicher Weiterbildung, z. B. bei Prozessen der Bedarfsermittlung, der Programmgestaltung und des Bildungscontrollings als Medium der Steuerung. Ausgangsbasis ist der Konsens, dass Weiterbildungsentscheidungen sich weitgehend betriebswirtschaftlicher Logik fügen müssen, die üblicherweise auch den Denkstil der meisten Entscheider im Unternehmen prägt.

- Anschlussfähigkeit an eine betriebswirtschaftliche Argumentationslogik gehört zur Grundbedingung, um Weiterbildung langfristig organisatorisch in den Betrieb einzubinden.
- Betriebliche Weiterbildung legitimiert sich aus der Perspektive des zu erwartenden betrieblichen Nutzens, die Frage danach, wie sinnvoll und nachhaltig sie für die Mitarbei-

ter/-innen und den Betrieb auf längere Sicht ist, erscheint nachrangig und wird nicht reflektiert. (Man plant schließlich in kurzen Zyklen).

- Betriebswirtschaftliches Kalkül bezieht sich auf die Sphären von Produktion/Dienstleistung und Verwaltung. Maximen, die hier gelten, werden auch auf Weiterbildung übertragen. Z. B. Effizienz, d. h. eine bestimmte Balance zwischen Aufwand und Ertrag muss erfüllt sein und ebenfalls Effektivität, d. h. die Vermittlungstiefe von Kenntnissen und Fähigkeiten ist einzugrenzen auf die Verwertung am Arbeitsplatz.
- Die Art der Bedarfsermittlung und der Programmgestaltung orientiert sich nur mittelbar an Teilnehmern. So werden oft auch Lernformen für Fortbildung nach Kostenerwägungen gewählt, z. B. bei häufig gefragten Fortbildungsthemen wird mit „E-Learning“ gearbeitet, sodass Mitarbeiter/-innen nur diese, vergleichsweise wenig Kosten verursachende, Lernform (vgl. BACK 2000) angeboten wird. (Weitere Kriterien dazu sind im Projektbericht zu finden)

Betriebswirtschaftliches Ressourcenmanagement, das auch Weiterbildung bestimmt, klammert sich häufig an Kennzahlen und Statistiken, mit denen lediglich die Aktivitäten innerhalb bestimmter zyklischer Zeiträume quantitativ überprüft werden können. Damit werden aber keine langfristigen Perspektiven eröffnet, die erlauben würden, zu den unternehmerischen Entwicklungslinien die adäquaten Bildungsbedarfe zu generieren. Nicht zuletzt deshalb lesen sich offizielle betriebliche Bildungsprogramme auch oft langweilig, weil sie ohne Originalität und Überraschung in der Themengestaltung sind. Demgegenüber liegt der Fokus aber auf der Konzeptentwicklung für Lernarrangements⁶ und auf dem kreativen Einsatz von immer wieder neuen Methoden. Kennzeichnend für betriebliche Weiterbildung ist, dass unternehmensöffentliche Bildungsprogramme nur einen kleinen Teil des Angebots (in den Fallstudien nicht mehr als 10 % bis 20 %) der durchzuführenden Bildungsplanung darstellen. Das Arbeitsfeld der Akteure zeichnet sich durch hohe Komplexität aus. Ihr Planungshandeln z. B. unterliegt

⁶ Flexible modulartige Lernarrangements können aus Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen gut mit den internen Auftraggebern abgestimmt werden. Vor dem Hintergrund der Triangulation der Entscheidung über die Teilnahme an Weiterbildung (zwischen Weiterbildungsabteilung, Mitarbeiter und Abteilungsleiter) können die gewünschten Formen ausgehandelt werden (wie z.B. „inhouse“- Veranstaltung mit internen oder externen Trainern, mit E-Learning und/oder anderen Lernformen kombiniert, Veranstaltungen außerhalb des Hauses etc.), die wesentlich die anfallenden Kosten bestimmen. Die Flexibilität von Lernarrangements passt gut in die Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung, die auch oft Kompetenzentwicklung genannt wird und so weniger mit kontinuierlicher Entwicklung verbunden wird, sondern mehr punktuelle Entwicklungsinteressen meint.

anderen Kriterien als wir es aus der allgemeinen Weiterbildung öffentlicher Einrichtungen kennen. (Ausführlich dazu im Projektbericht).

4. Bildungscontrolling als Sinnfahre

Weiterbildung ist historisch gesehen kein unverzichtbarer Bestandteil in der Wirtschaft und auch nicht in den Unternehmen. Und das ist eine ganz andere Stellung von Erwachsenenbildung als in der Gesellschaft, dort wird sie repräsentiert von Trägern und Verbänden der öffentlichen Weiterbildung, zum Teil mit langer Tradition wie bei Volkshochschulen. Kulturelle Wertschätzung von Bildung ist ganz allgemein eine Voraussetzung dafür, dass Weiterbildung auch in Unternehmen breit akzeptiert wird. Auf Bildungswirkungen wird vertraut und alle sind gewohnt, Bildung auch mit Nutzenerwägungen (Lebenschancen) zu verbinden. Bildungscontrolling ist ein Schlüssel, um Weiterbildung für betriebswirtschaftliches Denken kompatibel zu machen.

An Orten, an denen Weiterbildung nicht selbstverständlich ist, sondern kontingent, d. h. begrenzt und unter bestimmten Bedingungen eingebunden, dort wird Bildung nicht pädagogisch legitimiert. Ihre Legitimität erhält Weiterbildung durch einige ihrer positiven Wirkungen, wie z. B. der Nutzen für das Arbeitshandeln⁷. Eine Schaltstelle zwischen betrieblicher Weiterbildung und deren Nutzen ist das Bildungscontrolling, weil es betriebswirtschaftliche Bewertungen ermöglicht und Steuerungsansätze verspricht. Weiterbildung kann damit im Betrieb als nützliches Instrument ausgewiesen werden. Bildungscontrolling dient auch als eine Sinnfahre, die zwischen der Logik von Bildung und der von Betriebswirtschaft Austausch ermöglicht. Beide Seiten werden benötigt, auch wenn sie im Betrieb ungleich gewichtet werden.

Bildungscontrolling ist der Maßstab für den Nutzen, für Effizienz und ist zugleich ein Kennzeichen der gelingenden Prozesssteuerung im Unternehmen. Weil Weiterbildung Bedingungen erfüllen muss, um zugelassen zu werden, ist betriebswirtschaftliche Nützlichkeit das Prinzip für die Legitimität. Mit Bildungscontrolling soll diese Nützlichkeit nachgewiesen werden, die dann betriebliche Weiterbildung Berechtigung und Bedeutung verleiht, solange

⁷ Weiterbildung soll dazu beitragen, dass die Arbeitnehmer/-innen die Auswirkungen technischen Wandels bewältigen und auch angestrebte Organisationsentwicklungsziele des Betriebs erreichen; ebenso geht es darum, veränderte soziale Prozesse zu unterstützen und angemessen auf unerwartete Herausforderungen zu reagieren.

die Zahlen des Controllings günstig ausfallen. Unter den Bedingungen moderner Organisationsentwicklung und Prozesssteuerung gewinnt sie an Einfluss.

„Im Rahmen der Einführung von Unternehmenskonzepten der „marktgesteuerten Dezentralisierung“ wird daher auf subjektzentrierte Personaleinsatz- und Einbindungsstrategien gesetzt: Beschäftigte gelten nun als für den Unternehmenserfolg zu aktivierende Produktivkraft und „kritische Ressource“ (SCHREYÖGG 1998: 218). [...] In diesem erweiterten Zugriffsversuchen des Managements auf die subjektiven Leistungspotenziale von Beschäftigten spiegeln sich subjektzentrierte Personaleinsatz- und Einbindungsstrategien wider, die sich am Leitprinzip ergebniskontrollierter Autonomie orientieren“ (BECKE 2008, S. 41f.).

Hat man sich in einem Unternehmen entschieden, Weiterbildung strukturell einzubinden und als Kultur im Hause zu etablieren⁸, geht es in großen Unternehmen zuallererst um die Steuerung. Moderne Steuerungsprinzipien stützen sich auf komplexe Controllingssysteme, die aufgrund neuer Technologie und neuer Management- und Organisationsstrukturierung (mit vielen dezentralen Bereichen) frühere Kontrollsysteme (für einen zentralen Bereich) abgelöst haben. Dem entsprechend gibt es auch für betriebliche Weiterbildung etwa seit den 90er-Jahren ein Bildungscontrolling. Auch die Weiterbildung unterliegt besonders in großen Unternehmen einer Prozesssteuerung (vgl. BECKE 2008, S.38f.). Neben dem Erfassen des betriebswirtschaftlichen Nutzens ist die prozessorientierte Steuerung ein Argument für die Ausweitung des Bildungscontrollings und für das Bestreben, die qualitative Aussagefähigkeit zu verbessern. Das geschieht vor dem Hintergrund von subjektzentrierter Personal-Einbindungsstrategie im Unternehmen. Daraus begründen sich auch erhöhte Ansprüche an die Kompetenzen der Beschäftigten und an die Weiterbildung.

„Die kooperative Selbstregulierung von Arbeitsprozessen ist mit erhöhten sozialkommunikativen Anforderungen an das Arbeitshandeln von Beschäftigten verbunden. Soziale Kompetenzen bzw. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit erhalten nun den Charakter einer offiziellen, d. h. von betrieblicher Seite eingeforderten Schlüsselanforderung, um die Zielvorgaben im arbeitsbezogenen Team- bzw. Gruppenkontext und auftretende Konflikte und Probleme kooperativ und zielorientiert zu lösen“ (BECKE 2008; S. 42f.).

⁸ „Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass betriebliche Bildungsinvestitionen sich für das Unternehmen lohnen, aber nur wenig empirisch überzeugende Belege. So sind weiterbildungsaktive Unternehmen in der Regel wirtschaftlich erfolgreicher. Ebenso gibt es eine Koinzidenz zwischen der Professionalität der Personalarbeit oder dem Umfang von Bildungsinvestitionen und dem unternehmerischen Erfolg (ZWICK 2002, S. 17) stellt bspw. auf der Basis des IAB-Betriebspanels einen positiven statistischen Zusammenhang zwischen der Anzahl der weitergebildeten Mitarbeiter und der Produktivität des Unternehmens fest. Die Stärke des Zusammenhangs ist dabei im zweiten Jahr nach der Weiterbildung deutlich höher als im Jahr der Weiterbildung. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass Humankapitalinvestitionen eine längere Ausreifungszeit haben“ (WEISS 2009, S. 380).

Der Anteil von Weiterbildung, der auf diese sogenannten „soft-skills“ ausgerichtet ist, steigt gegenüber fachbezogener Weiterbildung. Begründet ist dies durch die Verteilung von Weiterbildung auf die Zielgruppen „Führungskräfte“ und „Mitarbeiter in Verwaltung und Produktion“. Führungskräfte erhalten ein umfangreiches Angebot und auch mehr Angebote zu „soft-skills“ (zur Optimierung des Führungsverhaltens), während Mitarbeiter/-innen überwiegend fachbezogene Weiterbildung angeboten wird. Dies ist ein Ergebnis aus den Fallstudien; die Interviewpartner beschreiben dies als allgemeinen Trend der betrieblichen Weiterbildung.

4.1 Monetäres und qualitatives Bildungscontrolling

Bildungscontrolling wird in den Fallstudien unter ganz verschiedenen Blickwinkeln gesehen, betont wird jeweils *ein* Schwerpunkt des Controllings, entweder die Kostenrechnung, die Prozesssteuerung oder der Bildungserfolg (als Kompetenzzuwachs). Weiterbildungsleiter/-innen, Personalentwickler/-innen oder Personalleiter/-innen, die wir dazu interviewt haben, teilen Bildungscontrolling in qualitatives und monetäres Controlling ein. Ihr Verhältnis zum Controlling ist meistens mit Spannungen verknüpft. Am Thema Bildungscontrolling entzünden sich in den Unternehmen leicht Konflikte, wenn die Weiterbildung besonders in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt wird. Dies ist ausführlich illustriert (siehe Projektbericht), dazu wird im Folgenden zu jedem Punkt jeweils ein Beispiel aus den Interviews angeführt, die hier aus Platzgründen jedoch nur kurz skizziert werden können.

1. Bildungscontrolling ist ein Instrument, mit dem Kosten und Nutzen von betrieblicher Weiterbildung erfasst und in ein Verhältnis gesetzt werden sollen. Obwohl diese Funktion relativ eindeutig erscheint, bleibt die Art der Kostenrechnung ein Politikum in Unternehmen. Je nachdem aus welcher betrieblichen Interessenlage heraus Weiterbildung beurteilt wird, werden die Kosten entweder mit Abwesenheitskosten oder ohne diese veranschlagt (das ist ein Kostenanteil von ca. 40%). Dem Fallbeispiel im Interview lässt sich entnehmen, dass Bildungscontrolling dort kein konfliktfreies Thema ist.
2. In einem anderen Fall wird beschrieben, wie das Unternehmenscontrolling eng mit der Jahresplanung der Geschäftsleitung verknüpft ist und die Verflechtung den komplexen Planungsverlauf mit bestimmt. Beim Thema „Ermitteln von Fortbildungsbedarf“ beschreibt der Personalentwickler das Procedere. Controlling hat vor allem die Aufgabe der Prozess-Steuerung. Der erste Entscheidungsschritt ist hier die zentrale Zielplanung, ausgehend vom Vorstand, die dann über Gespräche mit den Fachabteilungen von der Personalentwicklung fortgesetzt wird. Der zweite zentrale Entscheidungsschritt betrifft die

ausdifferenzierten Einzelpläne auf der Grundlage der groben Zielplanung, bevor die Personalentwicklung die Umsetzung organisiert und begleitet. Die Frage nach dem Kriterium für Nutzen und Erfolg wird eher kurz beantwortet mit dem Hinweis auf ein Soll-Ist-Verhältnis von Vorgabe und Umsetzung. Dann weicht der Interviewpartner aus und lenkt die Aufmerksamkeit auf eine quantitative Ebene von Fortbildung, die geplanten jährlichen Qualifizierungstage, die ca. 80 % der betrieblichen Weiterbildung bestimmen.

3. In einem weiteren Fall ist der Bildungsgedanke als Kompetenzzuwachs der Mitarbeiter/-innen leitend für das Bildungscontrolling. Das strukturierte Mitarbeitergespräch gilt als wichtiges Instrument und steht auch als Controllingansatz im Zentrum, denn damit wird letztlich die Personalentwicklung gesteuert. Der/die Personalleiter/-in möchte in erster Linie etwas über Bildungserfolg wissen, erst in zweiter Linie interessieren ihn die Kosten der Weiterbildung. Ausgehend von der Annahme, dass Bildungserfolg weich sei, nie griffig und nie an Kennzahlen festzumachen sei und daher ein sensibel einzusetzendes Instrument erfordert, hat er dazu eigens das Instrument des strukturierten Mitarbeitergesprächs entwickelt. Hier hat das Interesse an Bildungscontrolling deutlich einen pädagogischen Fokus. Das zeigt sich am Interesse an Vermittlung, Atmosphäre der Gesprächssituation, Reflexion, Lernen auf allen Seiten (Personalleiter/-innen, Abteilungsleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen).
4. In einer weiteren Fallstudie steht beim Thema Bildungscontrolling auch der Bildungserfolg im Mittelpunkt, aber vor allem werden die mangelnden Entwicklungsmöglichkeiten beklagt. Vorschläge und Konzepte zu innovativen Weiterentwicklungen besonders auch des qualitativen Bildungscontrollings werden durch Kostenargumente ausgehebelt, ohne dass die Abteilung Weiterbildung dem etwas entgegen setzen kann. Die Erfahrung der entmutigenden Rahmenbedingungen, verursacht durch das monetäre System im Unternehmen, macht qualitatives Bildungscontrolling hier zum Problem, erzeugt aber auch eine pragmatische Gegenbewegung. Diese besteht darin, informelles qualitatives Bildungscontrolling in kleinem Rahmen von den Mitarbeitern der Weiterbildungsabteilung durchzuführen. So erhalten sie sich die Entwicklungsoption für ihr Aufgabenfeld, auch wenn sie die Ergebnisse nicht systematisieren können.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Bildungscontrolling von den Protagonisten betrieblicher Weiterbildung aus ihrer Interessenlage heraus beschrieben und beurteilt wird, d.h. ob Bildungscontrolling gute Bildungsarbeit und auch dazu notwendiges qualitatives Bildungscontrolling unterstützt oder behindert.

Bildungscontrolling haben wir als Sinnfahre zwischen der Logik von Bildungsarbeit und der von betriebswirtschaftlichen Prinzipien bezeichnet, aber wie aus den Interviews zu erkennen ist, bedeutet das noch nicht, dass eine konfliktfreie Verständigung zwischen beiden Positionen erreicht wird, d.h. machtpolitische Optionen regeln das Verhältnis. Oft reicht das eben nicht aus, um betriebliche Weiterbildung konstruktiv zu entwickeln.

Der durch monetäre Entscheidungen erzwungene Trend zu immer kürzeren Bildungsmodulen weist darauf hin, dass Unternehmen pädagogisches Professionswissen als Beurteilungskriterium unbedingt hinzuziehen sollten. Tun sie es nicht, könnte das auf Kosten des Nutzens hinsichtlich eines Kompetenzzuwachses bei Beschäftigten gehen. In einigen Fallstudien wird deutlich, dass Notwendigkeiten für Bildung (wie z. B. Zeit als Ressource) einerseits und Prämissen monetären Bildungscontrollings (wie z. B. knapper Mitteleinsatz und Beschleunigung der Prozesse) andererseits, in Konflikt geraten, ohne dass die Folgen abgeschätzt werden. Mittelfristiges Ergebnis dessen wird sein, dass Möglichkeiten der betrieblichen Steuerung des aggregierten Arbeitsvermögens verloren gehen. Spätestens dann müsste es wohl eine Rückkoppelung im Unternehmen geben.

5. Monetäres Bildungscontrolling und pädagogische Konzepte

Monetäres Bildungscontrolling hat mit seinen Prinzipien des knappen Mitteleinsatzes und der Beschleunigung von Prozessen, denen es verpflichtet ist, erheblichen Einfluss auf pädagogische Konzepte der betrieblichen Weiterbildung. Eine Wirkung davon ist eine mystifizierte Vorstellung von Lernen, d. h. eine Vorstellung, die etwas vorspiegelt, was nicht stimmt. In den letzten Jahren haben sich betriebliche Erwartungen an kürzere Weiterbildungszeiten durchgesetzt und verlangen Reaktionen bei der Planung und Umsetzung, obwohl die faktisch-pädagogischen Voraussetzungen fürs Lernen gleich bleiben. Die entwickelten neuen Methoden sind durchaus erfolgreich, weil sie den Faktor Zeit fürs Lernen in anderer Weise wieder in den Lernvorgang einführen. Dazu ein Beispiel aus den Interviews.

Der/die Weiterbildungsleiter/-in führt aus, welche Wirkung das monetäre Bildungscontrolling auf pädagogische Konzepte ausübt, weil immer weniger Zeit und Geld für Weiterbildung zur Verfügung stehen. Er beschreibt das Problem und die Reaktion darauf. Interviewpartner: „Dass immer weniger Geld zur Verfügung steht und vor allen Dingen auch Zeit. Denn auch Zeit ist Geld. Die Klassiker, die wir früher durchaus mal hatten im Managementbereich oder auch im

Kommunikationsbereich, viertägige, fünftägige Seminare, die wird ihnen kaum noch jemand bezahlen. Sondern der Trend geht zu immer kürzeren modulartig aufgebauten Veranstaltungstypen. Das geht überall da, wo wir reine Skill-Vermittlung haben. Aber wenn's jetzt wirklich um Verhaltenstrainings geht, dann wird's schwierig. Das kann man nun mal nicht an einem Tag machen, dass Menschen auf einmal anders ticken. Aber da geht so eine Tendenz hin, so eine Idee, würde ich mal sagen, dass dann eben dafür in kleineren Dosen zu strecken über längere Zeiträume. Und ich nenne das immer so einen Entwicklungsprozess, Bildungsprozess am Kochen zu halten. Auf kleiner Flamme, aber dafür regelmäßig gleichmäßig, anstatt einmal so einen ... zu haben, der vier Tage dauert.“ Interviewerin: „Also eine Art Digitalisierung oder wie würden Sie das bezeichnen? Also hier mal einen Punkt und da mal einen Punkt.“ Interviewpartner: „Das kann so was sein“ (Fall 4/ IV1, S.16).

Interessant ist die Art wie der neue Trend, Weiterbildungszeiten nur noch in kurzen Abschnitten zu akzeptieren, methodisch-didaktisch geschickt überbrückt wird. Der Herausforderung wird pfiffig mit Kreativität begegnet, d. h. benachteiligende Bedingungen dennoch produktiv zu wenden. Im aufgeführten Beispiel sind Methoden-Mix und ein längerer Zeitraum, während dessen das Lernthema immer wieder aufgegriffen und weiter bearbeitet wird, ein probates Mittel. Gleichzeitig weiß der Weiterbildungsleiter (der u. a. auch Diplom-Pädagoge ist) sehr genau, dass die Lernzeit sich tatsächlich nicht verringert. Aber durch die Einteilung der Lernzeit in viele kleine Päckchen, erscheint der gesamte Zeitaufwand fürs Lernen geringer, faktisch ist er nach seiner Aussage jedoch höher. Grenzen hat diese Strategie, wie er betont, wenn es nicht um zu vermittelndes Fachwissen, sondern um Verhaltenstraining oder komplexe Sachverhalte geht.

Solange sich jedoch überwiegend der gewünschte Lernerfolg zeigt, belässt es der Weiterbildungsleiter bei der Verkennung dieses Tatbestands, klärt z. B. die Abteilungsleiter (seine internen Kunden) nicht darüber auf. So bleibt die falsche Vorstellung, dass Lernvorgänge unbeschadet abgekürzt und damit beschleunigt werden könnten, unangetastet. Zwar bleibt die Weiterbildungsabteilung durch ihr geschicktes Handeln weiterhin erfolgreich, aber dem viel zu schlechten Image von Weiterbildung bei der Geschäftsleitung (wie es der Weiterbildungsleiter an anderer Stelle im Interview beklagt hat) nützt das nichts, Weiterbildung kommt in kein besseres Licht.

Auch in einer weiteren Fallstudie berichtet der Leiter der dortigen Weiterbildung vom gleichen Trend zu kürzeren Trainings-Angeboten. Darauf muss er reagieren, um Akzeptanz bei seinen internen Kunden im Unternehmen zu finden. Dem Trend, kürzere Veranstaltungen zu planen und anzubieten, kann sich offenbar keiner entziehen. Als Reaktion darauf wurden neue

Konzepte zum Methodeneinsatz entwickelt, obwohl nicht ganz klar ist, ob das pädagogisch wirklich sinnvoll ist.

Es scheint ein schwieriger Spagat zu sein, einerseits den internen Kunden zu überzeugen, seine Mitarbeiter/-innen zur Qualifizierung zu schicken und andererseits dafür zu garantieren, dass die Mitarbeiter/-innen so gute Lernerfolge haben, dass sich die Ergebnisse anschließend als Kompetenzzuwachs zeigen und für den Kunden (Abteilungsleiter) erkennbar sind. Versprochen wird ein „return on invest“ unmittelbar nach der Bildungsmaßnahme. Diese betriebswirtschaftliche Verwertungslogik ist pädagogisch nicht zu begründen und auch nicht zu rechtfertigen⁹. Es gibt jedoch auch Grenzen, hinter die Weiterbildungsverantwortliche nicht zurück gehen, wenn die vom Kunden gestellte Anforderung pädagogisch unsinnig ist und nur zu einem Misserfolg führen kann. Die Kommentierung des Interviewpartners mit dem sarkastischen Satz, dass man gern *Lern*veranstaltungen macht, aber keine *Leer*veranstaltungen, deutet darauf hin, dass dieser häufiger mit Zumutungen dieser Art konfrontiert wird.

5.1 Konzepte betrieblichen Lernens – Methoden-Mix mit Selbstlernphasen gegenüber informellem Lernen

Informelles Lernen in Organisationen meint zum großen Teil Sozialisationslernen, auch die Einweisung am Arbeitsplatz oder das Weitergeben von Wissen an die Kollegen gehört dazu. Die Interviewpartner haben eine Unterscheidung zwischen Selbstlernen und informellem Lernen getroffen. Selbstlernphasen binden sie selbstverständlich in ihren Methoden-Mix ein. Aber Selbstlernphasen sind nicht unbedingt sehr beliebt bei Teilnehmern und Teilnehmerinnen, wie es die im Zitat verwendete Metapher vom „Atmen und beatmet werden“ (das Zitat aus der Fallstudie vier ist im Projektbericht aufgeführt) deutlich macht, sondern ein gewisser Druck ist dazu notwendig. Als Teil des pädagogischen Konzepts werden Selbstlernanteile ganz selbstverständlich einbezogen, besonders unter den Bedingungen des knappen Budgets und der knappen Zeit für Weiterbildungsveranstaltungen.

⁹ WEISS (2009, S. 382) weist darauf hin, dass eine Fokussierung auf individuell und betrieblich erfassbaren zurechenbaren Nutzen von Weiterbildung eine Unterschätzung des Gesamtnutzens von Weiterbildung zur Folge hat. An anderer Stelle (2009, S. 380) macht er auf ein Forschungsergebnis im Rahmen eines IAB-Betriebspanels aufmerksam, das einen positiven statistischen Zusammenhang zwischen Anzahl der weitergebildeten Mitarbeiter und Produktivität des Unternehmens zeigt und das die Stärke des Zusammenhangs im zweiten Jahr nach der Weiterbildung deutlich größer ist als im Jahr der Weiterbildung selbst. Wirkungen von Weiterbildung auf die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens treten demnach erst verzögert auf. Er schließt daraus, dass zum Wissen, das im Seminar erworben wurde, die Praxiserfahrung dazu kommen muss, um die volle Wirkung in der Arbeit entfalten zu können.

Informelles Lernen wird mit Wissensweitergabe verknüpft, die auf den verschiedenen Ebenen der Hierarchie im Unternehmen ganz unterschiedlich gehandhabt wird. Das informelle Wissen basiert in der Regel auf erworbenem beruflichem Erfahrungswissen. Darauf hat die Weiterbildungsabteilung keinen Zugriff, obwohl es Überlegungen dazu gab. Es kann daher nicht in Konzepte eingebracht werden. Informelles Lernen, als Wissensweitergabe zwischen Kollegen im Betrieb verstanden, kann aufgrund des Informellen nur auf freiwilliger Basis geschehen. Erfahrungen der Personalentwickler haben gezeigt, dass dies eher in den unteren Tarifbereichen geschieht, wenn der Kollege durch Informationen seine Arbeit besser bewältigen kann und dem Informationsgeber dadurch die Arbeit erleichtert wird. Der Versuch, die Wissensweitergabe zwischen Managern einzuführen, ist allerdings gescheitert, weil der Konkurrenzdruck zu groß sei. Niemand gebe Wissen weiter, dass anschließend die eigene Position in der Konkurrenz schwächt. Ein objektives Firmeninteresse an der Weitergabe von informellem Wissen spielt für die Beschäftigten keine Rolle, denn dessen Weitergabe funktioniert nur, wenn daraus persönlicher Nutzen zu ziehen ist, so das Resümee. Dazu werden Beispiele aus zwei Fallstudien vorgestellt (siehe Projektbericht).

6. Nutzendiskurs von Weiterbildung – Messgrößen und Mystifizierungen in Unternehmen

Alle Unternehmen befassen sich mit dem Kosten-Nutzen-Verhältnis von eingesetzten Ressourcen im Verhältnis zum erwarteten Betriebsergebnis im Laufe des zugrunde gelegten Geschäftsjahres. Daher spielen Messbarkeit und Bewertung von Ressourcen eine wesentliche Rolle in der Organisation. Auch betriebliche Weiterbildung ist eine Ressource, die vielfältigen Nutzenkalkülen unterworfen wird, wie z. B.

- der Entwicklungsvorstellungen fürs Unternehmen (Organisationsentwicklung/Organisationstransformation),
- der Implementierung eines strukturgebundenen Handlungsfeldes Weiterbildung, das bei allen Organisationsmitgliedern ein entwicklungsorientiertes Selbstverständnis schafft,
- der Handlungsstrategien zur Planung und Umsetzung von Weiterbildung, um Anpassungen an veränderte Arbeitsanforderungen etc. zu gewährleisten.

Mit Bezug auf LUHMANN (2006) könnte man konstatieren, Weiterbildung wird offenbar als sinnvolles Instrument in der Organisation gesehen, um Veränderungsprozesse durchzusetzen,

andere Möglichkeiten werden daher nicht in Betracht gezogen, sie könnten aber zum gleichen Ziel führen. Gegen diese hypothetische Aussage kann man aus der aktuellen Situation heraus einwenden, dass es gegenwärtig kein kulturelles Gut (wie Bildung) mit vergleichbarer allgemeiner Wertschätzung gibt, das als Instrument ganz unterschiedlichen Interessen im Betrieb dient und dennoch bei allen Beteiligten eine hohe Wertschätzung genießt.

Die Nutzensteigerung ist jedoch nicht so eindeutig bestimmt, wie man erwarten würde, denn zu vielfältig sind die Nutzenerwägungen und zu eindimensional die möglichen Messverfahren. Darüber hinaus ist der Unternehmensleitung auch daran gelegen, dass nicht alle Nutzenaspekte betriebsöffentlich ausgewiesen werden. Nutzen im Sinne einer Bindungsstrategie durch Weiterbildung für Führungskräfte wird zum Beispiel nicht gern unternehmensöffentlich kommuniziert, um nur ein Beispiel zu nennen. Anders ist es mit dem Nutzen im Sinne einer Anpassungsstrategie an neue Arbeitsanforderungen, der soll breit ausgewiesen und kommuniziert werden. Nutzen ist zwar das Credo, um Weiterbildung im Betrieb zu legitimieren, dennoch wird ein Maßstab für den Nutzen von Weiterbildung von den Akteuren bewusst so vage wie möglich gehalten. Und das gilt fallübergreifend. Diese Vagheit, auf die bewusst gesetzt wird, kann als Mystifizierung verstanden werden, als eine Vorspiegelung, denn der gar nicht genau zu fassende Nutzen ist offenbar durchaus gewollt¹⁰. Erhalten wird so die Paradoxie zwischen geforderter Messbarkeit des Nutzens und der tatsächlichen Offenheit für Auslegung und betriebsrelevanter Bewertung des Nutzens, der Spielräume zur Steuerung erhält.

Nutzen von Weiterbildung ist nach Aussagen der Interviewpartner in den Fallstudien entweder reibungslose Funktionstüchtigkeit der Mitarbeiter/-innen (nach einer Weiterbildung) oder Aufstiegslegitimation. Paradox ist, dass der Nutzen das verbalisierte Gebot für Weiterbildung ist, aber alle Interviewpartner bei einer Definition von Nutzen sehr zurückhaltend waren. Man greift stattdessen gern zu einzelnen Beispielen der scheinbar präzisen Messbarkeit des Weiterbildungsnutzens. Die Betonung der notwendigen Messbarkeit des Nutzens der Weiterbildung verspricht nicht zuletzt ein hohes Prestige. Viele Seiten im Betrieb haben jedoch ein Interesse, dass dem Nutzen nicht so genau nachgegangen wird:

- Man will die Legitimationsfunktion Weiterbildung für eine Auswahl von Personen für den Aufstieg nicht gefährden (Leitung/Vorstand)

¹⁰ Vonseiten des Betriebsrats wird streng darauf geachtet, dass nach einer Weiterbildung keine Leistungsüberprüfung z. B. durch Vorgesetzte vorgenommen wird, deren Ergebnis dann zu einem Kriterium für die Personalakte werden könnte (Fall 2 und Fall 4).

- Man möchte die Notwendigkeit von Weiterbildung nicht in Frage gestellt sehen und der eigenen Aufgabe Prestige und Gewicht geben (Personalentwicklung und Betriebsrat)
- Man möchte Gratifikationen erhalten, die gleichzeitig der eigenen Karriere nützen, Handlungskompetenzen erweitern und auf diese Weise Probleme lösen helfen und nicht zuletzt einen Distinktionsgewinn ermöglichen (Führungskräfte)
- Man braucht Weiterbildung vielfältig zur Anpassungsqualifizierung, besonders um technische und rechtliche Neuerungen im Betrieb zu assimilieren und die Position des Unternehmens im Markt bzw. den eigenen Arbeitsplatz zu sichern (Leitung, Verwaltung und Produktion)

Mit Evaluationsverfahren kann Nützlichkeit je nach den betrieblichen Erfordernissen mit eigenen Kennzahlen ausgestattet und danach ausgewiesen werden¹¹. Und auf diesem Wege kann auch die Wirkung/Funktion von Weiterbildung dem betrieblichen Nutzenkalkül angenähert werden, was dann übliche Bewertungen erlaubt. Nützlichkeit von Weiterbildung wird aber auch durch bündnisorientierte Handlungsstrategien unterstützt und legitimiert.

6.1 Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Nutzen

Die Rolle der betrieblichen Weiterbildung ist die einer beigeordneten Bildung, die zwar eine zeitlang für die Organisation/das Unternehmen wichtig ist, aber auch jederzeit durch unternehmerischen Beschluss ausgelagert oder abgeschafft werden kann. In begrenzter Form wird Weiterbildung ausschließlich deshalb eingebunden, weil erwartet wird, dass sie zur Lösung bestimmter Aufgaben beizutragen vermag und dies auch nur solange, wie sich diese Annahme als gerechtfertigt erweist. Rechtfertigung erfährt die betriebliche Weiterbildung durch das unternehmerische Nutzenkalkül. Dabei ist die Nutzenerwartung nicht pädagogisch begründet, sondern betriebswirtschaftlich, und das entspricht dem üblichen Referenzsystem in Unternehmen. Die Nutzenerwägungen werden jedoch nur teilweise konkretisiert und bleiben in weiten Teilen unbestimmt. Sie erlauben dennoch betriebswirtschaftliche Rechtfertigungsstrategien.

Auch BildungsökonomInnen weisen darauf hin, dass der Nutzen für Unternehmen (und darüber hinaus für die Gesellschaft und für den Einzelnen) nicht wirklich als Kosten-Nutzen-Verhältnis zahlenmäßig zu berechnen und darzustellen ist. Dabei muss berücksichtigt werden, dass

¹¹ Ökonomische Kennziffern spielen eine bedeutende Rolle beim Konzept der indirekten Steuerung in großen Unternehmen, sie bilden den Vermittlungsmechanismus zwischen den finanzökonomischen und den strategischen Leitungsebenen und deren nachgeordneten – operativen - Ebenen (KOCYBA, SCHUMANN 2002). Das Management von Kennziffern im Unternehmen setzt ein filigranes Controllingssystem voraus und ein entsprechendes Berichtswesen (mit Datenbanksystemen).

nicht nur Weiterbildungsentscheidungen, sondern auch Nutzenerwägungen trianguliert werden. Nutzenkalküle stellen im Betrieb mehrere Stellen (Leitung/Personalentwicklung/Weiterbildungsabteilung/Abteilungsleitungen) auf, aber auch die Mitarbeiter/-innen selbst. Wenn diese keinen Nutzen erwarten würden, wäre ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung gering.

„Es kann kein Zweifel bestehen: eine hochwertige und bedarfsorientierte Weiterbildung ist von hohem Nutzen – für den einzelnen selbst, sein familiäres und berufliches Umfeld, den Betrieb aber auch die Gesellschaft. Empirische Untersuchungen bestätigen dies. Allerdings lassen sie die Frage nach Ursache und Wirkungen unbeantwortet. War die Weiterbildung ursächlich verantwortlich für den Nutzen, etwa die privatwirtschaftliche Prosperität? Oder können sich wirtschaftlich erfolgreiche Individuen, Unternehmen und Volkswirtschaften ein höheres Niveau an (Weiter-)Bildung leisten? Sowohl investive wie auch die konsumtive Interpretation sind zulässig und gültig. Sie schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich, denn die Komplexität realer Prozesse verbietet es, mit einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten zu argumentieren (WEISS 2009, S. 378).

Hier ist ein Spannungsfeld entstanden, das erhebliche Auswirkungen auf die Professionalisierung von betrieblicher Weiterbildung hat, ja diese deutlich behindert, weil die Fokussierung auf den Nutzendiskurs und die Kontingenz professionelle Bildungsansprüche ins Abseits drängen und in der Schwebe zu halten vermögen. In der betrieblichen Praxis zeigt sich, dass Weiterbildungsverantwortliche zwar sehr bildungsbewusst sind, aber selten eine erwachsenpädagogische Ausbildung absolviert haben und das schwächt die Möglichkeiten der Vertretung ihrer Position im Unternehmen. Wenn man die Tabelle zur Struktur von Weiterbildungsentscheidungen anschaut und zwischen Ablaufplänen und der Spalte „pädagogische Diagnose“ vergleicht, wird deutlich, dass ein solcher pädagogischer Reflexions- und Argumentationsstrang den Weiterbildungsverantwortlichen Impulse geben könnte. In ihrem stetigen Kampf um interne Anerkennung könnten die Weiterbildungsverantwortlichen betriebswirtschaftlichen Argumentationen eine andere, erweiterte Sicht auf Erfolgskriterien geben und sich selbst besser behaupten. Ein Indikator für dessen Fehlen ist (wie z. B. in der Fallstudie vier) die resignative Einschätzung im Hinblick auf mehr Anerkennung der Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung und deren Optimierungs-Chancen im Unternehmen. Eine Option ist, mittels pädagogischer Argumentation die Türhüter im Betrieb, die ja über Weiterbildungsteilnahme entscheiden, argumentativ im Dialog weiterzubilden (wie es z. B. in den Fallstudien zwei und vier gewünscht wird). Nicht nur aus erwachsenpädagogischer Perspektive, sondern auch aus bildungsökonomischer Sicht (WEISS 2009) gilt

die unternehmerische Konzentration auf individuell erfassbaren und zurechenbaren Nutzen als eine Unterschätzung des Gesamtnutzens von betrieblicher Weiterbildung. Gesamtnutzen von betrieblicher Weiterbildung bleibt nicht nur auf der Seite der Unternehmen und Beschäftigten, sondern hat einen Rückbezug in die Gesellschaft, national wie international. Die Bezugswissenschaft Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss auch das europäische Niveau der Weiterbildung und allgemein das Niveau des lebensbegleitenden Lernens abstützen (GIESEKE 2009).

Zur produktiven Auflösung des Spannungsfeldes ist Forschung nötig. Betriebliche Weiterbildung erfordert eine konzeptionelle Rahmung als beigeordnete Bildung¹², die pädagogische Professionalisierung begünstigt und Gestaltungsmöglichkeiten des spezifischen Bereichs der betrieblichen Weiterbildung fördern kann. Vom davon zu erwartenden Imagegewinn würde auch die Arbeit der Personalentwicklung profitieren.

7. Einige Empfehlungen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist die Frage nach dem unterlegten Lernbegriff bei der Organisation von betrieblicher Weiterbildung von Bedeutung. Nicht ungewöhnlich ist, dass von einem feldtheoretischen Lernbegriff ausgegangen wird (mit Zuordnungen bzw. Verortungen in Feldern wie z. B. „inhouse-Veranstaltung“, „training on the job“, externe Veranstaltung). Die Feldbedingungen werden also vom Phänomen ausgehend gekennzeichnet, sie bilden einen Sinnzusammenhang innerhalb einer übergeordneten Ordnung oder Struktur (Betrieb als Organisation und betriebliche Weiterbildung als Sinnbezirk). Eine genauere Klärung des unterlegten Lernbegriffs ist für die Steuerung von Weiterbildung in Betrieben kaum relevant, jedoch für die Qualität der Angebotsplanung. Lernen feldbezogen zu begreifen, sollte um einen personenbezogenen Lernbegriff ergänzt werden (HOLZKAMP 1995; LUDWIG 2000)¹³. Den Fokus auf Lernende zu richten eröffnet die Möglichkeit, gezielt nach Wirkungen zu fragen, nämlich nach Auswirkungen der Lernverhältnisse auf Lernverhalten, auf Lern-

¹² Beigeordnete Bildung findet sich in Einrichtungen, deren Hauptzweck nicht Bildung ist. Es gibt beigeordnete Bildung als sichtbare Performance oder als intern genutzte Ressource. In der Kulturszene sind z. B. Lesungen in Cafés oder Museen jedem vertraut. Demgegenüber bleibt Weiterbildung in großen Unternehmen im privatwirtschaftlichen Sinn für die Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar. Die zugewiesene Rolle und Funktion im jeweiligen Kontext kennzeichnet beigeordnete Bildung.

¹³ wie z. B. nach HOLZKAMP (1995), der vom expansiven und defensiven Lernen spricht, d. h. Lernen als zielgerichtete Selbsterweiterung oder Lernen als Abwehr von negativen Konsequenzen im Umfeld. Eine theoretische Erweiterung des Ansatzes (um die Anerkennungsbeziehung im Rahmen des Lehr-/Lernverhältnisses und die Situiertheit der Person im gesellschaftlich-sozialen Kontext) hat Joachim Ludwig dazu entwickelt, der Lernhandeln erklärt (LUDWIG 2000).

erfolg, Transfermöglichkeiten und umgekehrt. So lassen sich zusätzliche Kriterien für die Evaluation generieren, die wiederum auf die Praxis der Weiterbildung zurückwirken. Sinnvoll erscheint dieser Ansatz, weil der Trend zur Individualisierung (Subjektivierung der Arbeit vgl. BECKE 2008) zugenommen hat und infolge dessen die Notwendigkeit, Weiterbildungsbereitschaft zu fördern, um stetigen Kompetenzzuwachs fürs Arbeitshandeln zu gewährleisten.

Weitere Empfehlungen leiten sich unmittelbar aus den Untersuchungsergebnissen der Fallstudien ab, d. h. Relevanz und Reichweite sind jedoch als begrenzt zu betrachten und würden weitere Untersuchungen erfordern.

- Qualitatives Bildungscontrolling systematisch entwickeln

Aus den Fallstudien geht hervor, wie wichtig es wäre, ein qualitatives Bildungscontrolling zu entwickeln. Eigene Budget-Anteile wären im Bereich Weiterbildung sind dafür erforderlich. Es geht um die Auswertung von Bildungsmaßnahmen und deren Wirkungen. Qualitatives Bildungscontrolling, also Bildungsmaßnahmen anschließend auszuwerten und deren Wirkungen bei den Teilnehmer/-innen zu erkunden, um daraus Schlüsse für neue leistungsfähige Bildungskonzepte zu ziehen, meint nicht weniger als die Option auf Entwicklung der Qualität von betrieblicher Weiterbildung. Entwicklung von Qualität heißt z. B.

- Konzepte zu identifizieren, die akzeptiert werden und das gewünschte Ziel erreichen,
- Methoden zu sichern, die den Lerngruppen gerecht werden,
- Referenten und Referentinnen zu erkennen, die auch mittel- und langfristig erfolgreich arbeiten,
- Lernzeiten/Lernorte auszumachen, die bei den Beteiligten als lernunterstützend gelten und
- Lernermutigungen zu entdecken, die die Teilnehmenden benötigen.

Davon hängt auch die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit der betrieblichen Weiterbildung ab. Ob ein Budget für solche Entwicklungen zusammenkommt oder nicht, kann nicht ernsthaft den kaufmännischen Erwägungen der internen Kunden überlassen bleiben, weil von ihnen die Finanzierung erwartet werden muss. Auf diese Weise wird das übergeordnete Unternehmensinteresse leicht zweitrangig. Eine systematische Entwicklung von qualitativem Bildungscontrolling verschafft in der Folge auch eine bessere Akzeptanz für Lernzeiten und Lernbedingungen im Betrieb.

- Transparenz der verschiedenen Nutzenkonzepte von Weiterbildung schaffen

Betriebliche Interessenlagen, die sich mit Weiterbildung verbinden, sind vielfältiger als auf den ersten Blick zu erkennen ist. Wenn diese Tatsache allgemein transparenter gemacht würde, wären die geäußerten Befürchtungen der Personalentwickler und Weiterbildungsverantwortlichen, Weiterbildung nur für kurze Zeit im Betrieb angemessen einbinden zu können (um ein Ziel der Organisationstransformation zu realisieren) deutlich zu vermindern. Aber das ist nicht der entscheidende Effekt, der davon zu erwarten wäre, sondern Weiterbildung würde nicht im Wesentlichen auf eine Kosten-Nutzen-Relation reduziert. Man könnte dadurch das Image von betrieblicher Weiterbildung stärken, nicht zuletzt weil die Vielfalt an (materiellen, immateriellen und strategischen) Nutzenaspekten deutlich würde und dem quantitativen betriebswirtschaftlichen Kostenkalkül qualitative Aspekte unabweisbar hinzufügen.

- Betriebliche Bildungsberatung integrieren

Es fehlt in den Betrieben eine klientenzentrierte, betriebs- und arbeitsfeldbezogene Bildungsberatung. Dabei könnten z. B. langfristige Unternehmensentwicklungen einerseits und persönliche Karriereplanungen andererseits aufeinander bezogen und vernetzt werden, sodass ein betriebliches Potenzialfeld gebildet wird.

Eine betriebliche, aber dennoch subjektorientierte Beratung müsste dem Betriebsrat¹⁴ beigeordnet sein, damit für alle Beschäftigten erkennbar ist, dass es nicht um eine erweiterte Form der Zielvereinbarung geht, die Beschäftigte mit Vorgesetzten oder der Personalabteilung treffen. Zielvereinbarungen verbinden sich mit anders gelagerten Interessen. Ein betriebliches Förderkonzept zur Integration von klientenzentrierter Bildungsberatung, vernetzt diverse betriebliche und persönliche Interessenlagen:

zunächst einmal kann strukturell eingebundene Bildungsberatung bei allen Mitarbeiter/-innen die Aufmerksamkeit für Weiterbildung erhöhen, ein Bewusstsein für das Lebensbegleitende Lernen stärken, d. h. auch die Bildungsbereitschaft stärken;

- neben informativen und situativen Anteilen in der Bildungsberatung, sollten damit durch beraterische Reflexionsangebote biografische Aspekte verknüpft werden. Letzt-

¹⁴ Für Unternehmen, die keinen Betriebsrat haben, könnten Verbände die Aufgabe dieser Art von Beratung übernehmen, z. B. könnten IHK oder HWK regionenspezifisch mit Gewerkschaften – also die handlungsfähigen Tarifparteien - eine Beratungsstelle einrichten. Beispiele dafür, wie so etwas funktionieren kann, gibt aus den Ergebnissen der Untersuchung der Lernenden Regionen. Wissen und Modelle sind (beim BMBF) vorhanden, Interessenten, die das für sich erkennen und nutzen, wären auf dieser Ebene zu finden.

lich würde dies zur Profilierung individueller Lernprojekte führen; betriebliche Bildungsberatung öffnet neue Handlungsfelder und unterstützt die Personalabteilung und den Betriebsrat, Personalressourcen in stärkerem Maße entwicklungsorientiert zu bearbeiten. Als betriebliches Instrument könnte Beratung einerseits den Human-Ressourcen-Bedarf als einen Maßstab für die Angebotsplanung hinzuziehen. Andererseits könnten Lernwiderstände (z. B. bei geringer qualifizierten Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen) oder Unentschlossenheit bearbeitet werden, wovor selbst der Betriebsrat (als Personalvertretung) bisher kapitulieren muss, weil ihm ein Instrument zur Intervention bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen fehlt.

Der Handlungsdruck im Betrieb, betriebswirtschaftlicher Logik zu folgen, hat Konsequenzen. Lernmethoden/Lernzeiten können nicht optimal organisiert werden. Und das bedeutet Lernzeiten zu zerstückeln, Inhalte in kleine Wissenspäckchen aufzuteilen, Lernen verstärkt als selbstgesteuertes Lernen einzurichten, professionelle Vermittlungszeiten abzukürzen. Die Forderung nach immer kürzeren Lernzeiten dominiert. Pädagogisch ist das nicht zu rechtfertigen. Weiterbildungsverantwortliche und Personalentwickler wissen das genau, sie haben aber keinen Handlungsspielraum, um das Referenzsystem zu differenzieren. Interne Kunden der Weiterbildung haben häufig widersprüchliche Anforderungen an den Zuschnitt und die Wirkung einer Bildungsmaßnahme. Verlangt werden kürzere Weiterbildungszeiten, die geringe Kosten verursachen, bei dennoch guten Lernerfolgen. Die Lernerfolge sollen sich im Transfer zum Arbeitsplatz als „return on invest“ ausweisen. Hier sollte Aufklärung geleistet werden, d. h. falschen Erwartungen entgegen gewirkt werden. Außerdem sollte eine Umsteuerung erfolgen, so dass nicht allein die Kosten-Nutzen-Relation wesentlicher Maßstab für Weiterbildungsentscheidungen ist. Knotenpunkte der Weiterbildungsentscheidungen im Betrieb dürfen nicht unversehens zu Hürden für die Weiterbildungsbeteiligung werden. „Ein Bildungsmanagement, das keinem erwachsenenpädagogisch begründeten Leitkonzept verpflichtet ist, steht in der Gefahr, seine Erfolgsmaßstäbe einseitig nach den Gesichtspunkten der Ablaufsicherheit, Kontinuität und Außenakzeptanz zu definieren. Eine solche Sicht bleibt weitgehend „blind“ gegenüber den Binnendimensionen des Bildungsgeschehens, welche für die Nachhaltigkeit und die kompetenzbildende Wirkung des Lernprozesses von grundlegender Bedeutung sind. So kann ein Bildungsmanagement, das keinen pädagogischen Leitkriterien folgt, z. B. nach außen als erfolgreich dargestellt werden, während gleichzeitig die Nachhaltigkeit des Lernens und die Zufriedenheit der Teilnehmer in seinen Programmen äußerst gering sein

können, weil diese nicht oder nur marginal in den Blick genommen werden – eine Situation, die nach meinem Eindruck für viele Seminaranbieter, aber auch für Teile der betrieblichen Weiterbildung kennzeichnend sind (Arnold 2003, S. 91).

Wer Weiterbildungsbeteiligung im Betrieb genehmigen muss, gilt aus Forschungsperspektive als Türhüter, der zulassen und abweisen kann. In vielen Unternehmen haben Abteilungsleiter/-innen diese Aufgabe. Ist die Konstellation so, dass Abteilungsleiter/-innen dafür auch ein Budget verwalten, das ohne Weiteres auch anders verwendet werden darf, lädt das zur Beschränkung von Weiterbildung ein. Lücken im Etat gibt es immer und die Verführung, Mittel anders einzusetzen, ist groß. Daraus werden in der Praxis Hürden für die Weiterbildungsteilnahme von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. In großen Unternehmen gab es zuvor eine andere Handhabung, so die Information eines Betriebsratsvertreters. Weiterbildung galt als eigenständige Kostenart, die unabhängig von den Abteilungen zentral verwaltet wurde und die Weiterbildungsteilnahme der Beschäftigten begünstigte. Ein solches Modell findet sich in den Fallstudien nur bei denjenigen Unternehmen (Fallstudien eins und drei), die eine weitreichende Organisationstransformation durchführen. Letztlich sind hier die Ökonomen gefragt, um eine effektive Steuerung der Kosten nach modernen Anforderungen an Lebenslanges Lernen zu gestalten.

Literatur

- ARNOLD, Rolf (2003): Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In: GIESEKE, Wiltrud. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten. S.85-97. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. Bielefeld
- ARNOLD, Rolf; BLOH, Egon (Hrsg) (2003): Personalentwicklung in lernenden Unternehmen. 2. Auflage. Hohengehren
- BACK, Andrea (2000): Lernen im Cyberspace: Die Zukunft der Wissensentwicklung und Bildungsdienstleistung? In: BELZ Christian; BIEGER Thomas (Hrsg.): Dienstleistungskompetenz und innovative Geschäftsmodelle. S. 358-375. Universität St. Gallen
- BECKE, Guido (2008): Soziale Erwartungsstrukturen in Unternehmen – zur psychosozialen Dynamik von Gegenseitigkeit im Organisationswandel. Berlin
- GIDDENS, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft, Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 3. Auflage, Frankfurt/Main

- GIESEKE, Wiltrud (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 385-403. Wiesbaden
- HEUER, Ulrike; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung – Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Erwachsenenpädagogisches Institut e.V. Berlin. Oldenburg
- HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main
- KOCYBA, Hermann; SCHUMM, Wilhelm. (2002): Begrenzte Rationalität – entgrenzte Ökonomie. Arbeit zwischen Betrieb und Markt. In: HONNETH, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, S. 35-64. Frankfurt/Main
- LUDWIG, Joachim (2000), Lernende verstehen. (Hrsg.) Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt. Bielefeld
- LUHMANN, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden
- NEUBERGER, Oswald (1994): Personalentwicklung, 2. durchges. Auflage. Stuttgart
- RITTER, Joachim (Hrsg.) (1972): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1, S. 880f. Darmstadt
- WEISS, Reinhold (2009): Bildungsökonomie und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga von (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete u. erweiterte Auflage. S. 367-384. Wiesbaden
- WILKESMANN, Uwe (1999): Lernen in Organisationen. Frankfurt/Main

Vom Seminar in den Betrieb: Transferprobleme und Lösungsansätze

Volker Bank, Sam Schaal, Kathrin Thieme

Abstract:

Jedem Unternehmer ist klar: Was etwas kostet, muss auch einen entsprechenden Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten. Besonders schwierig gestaltet sich dieser Zusammenhang bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Damit ein Seminar für Beschäftigte auch zu entsprechenden Leistungen im Betrieb führt, bedarf es einer gezielten Steuerung der ‚Übertragung‘ der Seminarinhalte auf die tägliche Arbeit. In diesem Beitrag werden zunächst die grundlegenden Hindernisse eines solchen Transfers von Lerninhalten auf konkrete Arbeitszusammenhänge im Betrieb dargestellt und im Anschluss verschiedene Methoden zur Transferförderung vorgestellt. Im Ergebnis werden sieben Grundregeln als Handreichung für Praktiker aufgestellt, die es bei der Transferförderung zu beachten gilt.

Schlagwörter:

Bildungscontrolling, Weiterbildung, Transfer, Transferproblem, Transferförderung

1. Vom Seminar in den Betrieb: Wie wird Weiterbildung wirksam?

‚There is no free lunch‘: Grundsätzlich ist mit einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme das Interesse des Unternehmens verbunden, die Teilnehmenden auf veränderte oder neue Arbeitsanforderungen vorzubereiten, um auch weiterhin am Markt bestehen zu können. Damit den Kosten einer Bildungsmaßnahme auch Leistungen gegenüberstehen, bedarf es der gezielten Steuerung der betrieblichen Bildungsarbeit durch ein Bildungscontrolling, um ‚Fehlinvestitionen‘ aus betriebswirtschaftlicher Sicht zu vermeiden. Erst wenn die ermittelten und notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch tatsächlich nach einer Weiterbildungsmaßnahme im Arbeitsfeld besser wahrgenommen werden, kann von einer erfolgreichen Weiterbildung aus Sicht des Unternehmens gesprochen werden. Dieser Idealfall tritt jedoch häufig nicht von allein ein. So lassen Untersuchungen befürchten, dass bis zu 90% des im Seminar Gelernten am Arbeitsplatz keine Auswirkungen hat und wieder in Vergessenheit gerät (vgl. HUMMEL 2001, S. 65). Eine der entscheidenden Phasen des Steuerungsprozesses zur Gewährleistung der Effizienz einer Weiterbildungsmaßnahme ist der Transfer, d. h. im

weitesten Sinne die Übertragung des Gelernten vom Seminar der Weiterbildungseinrichtung (Lernfeld) auf den Betrieb (Funktionsfeld; vgl. hierzu wie zu vielen weiteren nicht im Einzelnen belegten Ergebnissen der Transferforschung, welche in diesem Beitrag Erwähnung finden BANK 1997, Kap. 8).

2. Was ist (Lern-)Transfer in der betrieblichen Weiterbildung?

Ursprünglich stammt der Begriff des Lerntransfers aus der Psychologie und bezeichnet dort ausschließlich die positiven oder negativen Auswirkungen eines vorangegangenen Lernprozesses auf nachfolgende Lernprozesse (vgl. MÜNCH, MÜLLER 1988). In der unüberschaubaren Vielzahl von Veröffentlichungen zur Weiterbildung hat sich jedoch der Gedanke etabliert, dass mit Lerntransfer schlicht die Übertragung der Theorie des Seminars auf die Praxis der täglichen Arbeit gemeint sei. Ein solcher funktionaler Zusammenhang ist grundsätzlich zu bezweifeln, da eine einfache Übertragung von Theorie auf Praxis oder umgekehrt unmöglich ist (vgl. JONGEBLOED 1998, S. 259 ff.). Auch bleiben so die vielfältigen Ergebnisse der Lernpsychologie ungenutzt. Letztlich ist aber die Nutzung des Transferbegriffes in der betrieblichen Weiterbildung dennoch gerechtfertigt, da neben dem Lernen im Seminar auch ein auf den gleichen Inhalt bezogenes nachfolgendes Lernen am Arbeitsplatz hoch wahrscheinlich ist (vgl. ausführlich in BANK 2009). Insofern beschreibt der Transfer in der betrieblichen Weiterbildung die Auswirkungen des Lernprozesses im Seminar auf Lernprozesse, die nach der Rückkehr in den Betrieb stattfinden.

Innerhalb dieses Begriffsverständnisses gibt es weitere Unterscheidungsmöglichkeiten. Für die Praxis relevante Unterscheidungen sind positiver vs. negativer Transfer sowie proaktiver vs. retroaktiver Transfer. Die Unterscheidung in spezifischen vs. unspezifischen Transfer (vgl. GAGNÉ 1962) ist wenig sinnvoll und die Unterscheidung in horizontalen vs. vertikalen Transfer (vgl. MANSTETTEN 1977) lediglich von theoretischer Bedeutung. Auf beide soll hier daher nicht weiter eingegangen werden.

Der wünschenswerte Fall einer jeden Weiterbildungsmaßnahme ist der positive Transfer. Dieser bewirkt, dass das im Seminar theoretisch Erlernte zu einer Verbesserung des Lernens am Arbeitsplatz führt, d. h. eine deutliche Beschleunigung bei der Einarbeitung in neue Aufgabenfelder ermöglicht. Dies kann sich z. B. in der schnelleren Lösung von auftretenden Problemen oder auch in der grundsätzlich besseren Lösung von Problemen zeigen. Der Fall

des negativen Transfers ist, wenn überhaupt, nur punktuell vorzufinden und spielt in der betrieblichen Bildungsarbeit nur in Ausnahmefällen eine Rolle. Wichtig für eine Transferförderung ist daher vorrangig die Sicherstellung eines positiven Transfers.

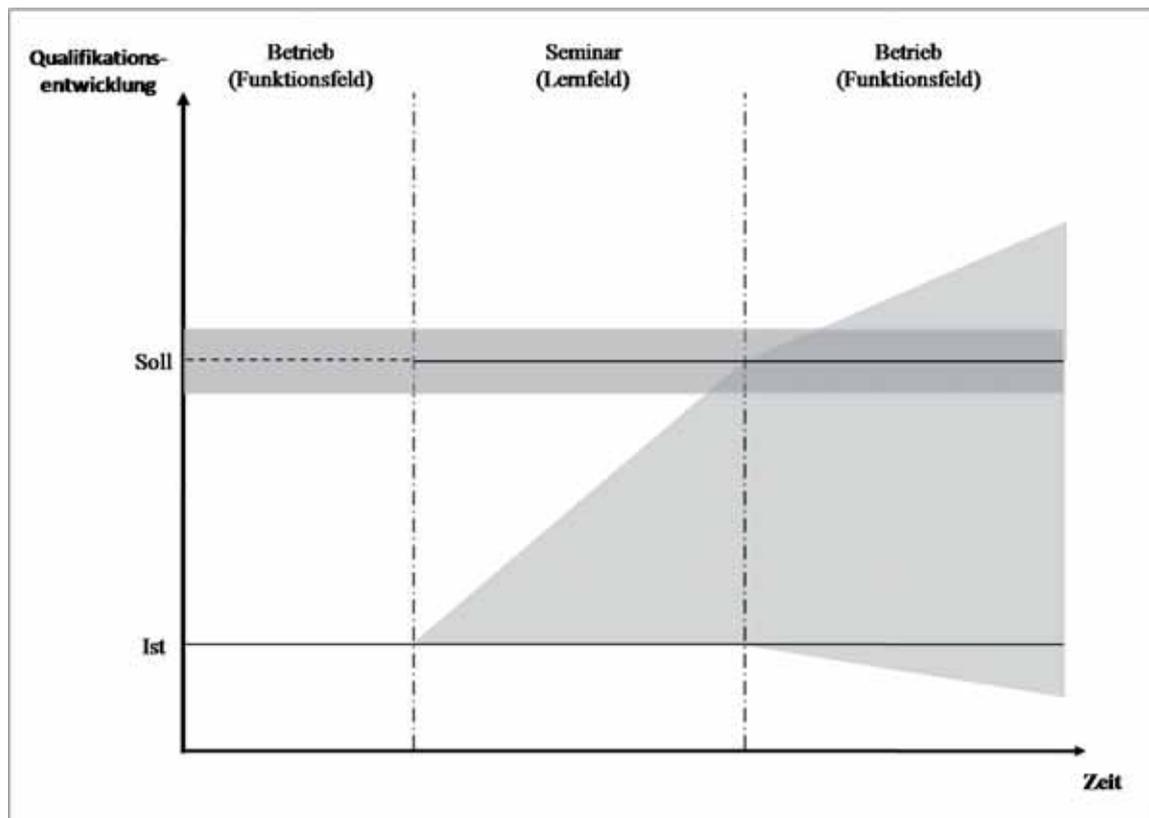
Eine Differenzierung in proaktiven und retroaktiven Transfer ist insofern von Bedeutung, als das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht funktional bestimmbar ist. Dies führt dazu, dass ein begonnener Lernvorgang im Seminar durch einen späteren Lernvorgang wieder aufgenommen und abgeschlossen werden kann. Eine im Seminar für den teilnehmenden Beschäftigten noch völlig unverständliche Erkenntnis wird so durch rückwirkenden Transfer einer Erfahrungssituation im Unternehmen verstanden. Dieser kann dann wiederum proaktiv auf noch folgende Situationen transferiert werden.

Diese Unterteilung ist allerdings für den Einsatz konkreter Transferfördermaßnahmen weniger von Bedeutung. Im Folgenden soll daher nur die betriebswirtschaftlich relevante Unterteilung betrachtet werden. Es sind hierbei prinzipiell vier mögliche Fälle zu unterscheiden:

- Der unwahrscheinliche, aber durchaus mögliche Fall eines negativen Transfers verursacht nach Rückkehr in den Betrieb eine Minderung der Leistungsfähigkeit: Bei zuvor souverän ausgeführten Tätigkeiten treten plötzlich Irritationen oder Ablenkungen ein.
- Bei ausbleibendem Transfer bleibt die Leistung auf dem Niveau wie vor dem Seminar, d. h. das Gelernte beeinflusst den nachfolgenden Berufsalltag in keiner Weise. Diese beiden Fälle führen zu Fehlinvestitionen, zumeist weil keine transfersichernden Vorkehrungen getroffen worden sind.
- Der angestrebte Zustand nach der Weiterbildung ist der positive Transfer, d. h. eine Leistungssteigerung über das Niveau vor der Weiterbildung, im Idealfall bis auf das durch das Seminar ermöglichte Niveau.
- Ideal ist eine Leistungssteigerung über das ursprünglich mit dem Seminar angestrebte Niveau hinaus: In diesem Fall ist wirklich eine *Weiterbildung* und nicht nur eine funktionsbezogene Weiterqualifikation eingetreten; ökonomisch betrachtet hat das Seminar einen positiven Grenznutzen erzielt (vgl. zur näheren Erläuterung Bank 2005). Die Teilnehmenden wachsen in ihrer Leistungsfähigkeit über sich hinaus. Dieser Zustand kann nicht ohne Weiteres durch transferfördernde Maßnahmen herbeigeführt werden. Er hat jedoch einen positiven Transfer zur Voraussetzung.

Diese und weitere Verlaufshypothesen zum Transfererfolg finden sich u. a. bei RACKHAM (1979, S. 14), WILKENING (1986, S. 303), BRONNER, SCHRÖDER (1983, S. 36), MANDL et al. (1992, S. 128), ULBRICH (1999, S. 48). Die Kernaussagen dieser Darstellungen lassen sich wie in Abbildung 1 gezeigt zusammenfassen:

Abbildung 1: Transfersteuerung in der betrieblichen Weiterbildung



Ziel der Transferförderung muss es in jedem Fall sein, einen Zustand zu erreichen, der eine Leistungssteigerung auf oder über das Niveau vor der Bildungsmaßnahme ermöglicht. Um den angestrebten positiven Transfer herbeizuführen, ist es zunächst sinnvoll, Ursachen für Transferhindernisse zu betrachten.

3. Transferhindernisse in der betrieblichen Weiterbildung

Ursachen für mangelnden oder nicht stattfindenden Transfer können drei unterscheidbaren Bereichen zugerechnet werden – den äußeren, den didaktischen und den inneren Widerständen:

- Äußere Widerstände begründen sich vor allem in organisatorischen Gegebenheiten. So finden die Teilnehmenden eines Seminars im Betrieb nicht die entsprechende Arbeitsumgebung vor, die ihrem erworbenen Wissen und Können entspricht. Dies können z. B. fehlende Geräte oder Software sein, genauso aber auch Vorurteile und Ablehnung seitens der Kollegen oder Vorgesetzten. Ein SAP R3/HR Kurs ist logischerweise nur sinnvoll, wenn im Unternehmen auch die entsprechende Software angeschafft ist bzw. gerade beschafft wird. Ebenso sind bspw. Seminare zur Dokumentenarchivierung Geldverschwendung, wenn die Vorgesetzten auch weiterhin den Papierstapel anstelle des Netzlaufwerkes nutzen.
- Didaktische Widerstände äußern sich vor allem darin, dass das Gelernte im Seminar für die Teilnehmenden keine Bedeutung hat. Dies liegt häufig an einem fehlenden Zusammenhang von Seminarinhalt und der betrieblichen Tätigkeit, aber auch an mangelnden Fähigkeiten der Dozenten oder der schlechten Konzeption des Seminars. Unter solchen Umständen verkommt die Weiterbildungsmaßnahme zu einem ‚sich-berieseln-lassen‘, deren Sinn für die Teilnehmenden nicht verständlich wird. In der Folge kann das Seminar keinen Beitrag zur Steigerung der Leistungsfähigkeit im Unternehmen leisten.
- Innere Widerstände beziehen sich auf die Einsicht der Seminarteilnehmenden, dass das Gelernte auch tatsächlich für ihre tägliche Arbeit Relevanz hat und nicht als unverwertbares ‚theoretisches Geschwätz‘ abgetan wird. Ebenso spielen Motivationsaspekte eine große Rolle. Werden die Teilnehmenden gegen ihren Willen vom Arbeitgeber gezwungen, ein Seminar zu besuchen, d. h. fehlen sowohl intrinsische (z. B. verantwortungsvollere Aufgaben) als auch extrinsische Anreize (z. B. höheres Gehalt, höhere Position oder Abwendung der Arbeitslosigkeit), haben die Seminarbesucher wenig Interesse, sich am Seminar zu beteiligen – geschweige denn sich um den Transfer des Gelernten auf ihr Tätigkeitsfeld zu bemühen.

All diesen Transferhindernissen gilt es, mit gezielten Maßnahmen entgegenzuwirken.

4. Transferfördernde Maßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung

Im Hinblick auf die erwähnte Transferproblematik, mit welcher sich Betriebe bei jeder Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen erneut konfrontiert sehen, bedarf es gezielter

Interventionen, sogenannter Transferfördermaßnahmen, die vor, während und nach einer Weiterbildungsveranstaltung die Übertragung des Gelernten vom Seminar auf den Arbeitsplatz unterstützen.

Ausgangspunkt einer jeden Qualifikationsentwicklung (vgl. im Folgenden noch einmal Abbildung 1) ist der derzeitige Qualifikationsstand eines Beschäftigten vor Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme (Qualifikations-Ist). Vor der Planung und Ausgestaltung einer Weiterbildungsmaßnahme im Betrieb sollte zunächst eine Bedarfsermittlung durchgeführt werden, die mögliche Qualifikationsdefizite bei Beschäftigten aufzeigt. Der Weiterbildungsbedarf kann auf sehr unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Instrumentarien festgestellt werden. Eine besondere Rolle zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs kommt z. B. den Mitarbeitergesprächen und Personalentwicklungsgesprächen in Betrieben zu. Instrumente, die zur Ermittlung eines Weiterbildungsbedarfs eingesetzt werden können, sind z. B. die Profilanalyse, die Problemvorgabeliste und die Portfolioanalyse (vgl. hierzu BANK 1997, S. 61 ff.). Mit der Feststellung der konkreten Erfordernisse am Arbeitsplatz können die zu verfolgenden Weiterbildungsziele transparent gemacht werden, ein notwendiger inhaltlicher Schwerpunkt der Maßnahme festlegt und damit die Ressourcen, die einem Betrieb zur Verfügung stehen, effizient verteilt werden.

In der sich daran anschließenden Durchführungsphase nimmt idealerweise die Qualifikationsentwicklung im Zeitablauf zu, bis am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme der maximale Lernerfolg bzw. die vorher festgelegten Weiterbildungsziele erreicht sind (Qualifikations-Soll). Die unterschiedlichen Qualifikationsentwicklungen der Teilnehmenden während der Durchführung eines Seminars können dabei nicht, wie in der Literatur oftmals dargestellt, mit einem einzigen Kurvenverlauf abgebildet werden (vgl. so bei den für Abbildung 1 genutzten Quellen RACKHAM 1979, S. 14; ULBRICH 1999, S. 48; WILKENING 1986, S. 303; BRONNER, SCHRÖDER 1983, S. 36). Vielmehr gibt es nahezu unendlich viele Verläufe der Qualifikationsentwicklung von Beschäftigten während und nach einer Weiterbildungsmaßnahme, die durch Transferhemmnisse negativ und durch transferfördernde Maßnahmen positiv beeinflusst werden.¹⁵

Die Aufgabe des Weiterbildungsmanagements besteht somit darin, die Bildungsmaßnahme transferbegünstigend vorzubereiten, auszugestalten und nachzubereiten. Strategien einer

¹⁵ Die Gesamtheit aller möglichen Verläufe der Qualifikationsentwicklung wird in der Abbildung 1 dargestellt, wobei der geometrisch zulässige Raum möglicher Entwicklungen insgesamt grau unterlegt ist.

transferorientierten Weiterbildungsarbeit in der Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Nachbereitungsphase einer Weiterbildungsmaßnahme sollen im Folgenden einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden.

4.1 Transferförderung in der Vorbereitungsphase

Mit der Analyse des Weiterbildungsbedarfs, der Festlegung der verfolgten Weiterbildungsziele und damit zugleich der zu vermittelnden Inhalte einer Weiterbildungsmaßnahme sind die wichtigsten Steuerungsgrößen für eine Transferförderung bereits benannt. Weitere Möglichkeiten, günstige Bedingungen bereits vor Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme für eine spätere Lernübertragung zu schaffen, bestehen beispielsweise für Weiterbildungsverantwortliche in Vorbereitungsgesprächen mit künftigen Weiterbildungsteilnehmenden sowie in der Einbeziehung der Erfahrungen der Teilnehmenden in die Planung der Weiterbildungsmaßnahme:

- Vorbereitungsgespräche

Weiterbildungsverantwortliche können bereits vor Beginn einer Weiterbildungsveranstaltung mit den künftig Teilnehmenden Vorbereitungsgespräche führen, um über den zu vermittelnden Arbeitsinhalt und dessen späteren Nutzen am Arbeitsplatz zu informieren. Solche Gespräche ermöglichen es, oft verdeckte informelle Hindernisse nach und nach abzubauen. Ebenso kann falschen Erwartungen an die Weiterbildungsveranstaltung seitens der Teilnehmenden vorgebeugt werden, die nicht selten Enttäuschungen und Lernhemmnisse und damit Transferprobleme nach sich ziehen (vgl. HUMMEL 2001, S. 71). Mitunter können Vorinformationen zur Weiterbildungsveranstaltung aber auch Beschäftigte und Weiterbildungsverantwortliche motivieren, indem z. B. Interesse und eine gewisse Vorfreude im Gespräch auf die anstehende Weiterbildungsveranstaltung geweckt wird.

- Einbeziehung der bisherigen Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmenden

WILKENING beschreibt eine weitere transferfördernde Maßnahme, die darin besteht, Erfahrungen der Teilnehmenden in die Planung und Ausgestaltung einer Weiterbildungsmaßnahme einzubeziehen. Neue Arbeitsinhalte, die in der Weiterbildungsveranstaltung vermittelt werden, können i.d.R. durch eine Verknüpfung mit bereits vorhandenen Erfahrungs- bzw. Wissensbeständen besser vom Seminar auf den Arbeitsplatz übertragen werden. Mittels einer

Fallstudien-erhebung oder persönlichen Erfahrungssteckbriefen besteht die Möglichkeit, die Erfahrungen der Teilnehmenden bei der Vorbereitung eines Seminars aufzunehmen (vgl. WILKENING 1986, S. 304).

4.2 Transferförderung in der Durchführungsphase

Die gesetzten Lernziele, hängen entscheidend von dem Einsatz transfördernder Maßnahmen ab. Die didaktische Aufgabe der Weiterbildungsverantwortlichen besteht darin, das Lernfeld so auszugestalten, dass das Lernen in einer Weiterbildungsveranstaltung optimiert und ein späterer Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld erleichtert wird. So können Dozenten beispielsweise Übungsaufgaben, die im Lernfeld eingesetzt werden sollen, nach der Ähnlichkeit der Aufgaben in der betrieblichen Praxis auswählen, den Teilnehmenden eine angemessene Zeit für die Übung der Lerninhalte einräumen und die Bedeutsamkeit der Kursinhalte für die Praxis hervorheben (vgl. WILKENING 1986, S. 305 ff.):

- Ähnlichkeit der Lernaufgaben im Seminar mit den Praxisaufgaben

Bei der Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme ist es ratsam darauf zu achten, dass die eingesetzten Lernaufgaben im Seminar den Praxisaufgaben ähnlich sind. Erkennen Weiterbildungsteilnehmende die Eignung von Lerngegenständen, z. B. für die Lösung von Problemen im Betrieb, dann wirkt sich dies positiv auf den Lernerfolg und einen späteren Transfer in das Funktionsfeld aus.

- Übung der Lerninhalte

Ebenso bedeutend ist eine angemessene Übungszeit für das neu Erlernte. Ganz nach dem Motto ‚Übung macht den Meister‘ erhöht die häufige, erfolgreiche Übung des Gelernten die Wahrscheinlichkeit einer besseren Übertragung auf den Arbeitsplatz.

- Erkennen der Bedeutsamkeit der Kursinhalte für die betriebliche Praxis

Neben einem Vorbereitungsgespräch zu Beginn einer Weiterbildungsveranstaltung, welches die künftig Teilnehmenden über die Arbeitsinhalte und den späteren Nutzen des Gelernten am Arbeitsplatz informieren soll, ist es empfehlenswert, auch während einer Weiterbildungsveranstaltung den Weiterbildungsteilnehmenden die Erfahrung zu vermitteln, dass die angestrebten Veränderungen für sie persönlich in der betrieblichen Praxis von Nutzen sind.

Möglich wird dies beispielsweise durch eine Diskussion mit allen Teilnehmenden über die Bedeutsamkeit der Kursinhalte für die alltägliche Anwendung am Arbeitsplatz. Dies schafft zum einem Raum zum Austausch von Meinungen über den Sinn und den Nutzen der Weiterbildungsveranstaltung und zum anderen ergibt sich für den Dozenten die Möglichkeit, nochmals die Gemeinsamkeiten von Lern- und Funktionsfeld hervorzuheben. Alternativ oder ergänzend sollte ein intensives Rückkehrgespräch im Betrieb geführt werden – das jedoch bereits zur Nachbereitungsphase gehört.

Erst wenn der Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme von den Teilnehmenden erkannt wurde, kann ein erfolgreicher Transfer des Gelernten auf das Funktionsfeld stattfinden.

4.3 Transferförderung in der Nachbereitungsphase

Die Notwendigkeit einer Transferförderung nach Rückkehr der Beschäftigten von einem Seminar an den betrieblichen Arbeitsplatz sollte von Weiterbildungsverantwortlichen nicht unterschätzt werden. Mit dem Erreichen der gesetzten Lernziele in einem Seminar kann erst dann von einem Weiterbildungserfolg gesprochen werden, wenn der erzielte Lernzuwachs in der alltäglichen Praxis zur Anwendung kommt.

Eine Transferförderung, die am Funktionsfeld ansetzt, besteht vorzugsweise in der Herstellung der organisatorisch-strukturellen Handlungsbedingungen, die für das Gelernte erforderlich sind. In Erfahrungsaustauschgruppen, Nachgesprächen mit den Vorgesetzten und in der Erarbeitung eines Umsetzungsplans können weitere Strategien gesehen werden, die den Transfer des Gelernten sichern (vgl. ergänzend zu Transferfördermaßnahmen in der Nachbereitungsphase MEIER 2005, S. 272 ff.).

- **Erfahrungsaustauschgruppen**

Erfahrungsaustauschgruppen ermöglichen den ehemaligen Teilnehmenden, sich in Gesprächen über das Gelernte und ihre Umsetzungserfolge bzw. Umsetzungsprobleme und über deren mögliche Lösungen auszutauschen sowie die Weiterbildungsinhalte weiter zu verfestigen (RUSCHEL 1991, S. 25 f.; vgl. MEIER 2005, S. 273). Die Größe solcher Erfahrungsaustauschgruppen ist in der betrieblichen Praxis unterschiedlich. Von Kleingruppen, bestehend aus einzelnen Teilnehmenden der Weiterbildungsmaßnahme, dem Dozenten und den Vorgesetzten, bis hin zur Beteiligung der gesamten Trainingsgruppe stehen Weiterbildungsverantwortlichen viele Wege der Ausgestaltung offen (vgl. WILKENING 1986, S. 308).

Bedacht werden sollte aber in jedem Fall, dass ein ‚geeigneter‘ Zeitpunkt eines solchen Treffens gefunden werden muss. Damit das Interesse an einem Erfahrungsaustausch nicht gänzlich verloren geht, sollte den ehemaligen Teilnehmenden genügend Zeit für das Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit dem neu Erlernten am Arbeitsplatz gegeben werden (vgl. RUSCHEL 1991, S. 26). Außerdem ist darauf zu achten, dass die zeitliche Distanz nicht zu groß wird. Dies verhindert, dass die Transferprobleme in einem langwierigen Lernprozess selbst überwunden werden - oder die Hindernisse in der Zwischenzeit gar zur Resignation führen.

- Nachbesprechungen mit den Vorgesetzten

Nachbesprechungen mit den Vorgesetzten finden i.d.R. direkt am Arbeitsplatz des ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden oder in den Räumlichkeiten der Vorgesetzten statt. Inhalt des Gespräches können bspw. die neu erworbene Qualifikation und die Umsetzungserfolge bzw. Umsetzungsprobleme am Arbeitsplatz darstellen (vgl. u. a. MEIER 2005, S. 272). Die Vorgesetzten erlangen somit einen Überblick über die Qualifikationsentwicklung der Teilnehmenden und können diesen bei der Beseitigung eventuell auftretender Transferprobleme, z. B. personellen oder organisatorischen Hemmnissen, unterstützen.

- Umsetzungspläne

In Nachgesprächen mit den Vorgesetzten oder mit dem Dozenten unmittelbar nach dem Seminar kann ein Plan erarbeitet werden, der die genaue Umsetzung der Veränderungen am Arbeitsplatz beinhaltet (vgl. MEIER 2005, S. 273). Ein solcher Umsetzungsplan sollte die zu erreichenden Aktivitäten, ggf. geordnet nach Prioritäten, mit einer festgesetzten Frist des Abschlusses enthalten und dem Vorgesetzten oder Dozenten eine Kontrolle der erreichten Weiterbildungsziele ermöglichen (vgl. MEIER 2005, S. 410). Mit dem Einsatz eines Umsetzungsplans wird von Betrieben das Ziel verfolgt, das genaue Vorgehen von Veränderungen zu planen und damit eine schnellere Umsetzung des Gelernten zu erreichen (vgl. WILKENING 1986, S. 307).

Ein Umsetzungsplan für die betriebliche Praxis könnte wie folgt aussehen:

Abbildung 2: Umsetzungsplan

Umsetzungsplan			
Name:			
Abteilung:			
Stellenbezeichnung:			
Priorität	Umsetzungsfrist/ Datum	Umzusetzende Aktivität	Erledigt/ Datum

Quelle: erstellt in Anlehnung an MEIER 2005, S. 411.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Weiterbildungsverantwortlichen in der betrieblichen Praxis zahlreiche Möglichkeiten gegeben sind, einen Transfer durch entsprechende Maßnahmen in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase einer Weiterbildungsmaßnahme zu steuern und zu begleiten.

5. Vom Seminar in den Betrieb: Die 7 Grundregeln der Transfersicherung

Zum Abschluss dieses Beitrages werden sieben wichtige Regeln für eine Transfersicherung in der betrieblichen Weiterbildung vorgestellt, die die Wahrscheinlichkeit eines Weiterbildungserfolgs erhöhen.

1. Erkenne die hohe Bedeutung der Transferphase für den wirtschaftlichen Erfolg der betrieblichen Weiterbildung!

Nur durch eine gezielte Steuerung des Transfers wird das Möglichste getan, damit ein Seminar seinen Beitrag zum Unternehmenserfolg leistet.

2. Decke mögliche Qualifikationsdefizite auf!

Nur durch eine gezielte Ermittlung des tatsächlich vorhandenen Weiterbildungsbedarfs kann die Weiterbildungsmaßnahme in ausreichendem Maße zielgerichtet gestaltet werden. Auch

eine gezielte Steuerung des betrieblichen Lerntransfers setzt eine klare Bestimmung der Lernnotwendigkeiten voraus.

3. Lege den Lerngegenstand und das Transfergebiet im Vorfeld fest!

Transferfördernde Maßnahmen können nur sinnvoll wirken, wenn sie auf den Seminarinhalt und die nach der Weiterbildungsmaßnahme anstehenden Aufgabengebiete abgestimmt sind.

4. Beziehe die Seminarteilnehmer/-innen auch in die Planung und Auswertung ein!

Durch Vorbereitungsgespräche und Erfahrungsaustauschgruppen können transferhemmende Vorbehalte abgebaut und praktische Hemmnisse (wie fehlende Apparaturen oder Programme) vermieden werden.

5. Gestalte die Inhalte des Lernfelds ähnlich dem Funktionsfeld!

Je nach Lern- und Leistungsfähigkeit der Teilnehmer/-innen sollte durch eine möglichst große Ähnlichkeit von Lernaufgaben im Seminar und späteren Arbeitsaufgaben im Betrieb sowie durch wiederholte Übung der Erfolg einer Lernübertragung gefördert werden. Dabei muss sichergestellt sein, dass die Ähnlichkeit nicht nur da ist, sondern auch von den Teilnehmenden wahrgenommen wird.

6. Vergiss nicht, für eine ausreichende Übung zu sorgen!

Durch möglichst intensive Phasen der Einübung, zunächst im Seminar und dann im Arbeitsfeld, wird der Transfererfolg gefördert.

7. Bedenke rechtzeitig geeignete Maßnahmen zur Nachbetreuung!

Dazu eignen sich z.B. Erfahrungsaustauschgruppen, Nachgespräche mit dem Vorgesetzten oder Umsetzungspläne.

Literatur

- BANK, Volker: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung. Über die freiwillige Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasi-deterministischer Strukturen (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 27). Köln 1997.
- BANK, Volker: Vom ökonomistischen zum ökonomischen Wert der Bildung. Skizze einer wirtschaftspädagogischen Bildungsökonomie. In: ders. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart u. Wien 2005, S. 151-179.
- BANK, Volker: Zum Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Eine theoretische Analyse zur Begründung didaktischer Maßnahmen, erscheint in: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim; SCHÜBLER, Ingeborg (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler 2009, S. 197-216.
- BRONNER, Rolf; SCHRÖDER, Wolfgang: Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung, (Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 6). München, Wien 1983.
- GAGNÉ, Robert M.: The acquisition of knowledge. In: Psychological Review 69 (1962), S. 355-365.
- HUMMEL, Thomas R.: Erfolgreiches Bildungscontrolling. Praxis und Perspektiven, 2. Aufl. Heidelberg 2001.
- JONGEBLOED, Hans-Carl: Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In: ders. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip (Moderne der Tradition 1). Kiel: 1998, S. 259-286.
- MANDL, Heinz; PRENZEL, Manfred; GRÄSEL, Cornelia: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 2, S. 126-143.
- MANSTETTEN, Rolf.: Transferfähigkeit. In: MANNSTETTEN, Rolf; NIBBRIG, Bernhard; TÜMMERS, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsbedeutsame Lehrziele. (Studienbücher zur Wirtschafts- und Berufspädagogik, Band 1). Trier 1977, S. 29-55.

- MEIER, Rolf: Praxis Weiterbildung. Personalentwicklung, Bedarfsanalyse, Seminarplanung, Seminarbetreuung, Transfersicherung, Qualitätssicherung, Bildungsmarketing, Bildungscontrolling. Offenbach 2005.
- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim: Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung als Aufgabe und Problem. In: DÜRR, Walter; LIEPMANN, Detlev; MERKENS, Hans; SCHMIDT, Folker (Hrsg.): Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur, (Schriftenreihe Wirtschaftspädagogik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Band 13). Baltmannsweiler 1988, S. 17-61.
- RACKHAM, Neil: The Coaching Controversy. In: Training and Development Journal 11 (1979), S. 12-16.
- RUSCHEL, Adalbert: Lerntransfersicherung und -controlling. In: GEISLER, Karlheinz A. (Hrsg.): Handbuch für Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis. Loseblatt-Ausgabe, 6. Ergänzungslieferung. Köln 1991, S. 1-32.
- ULBRICH, Mark: Transferprozeß-Management in der betrieblichen Weiterbildung. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: WITTMER, Wolfgang (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente. Frankfurt a.M. u. a. 1999, S. 39-83.
- WILKENING, Otto S.: Bildungs-Controlling – Instrumente zur Effizienzsteigerung der Personalentwicklung. In: RIEKHOF, Hans-Christian (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Beiersdorf, Bertelsmann, Esso, IBM, Opel, Otto-Versand, Philips, VW. Wiesbaden 1986, S. 299-325.

Bildungscontrolling: Kein ökonomisches Zauberkraut

Volker Bank

Abstract

Der Ruf nach Bildungscontrolling hat etwas von einem Hilferuf eines Ertrinkenden. Insbesondere die Verantwortlichen im Bildungsbereich mittlerer und größerer Unternehmen haben in der Regel gravierende Legitimationsprobleme, denn Aus- und Weiterbildung kostet erkennbar viele Ressourcen, die andere Unternehmensbereiche gerne für ihre Aufgaben direkt einsetzen würden. So würde man sich besser darstellen können, ließe sich die Wirksamkeit der Ausbildungs- oder wenigstens doch der Weiterbildungsmaßnahmen, die vom Betrieb veranlasst und finanziert werden, nachweisen. Mit einem Bildungscontrolling jedoch begeben sich die Bildungsverantwortlichen indes auf glattes Eis, denn die objektive Steuerung, die sie verspricht, ist als Anspruch noch nicht einmal auf der Kostenseite, geschweige denn auf der Leistungsseite zu halten.

Schlagwörter:

Bildungscontrolling, betriebliche Bildung, Erhebungsmethoden, ökonomisches Paradox, ethische Probleme, Entscheidung und Verantwortung

1. Geht ohne Steuerung gar nichts mehr?

Tonnen von geduldigem Papier wurden seit den späten Achtzigerjahren der Thematik ‚Bildungscontrolling‘ geopfert: Theoretisierende Praktiker überbieten sich mit Konzepten, Diagrammen und Betriebswirtschaftsprosa, in denen sie ihre ‚bewährten‘ Steuerungsinstrumente anpreisen oder einfach nur mit Forderungen aufwarten, dass ein solches, auf betriebliche Qualifikationsmaßnahmen bezogenes Controlling überfällig und von der Theorie her anzubieten sei. Theoretiker, die ihrerseits gewöhnlich viel über Psychologie, Pädagogik oder Controlling wissen, versuchen, dankbar für die Anregung, auf diesen Wunsch einzugehen.

Nun geht ja nicht seit gestern die Plattitüde von der ‚Wissensgesellschaft‘ um, in der wir nunmehr leben. Das ist zwar nur so eine Redensart, weil ‚Wissen‘ schließlich ökonomisch nur dann einen Wert hat, wenn es zur Gestaltung von Gütern eingesetzt wird. Aber so oder so ist

jedem klar: Wenn wir wollen, dass auf hohem und höchstem Niveau in Europa, insbesondere in Deutschland in einer globalen Weltwirtschaft weiterhin bei hohen Lohnkosten konkurrenzfähig produziert werden kann, dann muss in die Beschäftigten investiert werden.

Und trotzdem: Man kann gut nachvollziehen, dass die Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben oder die Leiter/-innen für betriebliche Weiterbildung sich die Frage gefallen lassen müssen, ob diese oder jene Maßnahme denn wirklich nötig war. Zumindest heimlich hat jeder von uns schon mal gedacht: Was soll das denn jetzt gebracht haben? – sei es, dass Sie dieses als Teilnehmer/-in einer Weiterbildungsmaßnahme gedacht haben, als Abteilungsleiter/-in oder Budgetverantwortliche/-r eines zurückkehrenden Weiterbildungsteilnehmers oder als Finanzchef/-in bei der Begleichung der Rechnungen.

Jeder wird sich leicht überzeugen lassen: Betriebliche Ausbildung, insbesondere aber betriebliche Weiterbildung muss und soll zielgerichtet sein, und diese Ziele leiten sich aus der betrieblichen Aufgabenstellung ab. Aber dieses sicherzustellen ist eine Frage der Steuerung, und da der Vorgang des Steuerns im Englischen ‚to control‘ lautet, finden wir uns unvermittelt in der jüngeren betriebswirtschaftlichen Disziplin des ‚Controllings‘ wieder. Damit dürften die teils verzweifelt klingenden Rufe aus der Praxis nach einem ‚Bildungscontrolling‘ als durchaus begründet betrachtet werden.

Nun kann ‚Controlling‘ in höchst unterschiedlicher Weise verstanden werden (vgl. FRIEDL 2003, S. 1 ff., S. 148 ff.; vgl. bezüglich ‚Bildungscontrolling‘ PECH 2001, S. 3 ff.). Auch wird heftig gestritten, ob die Funktion des Controllings darin besteht, Informationen aufzubereiten, den Unternehmenserfolg zu beeinflussen oder die Unternehmensführung zu koordinieren (vgl. WEBER 1998, S. 19 ff.). HORST ALBACH, der zu den herausragenden Persönlichkeiten der zeitgenössischen Betriebswirtschaftslehre gehört, hat ‚Controlling‘ dagegen entscheidungsorientiert definiert. Er kommt zu der Ansicht, dass ‚Controlling‘ die Aufgabe habe, die Rationalität in der betrieblichen Führung zu verbessern (vgl. ALBACH 1990, S. 537; vgl. auch WEBER/ SCHÄFFER 2001, S. 75 f., 1999 S. 205 ff.). Im Klartext: Controlling hat die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass die betrieblichen Ziele kühlen Kopfes und auf klarer Datengrundlage angesteuert werden. Plötzliche Eingebungen von Personen in leitender Funktion, subjektive Willkür und persönliche Bevorzugungen in den betrieblichen Entscheidungen gehören nicht dazu. Bildungscontrolling versteht sich im Verhältnis dazu als ein Teilbereichscontrolling, mithin als ein Steuerungskonzept speziell für den Bereich des betrieblichen Bildungswesens.

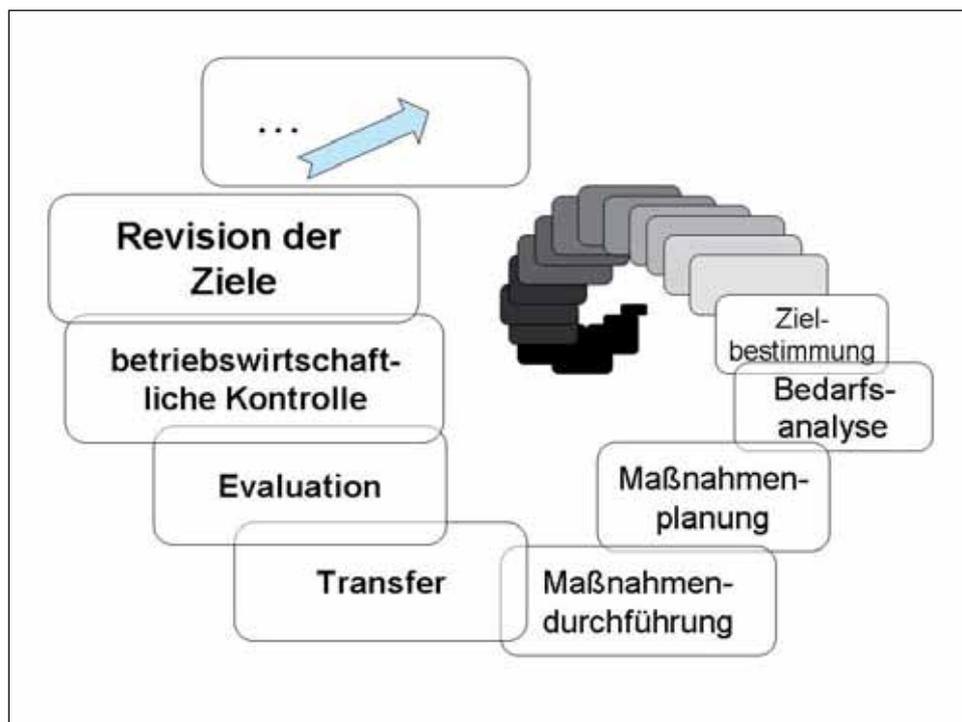
Schluss mit dem Chef als ‚rasendem Roland‘ – was gäbe es dagegen einzuwenden? Wohl kaum etwas. Und doch liegt im Bildungscontrolling der Teufel wie auch in anderen Sachen im Detail. Es ist kein Wunder- oder Allheilmittel, kein Zauberkraut, das hilft, die Entscheidungen einfach so stets und immer richtig zu treffen. Es gibt eine ganze Reihe von Schwierigkeiten, die sich aus der Erhebungsmethode ergeben. Weitere kritische Fragen nach der Bezahlbarkeit des Bildungscontrollings gesellen sich zu moralischen Problemen der Auswahl. Am Schluss wird sich zeigen, dass die Handlungsmöglichkeiten bei der Steuerung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen sehr viel begrenzter sind, als in den hoffnungsvollen Sonntagsschriften über die Notwendigkeit des Bildungscontrollings deutlich wird. Es gibt aber dennoch Handlungsmöglichkeiten, die konzeptionell verbleiben.

2. Wie muss ein Bildungscontrolling prinzipiell ausgestaltet werden?

Was ist zu tun, damit die Entscheidungen im Bildungsbereich eines Unternehmens nicht mehr der individuellen Willkürentscheidung unterliegen, sondern im Sinne einer rationalen Verpflichtung der eingesetzten Gelder und der eingebrachten Arbeitszeit Mittel zur effizienten Zielerreichung werden? Es scheint hier am vernünftigsten, der herrschenden Meinung zu folgen und sich die Möglichkeiten des Bildungscontrollings entlang des Funktionenzyklus der betrieblichen Weiterbildung zu verdeutlichen (vgl. ebenso SEEBER 2000, S. 36), d. h. welche Entscheidungen ein/eine Weiterbildungsleiter/-in in einem Unternehmen in welcher Abfolge zu treffen habe – und wie diese Entscheidungen zu gestalten seien, dass sie dem ALBACHSchen Rationalitätspostulat genügen.

Der Funktionenzyklus betrieblicher Weiterbildung (vgl. ausführlicher BANK 1997, S. 33; vgl. dazu Abb. 1) strukturiert die Entscheidungsmomente, die im Interesse der Erhöhung der Entscheidungsrationalität aufkommen.

Abbildung 1: Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung



Die Zielanalyse hat die Aufgabe, die Weiterbildungsmaßnahmen in ihrer Gesamtheit in das betriebliche Zielsystem einzuordnen. Im Interesse der Verfolgung des ökonomischen Gewinnziels, der Betriebserhaltung oder anderer Vorgaben ergeben sich zwingend die Fragen der Bedarfsermittlung: Worin bestehen Handlungsdefizite von Beschäftigten *jetzt*? – Worin werden sie *zukünftig* bestehen (infolge von Versetzung oder organisationaler bzw. technischer Innovation)?

Die nun anschließenden Themen der Maßnahmenvorbereitung und der Maßnahmendurchführung interessieren aus betriebswirtschaftlicher Sicht weniger. Unter der Fragestellung der Steuerung sind sie hier nicht zu behandeln, obwohl das, was in den Entscheidungsbereich der Lehrkräfte fällt, zweifelsohne mehr als irgendetwas anderes über den Erfolg einer Maßnahme bestimmt. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass vordergründig organisatorische Entscheidungen, z. B. über die Unterrichtsräume und Weiterbildungszeiten den Rahmen didaktischen Handelns weitgehend abstecken und insofern durchaus auch diese Entscheidungen einem Steuerungsbedürfnis unterliegen können.

Da das Lernen gerade im Zusammenhang mit Weiterbildungsmaßnahmen nicht im vertrauten oder angestrebten betrieblichen Funktionsfeld stattfindet, wird das Problem des Transfers relevant: Wie lässt sich der Übergang des Gelernten vom Lernfeld ins Funktionsfeld sicher-

stellen? Dieses ist jedoch entweder eine didaktisch oder eine tatsächlich organisatorisch zu lösende Aufgabenstellung. In jedem Falle handelt es sich hier – nach der sachgerechten Bedarfserhebung – um die zweitwichtigste Phase nach jener der didaktischen Umsetzung der betrieblichen Bildungsmaßnahme selbst und hängt mit dieser eng zusammen.

Für eine Steuerung der betrieblichen Weiterbildung sind dann noch die Evaluation im Lernfeld und auch nach einer gewissen Zeit im Funktionsfeld wesentlich, womit endlich der Boden bereitet ist für das Kernanliegen auch des Controllings, für eine betriebswirtschaftliche Kontrolle: Hat es sich gerechnet? Nun setzt eine neue Umdrehung der unendlichen Spirale der Steuerung in der betrieblichen Weiterbildung ein. So sollen sukzessive die Entscheidungen im Bereich der betrieblichen Bildung im Hinblick auf den erhobenen Rationalitätsanspruch verbessert werden.

Die Orientierung am Funktionenzklus ist für die Herstellung eines funktionsfähigen Controllingkonzeptes wichtig. Die Kehrseite dieser Konzeption führt jedoch dazu, dass der Aussagenbereich einzelner Instrumente des Bildungscontrollings fast immer nur auf einzelne Maßnahmen der betrieblichen Bildung bezogen ist und selten von hoher Allgemeinheit, d.h. Wiederverwendbarkeit in Bezug auf andere betriebliche Bildungsmaßnahmen.

3. Probleme in der Umsetzung des Bildungscontrollings

Es gibt aber gewichtige Hindernisse, die sich nun aber einer Umsetzung eines Bildungscontrollings entgegenstellen. Diese Hindernisse sind im Grundsatz dreierlei Art: Erstens ergeben sich Schwierigkeiten aus dem methodischen Vorgehen bei der Messung der Lern- und Umsetzungsergebnisse sowie der wirtschaftlichen Auswirkungen. Zweitens und damit eng verbunden ist zu bedenken, dass die Datenerhebung ihrerseits nicht umsonst zu haben ist. Drittens ergeben sich Messschwierigkeiten aufgrund von ethischen Bedenken.

3.1 Methodische Probleme

Alle Fragen, die mit der Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten im Zusammenhang stehen, und damit auch das Bildungscontrolling, weisen immer sogenannte ‚schlechte Entscheidungsstrukturen‘ auf.

Dieses ist ein Grundübel des Bildungscontrollings: Ableitungs- und Entscheidungsproblemen werden unterschiedslos behandelt (vgl. zu dieser Unterscheidung JONGBLOED 1984, S. 67 ff.). Echte Entscheidungen sind durch fehlende Information gekennzeichnet (dem Grunde nach oder aufgrund technischer oder ökonomischer Grenzen der Informationsbeschaffung). Hier ist eine subjektive Entscheidung notwendig. Jemand muss die Entscheidung auch bei schlechter Datenlage treffen und verantworten.

Ableitungsprobleme können demgegenüber nach festgelegten Verfahren („Kochrezepten“) oder durch einfache, festgelegte Regeln geleitet behandelt werden. Es genügt also, ein geeignetes Verfahren zu bestimmen. Ableitungsprobleme können deswegen in jedem Falle Thema einer Steuerung sein, Entscheidungsprobleme ihrer Natur nach eben nicht. Diese Beschränkung jedoch scheint keineswegs im Selbstverständnis der betrieblichen Controller/-innen zu liegen (vgl. dazu eingehend HORVÁTH 1991, S. 34 ff.), was nicht zuletzt auch die Forderung nach Einführung von Bildungscontrolling zeigt.

Bildungscontrolling ist ein solches Gebiet, das wegen der seltenen Wiederholung derselben Situation zumeist echte Entscheidungen beinhalten. Es geht in Bildungszusammenhängen fast immer um singuläre, d. h. um einzigartige Prozesse, und zwar aus dem Grunde, dass sie stets auf ein bestimmtes Individuum bezogen und zudem nicht wiederholbar sind. Nur wenn es um das Einstudieren regelmäßig wiederholter Bewegungs- oder Denkabläufe geht, wie bei der Dressur oder bei bestimmten Verrichtungen am Fließband, ist das anders. Da aber eine Messung eines Lernvorganges bei einem Individuum niemals zweimal zu gleichen Bedingungen durchzuführen ist, sondern die zweite Messung von der ersten Messung immer beeinflusst wird, kommt es unvermeidlich zu einem Verstoß gegen die wechselseitige Unabhängigkeit der für ein Bildungscontrolling erforderlichen Messungen.

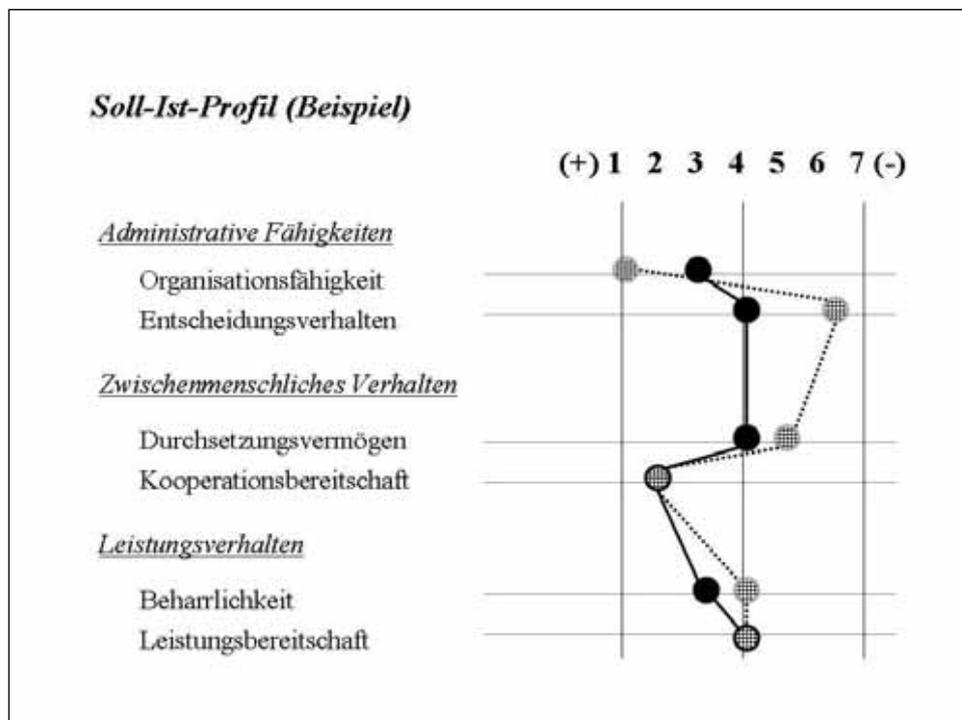
Es bleibt aber immerhin noch die Aufgabe des Beschaffens von Informationen, zum Zweck der Verbesserung der Transparenz des jeweiligen Entscheidungsproblems. Dann aber muss untersucht werden, ob und inwieweit nicht wenigstens das Ziel der Ermittlung der bestmöglichen Informationen erreicht werden kann. Der Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung lenkt den Blick auf die Methodenprobleme, die auf der Begrenztheit der Möglichkeiten der empirischen Sozialforschung beruhen.

Die in diesem Funktionszyklus zuerst zu bearbeitende Aufgabe betrieblichen Weiterbildungsmanagements liegt in der Festlegung der Ziele. Es ist klar, dass es sich hier um ein echtes Entscheidungsproblem handelt: Ziele sind normativ bestimmt und könne nur subjektiv

festgelegt werden. Seit MAX WEBER werden die Normen durchaus als sinnvermittelnd, doch nichtsdestoweniger als unbrauchbar für die Erfahrungswissenschaft erklärt (vgl. WEBER 1973, S. 152 u.ö.). Deswegen gibt es hier kein Messproblem, allenfalls hinsichtlich der Feststellung im Nachhinein, in welchem Ausmaß ein Ziel erreicht worden ist oder nicht.

Die größten methodischen Probleme ergeben sich in den Steuerungsphasen der Bedarfsermittlung sowie die der Evaluation, die im Übrigen aus methodologischer Sicht viele Ähnlichkeiten aufweisen. Hierin liegen die entscheidenden Steuerungsmöglichkeiten hinsichtlich der erfolgreichen Einbindung in die Zielhierarchie des Unternehmens. Und so wichtig die Überprüfung des Erreichten für die zukünftige Steuerung durch eine Evaluation sein mag, so ist aus ökonomischer Sicht der Dreh- und Angelpunkt einer rationalen Steuerung die Bedarfsanalyse. Daher sei detaillierter auf die vorliegenden Konzepte der Bedarfsanalyse eingegangen.

Abbildung 2: Bedarfsanalyse als Profilanalyse

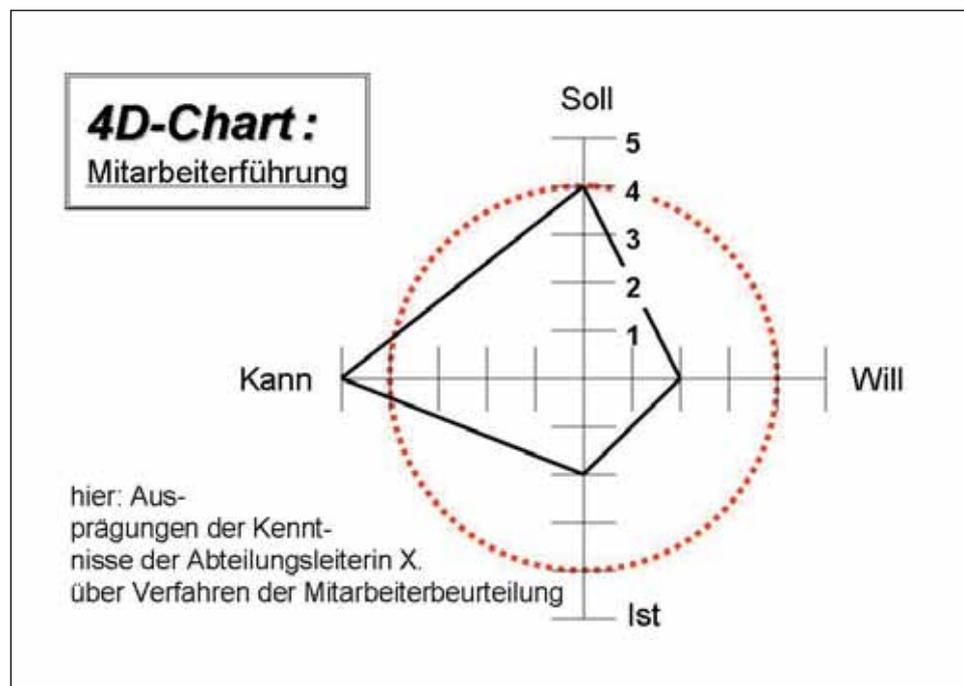


Es erscheint bei der Entscheidung über die Entsendung zu einer Qualifikationsmaßnahme ‚vernünftig‘ Strukturanalysen durchzuführen, bei denen einem auf die einzelnen Beschäftigten bezogenes ‚Ist‘ ein tätigkeits- oder stellenbezogenes ‚Soll‘ gegenübergestellt werden. Dafür werden beide Seiten nach einer Reihe verschiedener Merkmale beschrieben. Für diese Merk-

male wird je eine bestimmte Menge an Indikatorvariablen ausgewählt, für die jeweils die aktuellen (oder erwarteten) Merkmalsausprägungen dann festgelegt werden. Dies kann dann grafisch in einem Soll-Ist-Profil veranschaulicht werden (vgl. Abb. 2; vgl. z. B. OBERMANN 1992, S. 78 ff., bes. S. 83, vgl. in SARGES 1990, S. 32 ff., bes. S. 51 ff. oder auch SCHOLZ 1994, S. 341 ff.). Kommt es zu einer Überschreitung des Sollwertes durch die Beschäftigten, spricht man von Überqualifikation, kommt es zu einer Unterschreitung des Sollwertes, geht man vom Vorliegen eines Weiterbildungsbedarfs aus. In der Praxis stellt der Soll-Ist-Vergleich in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen den Standard der methodisch durchgeführten betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse dar (vgl. BANK, THIEME 2010, S. 22; GNAHS, KREKEL 2000, S. 221; vgl. JESERICH 1989, S. 84 ff.).

Trotz der unverkennbar rationalistischen Erkenntnisnorm ist auch hier ein Mangel der Soll-Ist-Analyse augenfällig: Es fehlt eine Potenzialanalyse, welche die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen untersucht: Können die betroffenen Beschäftigten denn überhaupt das Verlangte leisten? Oder sind sie aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen Voraussetzungen gar nicht in der Lage, die Lernziele zu erreichen? Und noch eine Dimension fehlt: Wollen sie es überhaupt leisten? Immerhin werden mitunter in der einschlägigen Literatur Bedürfnisanalysen postuliert, welche die Lern- und Handlungsinteressen der betroffenen Beschäftigten berücksichtigen (vgl. GONSCHORREK, SAUL 1983; HÖLTERHOFF, BECKER 1986, S. 83 ff.). Statt des nur zwei Dimensionen (Soll und Ist) darstellenden Profilanalyse schlägt BANK 2000 die Darstellung in Form eines 4D-Charts vor, welches ermöglicht, Soll-, Ist-, Kann- und Will-Dimension im Hinblick auf ein Qualifikationsmerkmal auf einen Blick erfassbar zu machen (vgl. Abb. 3):

Abbildung 3: 4D-Chart zur mehrdimensionalen Bedarfserfassung



Quelle: vgl. BANK 2000, S. 64.

Unabhängig von der jeweils gemessenen Dimension bleibt immer das Problem der Skalierung: Es wird, außer in besonderen Einzelfällen, auf einer Schätzskala abgebildet. Diese Schätzskala erreicht wiederum in aller Regel gerade noch ein ordinales Skalenniveau, d. h. es ist immer nur klar, ob ein Messergebnis besser oder schlechter, größer oder kleiner ist. Niemals kann dagegen angegeben werden, um wie viel ein Messergebnis besser oder schlechter ist. Noch schlimmer: Es ist noch nicht einmal gegeben, dass ein und dieselbe Merkmalsausprägung, die sich bezüglich eines Merkmals in zwei Messvorgängen ergibt, für beide Messungen den annähernd gleichen Sachverhalt beschreibt. So ist etwa zu fragen, ob die Ausprägung ‚von mittlerer Bedeutung‘, wie sie bei Sollprofilen für die Messdimension ‚analytisches Denken‘ eines Vertriebsangestellten und eines Buchhalters erscheinen mögen, wirklich das gleiche Anforderungsniveau beschreibt. Da diese Fähigkeit immer im Verhältnis zu anderen Fähigkeitsanforderungen derselben Stelle eingeschätzt werden wird, also im jeweiligen Vergleich zu der als ‚sehr wichtig‘ eingestuften Flexibilität des Denkens eines Vertriebsexperten und der ebenso hoch eingeschätzten Gründlichkeit des Denkens eines Buchhalters. Insgesamt aber werden die analytischen Denkfähigkeiten in Bezug auf die beiden Stellen ganz sicher weit auseinanderfallen. Die Reichweite der Aussage der Skala überschreitet niemals das Bezugssystem der Skala. Strenggenommen dürften nicht

einmal Soll- und Ist-Skala aufeinander bezogen werden – damit aber wäre der Versuch einer Steuerung schon wieder hinfällig. Werden die Skalen jedoch ‚aus einer Hand‘, z.B. von dem Weiterbildungsverantwortlichen konstruiert und angewandt, ist die nötige Übertragbarkeit in der Person ihres Anwenders begründet und damit für die Praxis akzeptabel. In diesem pragmatischen Behelf allerdings verstößt ein Bildungscontrolling massiv gegen den eigenen Anspruch reduzierter Subjektivität.

Das nächste Problem der Messung liegt in der Verborgtheit der meisten Messgrößen – sie können nur indirekt gemessen werden. Messmerkmale, wie etwa die in der in Abb. 2 genutzten Profilanalyse Größe ‚Administrative Fähigkeiten‘, müssen auf Indikatorkonstrukte abgestützt werden, hier etwa ‚Organisationstalent‘ und ‚Entscheidungsverhalten‘. Messverfahren aber, die auf Indikatoren gestützt sind (sogenannte Parametermodelle), können beruhen nicht wie andere Modelle auf der Objektivität, die der Reliabilität (Zuverlässigkeit) vorausgeht, welche ihrerseits Bedingung der Validität (Gültigkeit) der Messung ist. Sie beruhen auf subjektiven Entscheidungen bezüglich der Indikatorenauswahl und auf der subjektiv verantworteten Messung oder Schätzung (vgl. JONGEBLOED 1996, S. 200 ff.). Die Messenden werden zum Mess- oder Schätzinstrument: „Informationen, die durch Befragung oder Test gewonnen werden, stammen immer von Individuen, sind also subjektiver Natur und können durch viele unkontrollierte Einflüsse verfälscht werden, so dass sie nicht mehr für das zu nehmen sind, wofür sie als Index stehen sollen ...“ (KREPPNER 1975, S. 21).

Aus methodologischer Sicht kommt hinzu, dass Indikatorvariablen in etwa in die gleiche Richtung weisen müssen, damit das Problem der Verrechnung wenigstens näherungsweise lösbar bleibt (vgl. WAINER 1993, S. 3). Hier nutzt man häufig Scoringmodelle, die durch die Multiplikation der Indikatormesswerte mit Gewichten und anschließender Addition der gewichteten Messergebnisse zu einem einzelnen Zahlenwert kommen. Und schon wieder schlägt die Subjektivität zu: Es gibt kein Verfahren für eine objektive Bestimmung der Verrechnungsgewichte. Die Konstruktvalidität eines Indikatorenmodells hängt folglich restlos vom Subjekt ab: durch die Auswahl der Indikatorenvariablen, durch instrumentell subjektive Messung der Indikatorenvariablen und durch Verrechnung mit den subjektiv bestimmten Gewichten.

Ganz schwierig wird es dann bei der in der empirischen Sozialforschung erforderlichen Stichprobenbildung und -kontrolle: Die theoretische Konstruktion der Bedarfsanalyse kann frühestens in der Evaluationsphase ihre Richtigkeit nachweisen, etwa durch den Vergleich mit

Kontrollgruppen. Doch wie sollte eine theoretisch begründete Bildung von Kontrollgruppen möglich sein? In Klein- und Mittelbetrieben fehlt hier schon eine hinreichende Anzahl gleichgelagerter Fälle. In Großunternehmen spricht für eine Zusammenstellung von experimentellen Kontrollgruppen nach dem Zufallsprinzip rein gar nichts: In welchem Punkte dürfte der Zufall den Anspruch erheben, in irgendeiner Weise ‚rational‘ zu sein? Hinzu kommt: Es ist naiv anzunehmen, dass der willkürliche Ausschluss von Weiterbildungsmaßnahmen völlig folgenlos bleibt (vgl. EASTERBY-SMITH 1986, S. 28). Nur wenn die Gültigkeit der Evaluationsansätze ausdrücklich auf die betrachtete Gruppe begrenzt bleibt, stellt sich diese Schwierigkeit in Großbetrieben nicht. Sind aber die Aussagen auf die untersuchte Gruppe beschränkt, taugen sie nicht als Controllingdaten für zukünftige Fälle.

Schließlich kann es zu einer positiven Verzerrung der Erfolge einer betrieblichen Bildungsmaßnahme kommen: Das Augenmerk sei hier auf Aufstiegsweiterbildungsmaßnahmen gerichtet, die gewöhnlich von karriereorientierten Beschäftigten besucht werden. Wollte man die Maßnahme daraufhin bei anderen Beschäftigten wiederholen, die nicht den gleichen Ehrgeiz aufweisen, so ist der Misserfolg quasi vorprogrammiert. Der Probandenkreis ist sehr häufig durch willkürliche oder ‚natürliche‘ Umstände bereits einer Vorauswahl unterlegen, und so kann weder eine Zufallsstichprobe noch eine repräsentative Stichprobe unterstellt werden (man spricht hier von „differential participation“ bzw. „selectivity bias“ WAINER 1993, S. 5; PATTON 1980, S. 93).

Doch auch unter Bezugnahme auf die gleiche Person ist ein Vergleich unmöglich: Verpasst z. B. ein Anwärter für eine bestimmte betriebliche Position die Teilnahme an einem obligatorischen Test, bewirbt er sich trotz eines bestandenen Tests nicht oder wird er letztlich doch nicht ausgewählt, dann ist keine Aussage über seinen späteren Leistungsverlauf in Bezug auf eine Weiterbildungsteilnahme möglich, denn er wird bestenfalls in einer anderen als der im Test vorgesehenen Position beobachtet werden können. Damit aber liegt wieder einmal ein anderer Bezugsrahmen vor, mithin werden die tatsächlichen Messergebnisse von den sonst eingetretenen Messergebnissen mit großer Wahrscheinlichkeit abweichen.

3.2 Ökonomisch begründete Probleme

Eine Erhöhung der Rationalität als Entsubjektivierung – das ist allemal hinreichend deutlich geworden – ist methodologisch betrachtet illusorisch. Es gibt daran anknüpfend aber auch Probleme, die sich aus einem betriebswirtschaftlichen Umgang mit den Anforderungen an ein Bildungscontrolling ergeben.

Man könnte nun versuchen, statt einer direkten Messung einzelner Indikatorenvariablen die Beurteilung von Erfolg und Misserfolg des unternehmerischen Handelns einschließlich der betrieblichen Bildungsaktivitäten im Periodengewinn zu suchen. Demnach wäre es rational, die Entwicklung des Gewinns mit statistischen Mitteln daraufhin zu untersuchen, ob er mit irgendeiner der weiterbildungsbezogenen Variablen kovariiert. Man würde denken an ein Verhältnis zu den Weiterbildungskosten, zu den Teilnehmerzahlen, zu den Teilnehmertagen, zu den Teilnehmerstunden, differenziert nach bestimmten Themengebieten. Dieses Verfahren hätte den Charme, hinsichtlich der Erfolgswirksamkeit direkt an die entscheidenden Größen zu gehen und die Unmenge der angeführten methodischen Probleme einfach zu überspringen. Doch: für den Erfolg eines Unternehmens gibt es eine derartige Menge intervenierender Variablen innerhalb und außerhalb des Unternehmens, dass eine direkte Erfolgsmessung im Normalfall keine eindeutige Benennung eines Erfolgsgrundes erlauben wird. Überdies wären zeitliche Wirkungsverzögerungen, sogenannte ‚time-lags‘, zu beachten (vgl. WITTHAUS 2000, S. 161).

Als vorsichtigere Version der gleichen Herangehensweise wären u. U. Aussagen in Form von Nullhypothesen der Art ‚Weiterbildung hat in den letzten Jahren der Gewinnsituation nicht geschadet‘ zu überprüfen. Insgesamt ist aber auch hier mit der erwähnten sehr großen Menge an intervenierenden Variablen zu rechnen. Deswegen haben diese Hypothesen bei einer so geringen Bestimmtheit den bedauerlichen Mangel, als Steuerungsinformation absolut ungeeignet zu sein – woran hat es denn gelegen, wenn die Hypothese zu verwerfen war?

Es bleibt immerhin noch der Versuch einer Erfolgsmessung durch einen konkreten Kosten-Nutzen-Vergleich. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen tragen zur Leistungserstellung jedoch nur mittelbar bei, sodass eine geldbewertete Nutzenbestimmung vielleicht gerade noch für eng definierte Trainingsmaßnahmen angehen will, etwa im Zusammenhang mit Tätigkeiten am Fließband.

Selbst die Kosten betrieblicher Bildung hingegen sind nicht einmal eindeutig zu bestimmen. Dies liegt an dem teils kalkulatorischen Charakter der Kosten, d.h. an der Tatsache, dass Kosten einen subjektiv bewerteten Werteverzehr darstellen (vgl. HABERSTOCK 1987, S. 34 f., 91 ff.). Außerdem liegt es natürlich daran, dass hier Sachverhalte auf eine eindimensionale Verhältnisskala (nämlich Euro und Cent) projiziert werden sollen. Damit sind wir wieder bei dem Problem der Subjektivität von Scoring-Modellen angekommen, und noch schlimmer – es erfolgt eine mathematisch unzulässige Aufwärtstransformation des Skalenniveaus: Die

Nutzendaten sind in ihrer Mehrzahl ordinal skaliert, und eine Verhältnisskala ist demgegenüber präziser (zur Zulässigkeit von Skalentransformationen vgl. SIXTL 1982, S. 15 ff.). Will man ordinal skalierte Daten auf einer Verhältnisskala abbilden, dann erzwingt dieses erneut den Eingriff des Subjektes, z. B. indem die Abstände einer Ordinalskala für gleich groß (äquidistant) erklärt werden.

Die aufwendige Methodik im sozialwissenschaftlich-empirischen Zugriff führt in ein ökonomisches Paradox: Die Erhebung der Steuerungsdaten verursacht Entwicklungskosten (für die Herstellung der Messmodelle) und Datenerhebungskosten. Die eigentlich zu leistende Aufgabe gerät aus dem Augenmerk, Ressourcen werden für die Kontrolle gebunden, die dann in der Leistungserstellung selbst fehlen. Je härtere Daten man sucht, desto sicherer gerät man in die Falle der Subjektivität – oder es vervielfachen sich zusätzlich die Kosten für das Messmodell und für die Datenerhebung.

3.3 Ethische Einwände

Moralisch empfindsame Naturen geraten vor dem Hintergrund der methodologischen Ansprüche der empirischen Sozialforschung in eine weitere Falle: Ein augenfälliges Problem, das die moralischen Qualitäten eines Bildungscontrollers fordert, ist etwa in der Bildung von Kontrollgruppen zu sehen: Wer will es verantworten, bestimmte potenzielle Teilnehmer/-innen zu Opfern des Losschicksals werden zu lassen? Die Teilnahme an einer Aufstiegsweiterbildung kann unter günstigen Bedingungen das Fundament einer Karriere sein, so wie die Abwesenheit davon unter ungünstigen Bedingungen die Karriere zu ruinieren vermag. Eine verpasste Anpassungsweiterbildung kann für den Einzelnen mittelfristig gar den Verlust des Arbeitsplatzes bedeuten, während seine Kolleginnen und Kollegen aus der Experimentalgruppe – der Gruppe der auf den Stand der Technik Weiterqualifizierten – sich höherer Löhne erfreuen.

Um an der Verantwortung für die immer subjektiven echten Entscheidungen nicht allzu schwer tragen zu müssen, sucht man sich lieber über die Verfahren (z.B. Bildungscontrolling) zu einigen, anstatt den Konsens über Inhalte zu suchen. Ein Bildungscontroller, der nicht mutwillig oder grob fahrlässig gegen das vereinbarte Verfahren verstößt, scheint von jeder Schuld gegenüber Dritten exkulpiert. Schließt man aber die Entscheidungsverantwortung aus dem Verantwortungsbereich des Controllers aus (vgl. neben anderen GEIBLER 1999, S. 147), dann leugnet man die präjudizierende Kraft der Informationsauswahl und -aufbereitung. Am Ende ist niemand mehr schuld gewesen.

4. Bildungsmanagement statt Bildungscontrolling

Insgesamt erweist sich eine Steuerung betrieblicher Weiterbildung durch Verbesserung der Rationalität in den Entscheidungen, durch empirisch abgestützte und von Subjektivität möglichst befreite Verfahren methodisch als unmöglich, ökonomisch als unbezahlbar und ethisch als nicht zu verantworten. Der erklärte Anspruch von Controlling, Subjektivität abzubauen zu wollen, führt unvermeidlich in den Selbstwiderspruch. Aus methodischer Sicht kann der Eingriff des Subjekts allenfalls an eine andere Stelle verlagert werden. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht wird das Effizienzziel umso stärker gefährdet, je konsequenter den Forderungen der Methodologie Rechnung getragen wird. In diesem Selbstwiderspruch ökonomisch veranlasster Steuerungsbedürfnisse und methodologischer Bedingtheit von Bildungscontrolling erweist sich, dass ein Bildungscontrolling keine Sicherheiten garantiert, eben dass es hintergebar ist. Allerdings: nur wer sich blind auf die vereinbarte Methode verlässt, begibt sich in die Gefahr, hintergangen zu werden oder eben einen Dritten zu hintergehen. Und doch bedarf ein Unternehmen der Entscheidungen, auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Was ist zu tun?

1. Unterscheide Ableitungsprobleme und (echte) Entscheidungsprobleme. Jegliche Vereinbarung einer spezifischen Verfahrens- oder Messweise (algorithmische Regulation) muss auf die Ableitungsprobleme beschränkt werden. Ein Steuerungsautomatismus kann nur dort die Effizienz fördern, wo er sachgerecht eingesetzt wird und nicht als Ausweichstrategie für die Übernahme persönlicher Verantwortung eingesetzt wird.
2. Die Messverfahren zur Erhebung der Steuerungsdaten sollten nach Möglichkeit so genau als möglich sein, jedoch sollte man hier keinen übertriebenen Ehrgeiz entwickeln und immer der subjektiven Verantwortbarkeit den Vorrang einräumen.

Man wende die Messverfahren also im steten Bewusstsein ihrer Unzulänglichkeiten an; der Mensch selbst und nicht das Verfahren muss Maß aller Dinge sein. So kann der Entscheider sich auch guten Gewissens zu seiner Verantwortung bekennen und muss sich hinter nichts und niemandem verstecken. Auch ein Entscheider ist eben nur ein Mensch und damit nicht ohne Fehl und Tadel – nur Nachlässigkeiten sollte dieses nicht rechtfertigen! Im Gegenteil sollte das Bewusstsein der persönlichen Verantwortung für alle betroffenen Beschäftigten als Individuen einerseits und für das Unternehmen und seine Ziele andererseits zu besonders vorsichtigem Abwägen der Entscheidungsaspekte nötigen.

Verantwortliches Entscheiden ist insgesamt kein Gegenstand des Controllings, sondern des Managements, so wie dieser Begriff von STAEHLE bestimmt worden ist (vgl. STAEHLE 1987, passim). Ein verantwortlicher Manager wäre dann auch in der Lage, den Horizont auf einen pädagogischen Umgang mit der betrieblichen Bildung zu erweitern. Statt der an individuellen Defiziten orientierten Bedarfsermittlung könnte eine pädagogische Fragestellung lauten: Welche Beschäftigten können ihre durchaus befriedigenden Leistungen zum Nutzen des Betriebes oder auch zu ihrem eigenen, persönlichen Frommen noch weiter ausbauen? Worin bestehen die Entwicklungschancen? Demgemäß wären weniger analytische Verfahren der Bedarfsermittlung, stattdessen mehr systembezogene Verfahren einzubringen. Dieser Gedanke ist in dem didaktisch begründetes Konzept eines ‚systemischen Change Managements‘ fortentwickelt worden (BANK 2004). Mit der Frage nach den Entwicklungschancen ist zwar jede Form der Zurechenbarkeit und Steuerung/Controlling dahin, aber es eröffnen sich Möglichkeiten der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung des Unternehmens wie zugleich der individuellen Entwicklung der Beschäftigten, die vorher niemand hätte ahnen können. So wird der anfallende Nutzen an einer nicht vorhersagbaren Stelle, und schon gar nicht in einer im Voraus kalkulierbaren Höhe anfallen – doch er wird anfallen. Die Transaktion hier heißt nicht ‚Geld gegen Arbeit‘ sondern ‚Vertrauen‘ für alle Beschäftigten im Austausch gegen ‚Leistungswillen und Leistungsvermögen‘ von allen Beschäftigten.

Literatur

ALBACH, Horst: Der dispositive Faktor in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 60 (1990), S. 533-548.

BANK, Volker: Bedarfs- und Zielcontrolling. In: SEEBER, Susan; KREKEL, Elisabeth M.; VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 51-70.

BANK, Volker: Von der Organisationsentwicklung zum ‚systemischen Change Management‘. Der Umgang mit Innovationen als didaktisches Problem der Führung in sozialen Systemen. Kiel 2004.

BANK, Volker: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung. Über die freiwillige Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasi-deterministischer Strukturen (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 27). Köln 1997.

BANK, Volker; THIEME, Kathrin: Ansätze des Weiterbildungscontrollings in der unternehmerischen Praxis. Ergebnisse einer Pilotstudie im Freistaat Sachsen (Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Papers and Proceedings in Vocationomics Nr. N.N. – 2010) Chemnitz [<http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2010/...>] (in Veröffentlichung).

EASTERBY-SMITH, Mark: Evaluation of Management Education, Training and Development. Aldershot, Brookfield 1986.

FRIEDL, Birgit: Controlling (Grundwissen der Ökonomik: Betriebswirtschaftslehre). Stuttgart 2003.

GEIBLER, Harald: Bildungscontrolling. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S. 147-148.

GNAHS, Dieter; KREKEL, Elisabeth M.: Controllingansätze in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. In: SEEBER, Susan; KREKEL, Elisabeth M.; VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 213-227.

GONSCHORREK, Ulrich; SAUL, Siegmund: Pädagogik in Wirtschaft und Verwaltung: Ein Grundriß der betrieblichen Fortbildung von der Bedarfsermittlung bis zur Lernerfolgsicherung. Heidelberg 1983.

HABERSTOCK, Lothar: Kostenrechnung I. 8. Auflage. Hamburg 1987.

HÖLTERHOFF, Herbert; BECKER, Manfred: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung 3. München, Wien 1986.

HORVÁTH, Péter: Controlling. 4 Auflage. München 1991.

JESERICH, Wolfgang: Mitarbeiter auswählen und fördern. Assessment-Center-Verfahren. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung 1. 4. Auflage. München, Wien 1989.

JONGEBLOED, Hans-Carl: Fachdidaktik und Entscheidung. Düsseldorf 1984.

JONGEBLOED, Hans-Carl: Die handlungsorientierte Facharbeiterprüfung als Evaluierungsinstrument. In: MÜNCH, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin 1996, S. 196-232.

- KREPPNER, Kurt: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1975.
- OBERMANN, Christof: Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden 1992.
- PATTON, Michael Q.: Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, London 1980.
- PECH, Ulrike: Bildungscontrolling. Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Aachen 2001.
- PIELER, Dirk: Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive. Wiesbaden 2000.
- SARGES, Werner (Hrsg.): Management-Diagnostik. Göttingen u.a. 1990.
- SCHOLZ, Christian: Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 4. Auflage. München 1994.
- SEEBER, Susan: Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: SEEBER, Susan; KREKEL, Elisabeth M.; VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt u.a. 2000, S. 19-50.
- SIXTL, Friedrich: Meßmethoden der Psychologie. Theoretische Grundlagen und Probleme. Weinheim, Basel 1982.
- STAEHLE, Wolfgang H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung. 3. Auflage. München 1987.
- WAINER, Howard: Measurement Problems. In: Journal of Educational Measurement, 30 (1993) 1, S. 1-21.
- WEBER, Jürgen: Einführung in das Controlling. 7. Auflage. Stuttgart 1998.
- WEBER, Jürgen; SCHÄFFER, Utz: Controlling als Rationalitätssicherung der Führung. In: Die Unternehmung, 55 (2001) 1, S. 75-79.
- WEBER, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973.
- WITTHAUS, Udo: Outcome-Controlling? – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erfassung von Bildungseffekten in der Arbeitswelt. In: SEEBER, Susan; KREKEL, Elisabeth M.; VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt u.a. 2000, S. 151-171.

Angaben zu den Autoren/Autorinnen

Prof. Dr. Volker Bank; Dipl.-Hdl.

Inhaber der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Technischen Universität Chemnitz

Dr. Ulrike Heuer

Wissenschaftlicher Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Bernd Käpplinger

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich 2.3 Kosten, Nutzen, Finanzierung im Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn

Dipl.-Hdl. Dipl.-Kfm. Sam Schaal

Wissenschaftliche Mitarbeiter an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Technischen Universität Chemnitz

Dipl.-Hdl. Kathrin Thieme

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Technischen Universität Chemnitz

Anhang 1

Referenz-Betriebs-System ➤ RBS

Umfrage 1/2008

Bildungscontrolling und Weiterbildungsentscheidungen in der betrieblichen Weiterbildung

Controlling wird im Sinne eines 'zyklischen Ineinandergreifens von Planung, Messung, Bewertung und Korrektur' in vielen Bereichen angewendet. Uns interessiert besonders, ob in Ihrer betrieblichen Weiterbildung Controlling-Maßnahmen eingesetzt werden und welche Veränderungen es gegenüber der 1997 durchgeführten RBS-Umfrage zum Bildungscontrolling gibt.

Betriebliche Weiterbildung ist vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise vom Unternehmen für die Beschäftigten finanziert wird. Neben Lehrveranstaltungen (z.B. Kursen, Seminaren) umfasst die betriebliche Weiterbildung auch arbeitsplatznahe Lernformen wie Informationsveranstaltungen, Jobrotation oder selbstgesteuertes Lernen.

1. Haben Sie solche Weiterbildungen im Jahr 2007 angeboten? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß nicht	2. Gibt es in Ihrem Betrieb Verantwortlichkeiten für Weiterbildung (siehe Fragen 3 und 4)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß nicht falls nein, weiter mit Frage 5
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich? <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;"></th> <th style="width: 10%;">ja</th> <th style="width: 10%;">nein</th> <th style="width: 10%;">nicht vorhanden</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Bildungsabteilung</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Personalabteilung.....</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... einzelne Fachabteilungen.....</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Vorgesetzte.....</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Chef (Geschäftsführer, Betriebsinhaber).....</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Prozess-/Projektverantwortliche</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Mitarbeiter/-innen selbst</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Betriebsrat</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>..... Sonstige</td></tr> </tbody> </table> nämlich:.....		ja	nein	nicht vorhanden		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bildungsabteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Personalabteilung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> einzelne Fachabteilungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Vorgesetzte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Chef (Geschäftsführer, Betriebsinhaber).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Prozess-/Projektverantwortliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mitarbeiter/-innen selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Betriebsrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sonstige	4. Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen? <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;"></th> <th style="width: 10%;">hoher Einfluss</th> <th style="width: 10%;">geringer Einfluss</th> <th style="width: 10%;">kein Einfluss</th> <th style="width: 10%;">nicht vorhanden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> nämlich:.....		hoher Einfluss	geringer Einfluss	kein Einfluss	nicht vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
	ja	nein	nicht vorhanden																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bildungsabteilung																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Personalabteilung.....																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> einzelne Fachabteilungen.....																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Vorgesetzte.....																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Chef (Geschäftsführer, Betriebsinhaber).....																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Prozess-/Projektverantwortliche																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mitarbeiter/-innen selbst																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Betriebsrat																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sonstige																																																																																																	
	hoher Einfluss	geringer Einfluss	kein Einfluss	nicht vorhanden																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																	

5. Führen Sie Bildungscontrolling zu Ihren betrieblichen Weiterbildungen durch?	ja, in hohem Maße	ja, teilweise	nein, eher nicht	nein, gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Was setzen Sie dabei hauptsächlich ein? <input type="checkbox"/> eigene Entwicklungen	<input type="checkbox"/> für uns entwickelte, maßgeschneiderte Lösungen
Andere namentlich bezeichnete Produkte, nämlich:.....	

7. Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?	regel-	teil-	nicht
Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufstellung einer jährlichen Weiterbildungsplanung (Weiterbildungsprogramm)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
systematische Ausrichtung der Weiterbildungsziele an den strategischen Unternehmenszielen ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absprache der Weiterbildungsziele mit den Maßnahmeträgern bzw. Dozenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absprache der Maßnahmeziele mit Teilnehmenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
systematische Auswahl externer Weiterbildungsanbieter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertung der Maßnahme während der Durchführung durch Teilnehmende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abschließende mündliche Bewertung der Maßnahme durch Teilnehmende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abschließende schriftliche Bewertung der Maßnahme durch Teilnehmende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messung der Zielerreichung der Maßnahme (z.B. Prüfungen, Tests, Arbeitsproben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertung der Arbeitsleistung nach der Maßnahme durch den Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
subjektive Einschätzung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen durch den Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzeneinschätzung anhand objektiver Kriterien (z.B. Verkaufszahlen, Ausschussproduktion) ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfassung der Weiterbildungskosten (z.B. Kursgebühren, Dozentenhonoreare, Reisekosten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maßnahmen zur Transfersicherung (z.B. Einübung, angemessene Arbeitsaufgaben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wo würden Sie Bildungscontrolling zuordnen? Beim ...
<input type="checkbox"/> Rechnungswesen <input type="checkbox"/> Bildungswesen <input type="checkbox"/> Berichtswesen <input type="checkbox"/> weiß nicht
<input type="checkbox"/> nichts davon, sondern:

9. Sind arbeitsplatznahe, nicht-kursförmige Lernformen (z.B. Informationsveranstaltungen, Jobrotation oder selbst-gesteuertes Lernen) in Ihr Bildungscontrolling miteinbezogen?

- ja, vollständig ja, teilweise nein, eher nicht nein, zukünftig geplant

Wie sehen Ihre Erfahrungen damit aus? Ist im Vergleich zu Kursen ...

- leichter zu erfassen. genauso gut zu erfassen. schwieriger zu erfassen. nicht zu erfassen.
 Bisläng haben wir damit keine Erfahrungen gemacht.

10. Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?

(1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)

Wenn ...	1	2	3	4	5
der Durchführung von Bildungsmaßnahmen eine Bedarfsanalyse vorausgeht.	<input type="checkbox"/>				
die Weiterbildungsziele den Unternehmenszielen entsprechen.....	<input type="checkbox"/>				
Bildungsmaßnahmen systematisch geplant werden.	<input type="checkbox"/>				
die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen ständig evaluiert wird.	<input type="checkbox"/>				
der Erfolg einer Bildungsmaßnahme gemessen wird.	<input type="checkbox"/>				
über Kosten der Weiterbildung Transparenz besteht.....	<input type="checkbox"/>				
das Preis-Leistungs-Verhältnis stimmt.	<input type="checkbox"/>				
eine Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt wird.	<input type="checkbox"/>				
der Transfer in die Arbeitsprozesse sichergestellt wird.....	<input type="checkbox"/>				
es einen 'Bildungscontroller' im Unternehmen gibt.....	<input type="checkbox"/>				
die Planung und Entscheidung zentral erfolgt.	<input type="checkbox"/>				
die Planung und Entscheidung für alle transparent ist.....	<input type="checkbox"/>				
die Mitarbeiter/-innen an der Planung und an den Entscheidungen beteiligt sind.....	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges ist der Fall,.....	<input type="checkbox"/>				

nämlich:

11. Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?

(1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)

Bildungscontrolling ...	1	2	3	4	5
ist für mich ein Begriff, unter dem ich mir nichts Genaueres vorstellen kann.	<input type="checkbox"/>				
wird heute bereits von den meisten Unternehmen durchgeführt.	<input type="checkbox"/>				
wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen.	<input type="checkbox"/>				
ist heute nur ein Thema für Großbetriebe.....	<input type="checkbox"/>				
ist immer stärker auch für mittlere Unternehmen relevant.	<input type="checkbox"/>				
ist selbst für kleine Unternehmen wichtig.	<input type="checkbox"/>				
ist nichts anderes als Erfolgskontrolle.	<input type="checkbox"/>				
ist im Wesentlichen ein Berichtssystem der Bildungsabteilungen.	<input type="checkbox"/>				
ist eine spezielle Aufgabe von Weiterbildungsabteilungen.	<input type="checkbox"/>				
ist eine permanente Aufgabe in betrieblichen Bildungsprozessen.....	<input type="checkbox"/>				
ist oft ein wichtiges Steuerungsinstrument für die Bereitstellung zukünftiger Qualifikation....	<input type="checkbox"/>				
ist ein Instrument, um Bildungsprozesse quantitativ zu erfassen.	<input type="checkbox"/>				
es fehlen Instrumente für die Umsetzung.	<input type="checkbox"/>				
findet allgemein in der Praxis nur wenig Anwendung.	<input type="checkbox"/>				
ein Thema, das Beachtung findet, wenn das Unternehmen Kosten sparen will.	<input type="checkbox"/>				
bedeutet Sonstiges,	<input type="checkbox"/>				

nämlich:

12. Wie beurteilen Sie die zukünftige Bedeutung des Bildungscontrollings?

- Wir brauchen mehr Bildungscontrolling.
 Wir brauchen genauso viel Bildungscontrolling wie bisher.
 Wir brauchen weniger Bildungscontrolling.

13. Sind Sie bereit, an weiteren Befragungen zu diesen Themen mitzuwirken?

- an einer schriftlichen Nachbefragung ja nein an Interviews ja nein

Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns herzlich.

(Rücksendeadresse passt in einen Fensterumschlag)

Fragen zum Inhalt beantwortet gern:

Bundesinstitut für Berufsbildung
 ➤ **RBS**

Dr. Bernd Käßplinger 0228/107-2601
 kaepplinger@bibb.de

53142 Bonn

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen
 an uns zurück oder faxen Sie ihn an 0228/107-2020

Anhang 2

Ergebnisse in tabellarischer Übersicht

Definitionen im Fragebogen:

Controlling wird im Sinne eines 'zyklischen Ineinandergreifens von Planung, Messung, Bewertung und Korrektur' in vielen Bereichen angewendet. Uns interessiert besonders, ob in Ihrer betrieblichen Weiterbildung Controlling-Maßnahmen eingesetzt werden und welche Veränderungen es gegenüber der 1997 durchgeführten RBS-Umfrage zum Bildungscontrolling gibt.

Betriebliche Weiterbildung ist vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise vom Unternehmen für die Beschäftigten finanziert wird. Neben Lehrveranstaltungen (z. B. Kursen, Seminaren) umfasst die betriebliche Weiterbildung auch arbeitsplatznahe Lernformen wie Informationsveranstaltungen, Jobrotation oder selbstgesteuertes Lernen.

Frage 1: Haben Sie solche Weiterbildungen im Jahr 2007 angeboten?			
	Ja	Nein	Weiß nicht
	%		
Gesamt	56,7	42,6	0,7
1-9 Beschäftigte	52,0	48,0	0,0
10-49 Beschäftigte	50,9	47,3	1,7
50-499 Beschäftigte	90,6	8,5	0,9
500+ Beschäftigte	93,4	5,3	1,3

Frage 2: Gibt es in Ihrem Betrieb Verantwortlichkeiten für Weiterbildung (siehe Fragen 3 und 4)?			
	Ja	Nein	Weiß nicht
	%		
Gesamt	57,2	42,2	0,6
1-9 Beschäftigte	49,5	50,5	0,0
10-49 Beschäftigte	56,4	41,8	1,8
50-499 Beschäftigte	91,4	8,6	0,0
500+ Beschäftigte	98,3	1,7	0,0

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Bildungsabteilung		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	7,7	6,8	85,5
1-9 Beschäftigte	0,0	7,7	92,3
10-49 Beschäftigte	7,6	7,7	84,6
50-499 Beschäftigte	28,3	2,5	69,2
500+ Beschäftigte	73,0	0,8	26,2

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Personalabteilung		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	38,1	17,1	44,8
1-9 Beschäftigte	23,1	15,4	61,5
10-49 Beschäftigte	32,1	23,9	44,0
50-499 Beschäftigte	82,4	12,8	4,9
500+ Beschäftigte	90,7	9,3	0,0

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Einzelne Fachabteilungen		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	33,8	28,2	38,0
1-9 Beschäftigte	18,2	36,4	45,5
10-49 Beschäftigte	36,3	18,1	45,6
50-499 Beschäftigte	70,4	21,5	8,1
500+ Beschäftigte	81,6	18,4	0,0

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Vorgesetzte		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	51,1	24,9	24,0
1-9 Beschäftigte	27,3	27,3	45,5
10-49 Beschäftigte	60,5	32,3	7,2
50-499 Beschäftigte	91,5	7,6	0,8
500+ Beschäftigte	95,9	4,1	0,0

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Chef (Geschäftsführer, Inhaber)		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	95,6	3,3	1,1
1-9 Beschäftigte	100,0	0,0	0,0
10-49 Beschäftigte	97,2	0,0	2,8
50-499 Beschäftigte	73,3	25,3	1,5
500+ Beschäftigte	58,6	40,1	1,3

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Prozess-/Projektverantwortliche		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	22,4	21,9	55,7
1-9 Beschäftigte	18,2	9,1	72,7
10-49 Beschäftigte	18,9	38,2	42,9
50-499 Beschäftigte	42,1	37,6	20,4
500+ Beschäftigte	58,2	34,3	7,5

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Mitarbeiter/innen selbst		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	53,9	40,0	6,1
1-9 Beschäftigte	50,0	50,0	0,0
10-49 Beschäftigte	52,1	31,9	16,0
50-499 Beschäftigte	67,7	27,5	4,8
500+ Beschäftigte	81,0	19,0	0,0

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Betriebsrat		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	6,8	25,5	67,7
1-9 Beschäftigte	0,0	25,0	75,0
10-49 Beschäftigte	5,1	14,9	80,0
50-499 Beschäftigte	34,1	44,7	21,2
500+ Beschäftigte	45,6	51,9	2,5

Frage 3: Wer ist in Ihrem Betrieb für die Planung der Weiterbildung verantwortlich?			
	Sonstige		
	Ja	Nein	Nicht vorhanden
	%		
Gesamt	0,4	42,7	56,9
1-9 Beschäftigte	0,0	40,0	60,0
10-49 Beschäftigte	0,0	31,4	68,8
50-499 Beschäftigte	3,2	84,1	12,7
500+ Beschäftigte	2,2	75,4	22,4

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Bildungsabteilung			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	4,4	2,4	6,9	86,3
1-9 Beschäftigte	0,0	0,0	7,7	92,3
10-49 Beschäftigte	3,8	3,8	7,7	84,6
50-499 Beschäftigte	16,1	7,5	2,7	73,6
500+ Beschäftigte	58,9	12,8	1,6	26,7

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Personalabteilung			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	24,9	20,0	7,5	47,6
1-9 Beschäftigte	8,3	16,7	8,3	66,7
10-49 Beschäftigte	25,2	24,9	4,1	45,8
50-499 Beschäftigte	63,5	21,2	10,2	5,1
500+ Beschäftigte	68,1	24,6	7,3	0,0

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Einzelne Fachabteilungen			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	37,4	18,0	8,7	35,8
1-9 Beschäftigte	33,3	16,7	8,3	41,7
10-49 Beschäftigte	34,7	13,0	8,7	43,5
50-499 Beschäftigte	52,2	29,7	10,0	8,2
500+ Beschäftigte	66,3	24,6	9,1	0,0

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Vorgesetzte			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	51,7	15,4	8,7	24,3
1-9 Beschäftigte	36,4	0,0	18,2	45,5
10-49 Beschäftigte	49,8	42,4	0,0	7,7
50-499 Beschäftigte	87,6	11,6	0,0	0,8
500+ Beschäftigte	94,5	5,5	0,0	0,0

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Chef (Geschäftsführer, Inhaber)			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	90,5	4,3	4,2	1,1
1-9 Beschäftigte	91,4	3,1	5,5	0,0
10-49 Beschäftigte	96,9	0,0	0,0	3,1
50-499 Beschäftigte	74,9	17,0	6,7	1,3
500+ Beschäftigte	56,7	31,6	10,5	1,2

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Prozess-/Projektverantwortliche			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	22,8	10,2	11,1	55,9
1-9 Beschäftigte	18,2	0,0	9,1	72,7
10-49 Beschäftigte	25,0	20,0	9,9	45,0
50-499 Beschäftigte	34,6	26,7	19,7	19,0
500+ Beschäftigte	35,9	41,3	15,5	7,4

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Mitarbeiter/-innen selbst			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	45,1	42,3	6,6	6,0
1-9 Beschäftigte	50,0	40,0	10,0	0,0
10-49 Beschäftigte	37,6	45,7	0,0	16,7
50-499 Beschäftigte	43,9	42,8	9,3	4,1
500+ Beschäftigte	54,1	41,5	4,4	0,0

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Betriebsrat			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	4,3	6,1	18,4	71,2
1-9 Beschäftigte	0,0	0,0	18,2	81,8
10-49 Beschäftigte	5,4	0,0	10,4	84,2
50-499 Beschäftigte	16,1	32,3	31,9	19,7
500+ Beschäftigte	18,5	58,5	20,8	2,2

Frage 4: Wie groß ist der Einfluss auf die endgültigen Weiterbildungsentscheidungen				
	Sonstige			
	Hoher Einfluss	Geringer Einfluss	Kein Einfluss	Nicht vorhanden
	%			
Gesamt	0,4	1,0	35,4	63,1
1-9 Beschäftigte	0,0	0,0	33,3	66,7
10-49 Beschäftigte	0,0	0,0	21,7	78,3
50-499 Beschäftigte	3,3	8,7	75,1	12,9
500+ Beschäftigte	2,8	2,8	66,4	28,0

Frage 5: Führen Sie Bildungscontrolling zu Ihren betrieblichen Weiterbildungen durch?				
	Ja, in hohem Maße	Ja, teilweise	Nein, eher nicht	Nein, gar nicht
	%			
Gesamt	9,8	37,5	28,4	24,3
1-9 Beschäftigte	12,1	32,4	29,5	26,1
10-49 Beschäftigte	1,7	40,8	30,4	27,1
50-499 Beschäftigte	17,7	52,4	19,9	10,1
500+ Beschäftigte	32,3	52,5	9,4	5,8

Frage 6: Was setzen Sie dabei hauptsächlich ein?			
	Eigene Entwicklungen	Maßgeschneiderte Lösung	Standardlösung
	%(Mehrfachnennungen)		
Gesamt	26,6	14,0	25,7
1-9 Beschäftigte	21,9	13,5	29,9
10-49 Beschäftigte	26,2	9,8	21,3
50-499 Beschäftigte	47,1	26,8	17,7
500+ Beschäftigte	67,5	17,4	9,5

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	36,3	42,1	21,6
1-9 Beschäftigte	32,8	44,8	22,4
10-49 Beschäftigte	32,0	40,0	28,0
50-499 Beschäftigte	57,5	37,0	5,5
500+ Beschäftigte	75,0	22,7	2,4

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Aufstellung einer jährlichen Weiterbildungsplanung (Weiterbildungsprogramm)		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	20,8	16,4	62,8
1-9 Beschäftigte	12,1	8,1	79,9
10-49 Beschäftigte	18,4	28,6	53,0
50-499 Beschäftigte	58,3	24,1	17,6
500+ Beschäftigte	74,6	16,5	9,0

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Systematische Ausrichtung der Weiterbildungsziele an den strategischen Unternehmenszielen		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	13,6	42,8	43,5
1-9 Beschäftigte	4,0	49,4	46,6
10-49 Beschäftigte	17,9	31,1	51,0
50-499 Beschäftigte	42,1	39,9	18,0
500+ Beschäftigte	56,6	36,4	7,0

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Absprache der Weiterbildungsziele mit den Maßnahmeträgern bzw. Dozenten		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	11,1	29,7	59,2
1-9 Beschäftigte	4,0	32,2	63,8
10-49 Beschäftigte	13,3	17,9	68,8
50-499 Beschäftigte	32,2	43,7	24,1
500+ Beschäftigte	64,1	29,5	6,4

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Abprache der Weiterbildungsziele mit den Teilnehmenden		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	34,1	42,6	23,2
1-9 Beschäftigte	33,5	38,3	29,2
10-49 Beschäftigte	32,0	46,0	22,0
50-499 Beschäftigte	40,3	54,5	5,2
500+ Beschäftigte	48,3	46,7	5,0

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Systematische Auswahl externer Weiterbildungsanbieter		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	23,4	36,0	40,6
1-9 Beschäftigte	22,4	28,7	48,9
10-49 Beschäftigte	16,7	43,7	39,6
50-499 Beschäftigte	39,6	49,6	10,8
500+ Beschäftigte	57,8	37,1	5,1

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Bewertung der Maßnahme während der Durchführung durch Teilnehmende		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	31,7	30,8	37,5
1-9 Beschäftigte	28,2	28,7	43,1
10-49 Beschäftigte	34,0	32,0	34,0
50-499 Beschäftigte	40,2	37,3	22,5
500+ Beschäftigte	53,7	27,9	18,4

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Abschließende mündliche Bewertung der Maßnahme durch Teilnehmende		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	34,8	38,9	26,2
1-9 Beschäftigte	32,2	37,3	30,5
10-49 Beschäftigte	38,8	40,8	20,4
50-499 Beschäftigte	36,8	40,9	22,3
500+ Beschäftigte	37,0	49,1	13,8

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Abschließende schriftliche Bewertung der Maßnahme durch Teilnehmende		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	17,2	22,9	60,0
1-9 Beschäftigte	8,1	16,1	75,8
10-49 Beschäftigte	22,9	31,2	45,9
50-499 Beschäftigte	38,8	33,9	27,3
500+ Beschäftigte	76,1	17,0	7,0

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Messung der Zielerreichung der Maßnahme (z.B. Prüfungen, Tests, Arbeitsproben)		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	8,1	33,5	58,5
1-9 Beschäftigte	7,7	25,9	66,3
10-49 Beschäftigte	6,5	41,2	52,3
50-499 Beschäftigte	13,5	47,7	38,8
500+ Beschäftigte	1,3	70,3	28,4

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Bewertung der Arbeitsleistung nach der Maßnahme durch den Betrieb		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	20,1	47,1	32,8
1-9 Beschäftigte	25,2	36,5	38,3
10-49 Beschäftigte	12,2	65,3	22,5
50-499 Beschäftigte	17,8	48,1	34,1
500+ Beschäftigte	10,0	61,2	28,8

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Subjektive Einschätzung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen durch den Betrieb		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	24,9	41,7	33,4
1-9 Beschäftigte	28,2	30,3	41,5
10-49 Beschäftigte	17,0	57,5	25,5
50-499 Beschäftigte	27,1	58,1	14,8
500+ Beschäftigte	23,7	65,8	10,5

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Nutzeneinschätzung anhand objektiver Kriterien (z.B. Verkaufszahlen, Ausschussproduktion)		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	13,7	30,3	56,0
1-9 Beschäftigte	16,1	20,7	63,2
10-49 Beschäftigte	11,4	40,8	47,8
50-499 Beschäftigte	8,6	49,6	41,9
500+ Beschäftigte	9,5	42,4	48,0

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Erfassung der Weiterbildungskosten (z.B. Kursgebühren, Dozentenonorare, Reisekosten)		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	51,3	22,1	22,6
1-9 Beschäftigte	46,6	16,6	36,8
10-49 Beschäftigte	47,1	35,3	17,6
50-499 Beschäftigte	78,2	15,6	6,2
500+ Beschäftigte	90,3	6,0	3,7

Frage 7: Welche der folgenden Maßnahmen werden im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Betrieb durchgeführt?			
	Maßnahmen zur Transfersicherung (z.B. Einübung, angemessene Arbeitsaufgaben)		
	Regelmäßig	Teilweise	Nicht
	%		
Gesamt	10,1	38,9	51,0
1-9 Beschäftigte	6,6	29,9	63,5
10-49 Beschäftigte	11,1	48,8	40,1
50-499 Beschäftigte	22,9	53,0	24,2
500+ Beschäftigte	14,7	73,4	12,0

Frage 8: Wo würden Sie Bildungscontrolling zuordnen?					
	Rechnungswesen	Bildungswesen	Berichtswesen	Weiß nicht	Nichts davon
	%				
Gesamt	9,4	43,6	11,4	24,1	11,6
1-9 Beschäftigte	9,8	43,5	9,8	25,2	11,7
10-49 Beschäftigte	9,8	41,0	13,1	29,5	6,6
50-499 Beschäftigte	7,0	48,0	15,3	6,1	25,0
500+ Beschäftigte	2,0	83,6	5,2	3,9	6,6

Frage 9: Sind arbeitsplatznahe, nicht-kursförmige Lernformen (z.B. Informationsveranstaltungen, Jobrotation oder selbstgesteuertes Lernen) in Ihr Bildungscontrolling miteinbezogen?				
	Ja, vollständig	Ja, teilweise	Nein, eher nicht	Nein, zukünftig geplant
	%			
Gesamt	14,0	36,9	41,0	8,1
1-9 Beschäftigte	16,9	29,5	43,5	10,2
10-49 Beschäftigte	10,7	42,9	39,2	7,2
50-499 Beschäftigte	8,3	56,7	34,2	0,9
500+ Beschäftigte	8,0	53,7	34,9	3,4

Frage 9: Wie sehen Ihre Erfahrungen damit aus? Ist im Vergleich zu Kursen ...					
	<i>leichter zu erfassen</i>	<i>genauso gut zu erfassen</i>	<i>schwieriger zu erfassen</i>	<i>nicht zu erfassen</i>	<i>Bislang keine Erfahrung</i>
	%				
Gesamt	16,6	26,7	14,8	8,8	33,1
1-9 Beschäftigte	19,6	21,8	12,3	7,8	38,5
10-49 Beschäftigte	14,6	33,4	12,5	12,5	27,0
50-499 Beschäftigte	8,9	33,4	28,2	5,6	24,0
500+ Beschäftigte	3,0	19,2	50,9	3,0	23,9

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn der Durchführung von Bildungsmaßnahmen eine Bedarfsanalyse vorausgeht.				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	48,5	26,5	15,5	2,0	7,5
1-9 Beschäftigte	57,8	19,4	11,4	0,0	11,4
10-49 Beschäftigte	30,9	36,3	23,6	5,4	3,7
50-499 Beschäftigte	48,0	33,8	14,8	2,4	0,9
500+ Beschäftigte	78,4	17,3	4,3	0,0	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn die Weiterbildungsziele den Unternehmenszielen entsprechen.				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	53,9	32,5	8,8	0,6	4,2
1-9 Beschäftigte	66,8	17,7	7,7	0,0	7,7
10-49 Beschäftigte	37,5	51,8	8,9	1,8	0,0
50-499 Beschäftigte	40,1	47,4	12,5	0,0	0,0
500+ Beschäftigte	55,5	35,0	8,8	0,7	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn Bildungsmaßnahmen systematisch geplant werden.				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	36,1	29,5	25,3	4,2	5,0
1-9 Beschäftigte	41,8	26,5	23,7	0,0	7,9
10-49 Beschäftigte	21,9	30,8	32,8	12,7	1,8
50-499 Beschäftigte	45,0	38,2	14,9	0,9	0,9
500+ Beschäftigte	54,1	39,3	6,6	0,0	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen ständig evaluiert wird				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	22,4	32,7	33,4	5,6	6,0
1-9 Beschäftigte	28,3	32,4	28,9	2,3	8,1
10-49 Beschäftigte	10,2	26,5	47,0	12,2	4,1
50-499 Beschäftigte	23,3	46,5	23,8	4,6	1,8
500+ Beschäftigte	38,3	42,0	16,4	3,3	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn der Erfolg einer Bildungsmaßnahme gemessen wird				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	32,9	33,9	26,8	2,4	4,0
1-9 Beschäftigte	40,5	28,9	26,6	0,0	4,0
10-49 Beschäftigte	22,6	39,7	26,4	5,6	5,6
50-499 Beschäftigte	26,6	39,7	29,1	4,6	0,0
500+ Beschäftigte	31,4	48,9	15,7	3,3	0,7

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn über Kosten der Weiterbildung Transparenz besteht				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	33,1	25,6	32,6	5,0	3,7
1-9 Beschäftigte	40,5	14,4	36,4	2,3	6,3
10-49 Beschäftigte	24,1	37,0	29,6	9,3	0,0
50-499 Beschäftigte	24,1	42,6	25,6	5,7	1,8
500+ Beschäftigte	35,7	36,1	20,7	6,9	0,7

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn das Preis-Leistungs-Verhältnis stimmt				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	43,1	28,1	21,9	3,4	3,6
1-9 Beschäftigte	49,7	19,4	21,1	3,8	5,9
10-49 Beschäftigte	38,8	35,2	24,1	1,8	0,0
50-499 Beschäftigte	25,8	47,4	19,3	5,1	2,4
500+ Beschäftigte	29,6	38,2	28,6	3,0	0,7

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn eine Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt wird				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	23,3	31,3	28,8	8,5	8,0
1-9 Beschäftigte	29,9	24,3	29,9	4,0	11,9
10-49 Beschäftigte	16,5	41,8	23,6	14,5	3,6
50-499 Beschäftigte	13,4	34,1	36,0	13,1	3,4
500+ Beschäftigte	13,0	45,5	35,5	6,0	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn der Transfer in die Arbeitsprozesse sichergestellt wird				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	23,3	31,3	28,8	8,5	8,0
1-9 Beschäftigte	29,9	24,3	29,9	4,0	11,9
10-49 Beschäftigte	16,5	41,8	23,6	14,5	3,6
50-499 Beschäftigte	13,4	34,1	36,0	13,1	3,4
500+ Beschäftigte	13,0	45,5	35,5	6,0	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn es einen 'Bildungscontroller' im Unternehmen gibt				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	5,5	15,0	33,0	21,0	25,6
1-9 Beschäftigte	8,1	12,1	34,7	16,2	28,9
10-49 Beschäftigte	0,0	19,2	28,8	28,9	23,0
50-499 Beschäftigte	7,3	15,7	35,2	22,4	19,4
500+ Beschäftigte	5,6	26,0	40,1	21,1	7,2

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn die Planung und Entscheidung zentral erfolgt				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	21,9	24,0	27,5	11,3	15,4
1-9 Beschäftigte	28,2	18,1	26,0	7,9	19,8
10-49 Beschäftigte	13,2	32,1	30,2	13,3	11,3
50-499 Beschäftigte	16,5	28,7	27,5	19,9	7,3
500+ Beschäftigte	11,7	32,0	31,7	20,7	3,9

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn die Planung und Entscheidung für alle transparent ist				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	25,6	39,9	18,8	8,7	6,9
1-9 Beschäftigte	32,4	36,4	12,7	8,1	10,4
10-49 Beschäftigte	13,2	43,4	28,3	11,4	3,8
50-499 Beschäftigte	26,8	45,6	21,3	5,4	0,9
500+ Beschäftigte	34,4	38,0	23,1	4,6	0,0

Frage 10: Unter welchen Voraussetzungen kann nach Ihrer Meinung eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit sichergestellt werden?					
	Wenn die Mitarbeiter/-innen an der Planung und an den Entscheidungen beteiligt sind				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	39,6	30,8	16,8	2,8	10,0
1-9 Beschäftigte	50,8	21,5	13,8	0,0	13,8
10-49 Beschäftigte	24,1	42,5	18,6	7,4	7,4
50-499 Beschäftigte	29,6	41,1	24,3	4,1	0,9
500+ Beschäftigte	30,8	38,0	28,6	0,7	2,0

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist für mich ein Begriff, unter dem ich mir nichts Genaues vorstellen kann				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	6,7	15,3	20,6	13,7	43,6
1-9 Beschäftigte	2,1	18,6	21,2	11,2	46,8
10-49 Beschäftigte	17,4	11,5	23,1	13,4	34,6
50-499 Beschäftigte	2,6	10,0	12,9	25,5	49,1
500+ Beschäftigte	2,7	3,8	6,8	21,4	65,3

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling wird heute bereits von den meisten Unternehmen durchgeführt				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	8,3	12,1	41,1	28,4	10,2
1-9 Beschäftigte	10,2	11,9	41,8	26,0	10,2
10-49 Beschäftigte	6,4	10,6	40,6	31,8	10,7
50-499 Beschäftigte	4,6	16,5	37,7	31,4	9,8
500+ Beschäftigte	5,5	10,4	56,1	26,6	1,4

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	19,4	45,1	22,8	7,1	5,5
1-9 Beschäftigte	19,8	45,8	19,8	6,2	8,4
10-49 Beschäftigte	16,7	41,7	31,2	8,3	2,1
50-499 Beschäftigte	23,6	49,0	17,9	8,6	0,9
500+ Beschäftigte	24,4	55,1	16,5	4,0	0,0

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist heute nur ein Thema für Großbetriebe				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	16,3	25,2	29,8	10,0	18,7
1-9 Beschäftigte	16,0	21,5	31,5	7,7	23,2
10-49 Beschäftigte	20,4	30,5	26,5	10,2	12,4
50-499 Beschäftigte	9,1	28,9	29,2	18,8	14,1
500+ Beschäftigte	6,9	26,0	37,3	22,2	7,6

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist immer stärker auch für mittlere Unternehmen relevant				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	22,5	39,9	27,3	4,7	5,6
1-9 Beschäftigte	25,3	40,4	23,5	4,2	6,6
10-49 Beschäftigte	20,0	30,0	38,0	6,0	6,0
50-499 Beschäftigte	16,8	59,5	19,0	3,8	0,9
500+ Beschäftigte	19,9	57,8	15,1	5,5	1,8

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist selbst für kleine Unternehmen wichtig				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	28,7	29,9	19,6	15,3	6,5
1-9 Beschäftigte	37,2	25,6	21,7	11,7	3,9
10-49 Beschäftigte	16,4	32,7	14,3	24,4	12,2
50-499 Beschäftigte	19,8	41,3	22,3	11,2	5,3
500+ Beschäftigte	21,0	44,4	16,4	13,5	4,8

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist nichts anderes als Erfolgskontrolle				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	10,5	18,2	34,6	25,2	11,5
1-9 Beschäftigte	11,7	15,6	39,4	19,5	13,9
10-49 Beschäftigte	10,4	22,8	25,0	35,5	6,3
50-499 Beschäftigte	6,4	20,0	34,1	27,7	11,7
500+ Beschäftigte	1,4	11,4	39,7	27,8	19,7

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist im Wesentlichen ein Berichtssystem der Bildungsabteilungen				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	3,0	17,0	38,7	23,9	17,3
1-9 Beschäftigte	3,9	15,6	39,4	19,5	21,7
10-49 Beschäftigte	2,1	19,1	40,4	27,7	10,7
50-499 Beschäftigte	1,0	18,7	32,6	34,5	13,3
500+ Beschäftigte	2,7	17,8	29,8	37,6	12,1

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist eine spezielle Aufgabe von Weiterbildungsabteilungen				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	4,7	34,3	24,7	17,2	19,1
1-9 Beschäftigte	6,1	38,9	19,5	13,9	21,7
10-49 Beschäftigte	2,1	23,5	34,0	23,3	17,1
50-499 Beschäftigte	3,5	36,8	27,5	18,8	13,4
500+ Beschäftigte	13,0	41,2	24,9	16,0	4,9

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist eine permanente Aufgabe in betrieblichen Bildungsprozessen				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	22,5	38,3	28,5	5,5	5,1
1-9 Beschäftigte	26,5	35,6	26,0	4,0	7,9
10-49 Beschäftigte	12,7	38,3	38,3	8,5	2,2
50-499 Beschäftigte	25,1	48,3	20,5	6,1	0,0
500+ Beschäftigte	40,4	48,9	6,2	3,8	0,7

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist oft ein wichtiges Steuerungsinstrument für die Bereitstellung zukünftiger Qualifikation				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	23,3	47,8	17,6	6,1	5,2
1-9 Beschäftigte	23,9	50,6	10,0	7,8	7,8
10-49 Beschäftigte	19,2	40,4	34,0	4,2	2,2
50-499 Beschäftigte	28,6	51,8	16,2	2,5	0,9
500+ Beschäftigte	38,0	41,8	14,8	5,4	0,0

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling ist ein Instrument, um Bildungsprozesse quantitativ zu erfassen				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	13,2	34,8	33,8	9,7	8,4
1-9 Beschäftigte	17,8	37,2	29,4	3,9	11,7
10-49 Beschäftigte	4,3	26,0	43,6	21,7	4,4
50-499 Beschäftigte	12,4	42,4	32,2	9,8	3,1
500+ Beschäftigte	11,9	38,4	34,4	11,9	3,5

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling: Es fehlen Instrumente für die Umsetzung				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	13,3	13,6	37,9	16,6	18,6
1-9 Beschäftigte	14,2	11,9	34,1	15,9	23,9
10-49 Beschäftigte	15,2	15,2	45,7	17,4	6,6
50-499 Beschäftigte	6,0	17,5	38,2	16,4	22,0
500+ Beschäftigte	6,7	11,9	34,7	31,4	15,4

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling: Findet allgemein in der Praxis nur wenig Anwendung				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	9,5	17,1	45,6	14,7	13,1
1-9 Beschäftigte	12,1	16,0	44,8	11,6	15,5
10-49 Beschäftigte	8,3	18,7	48,0	16,7	8,4
50-499 Beschäftigte	1,0	18,3	44,2	23,1	13,3
500+ Beschäftigte	3,4	15,9	47,6	25,5	7,6

Frage 11: Was verbinden Sie mit dem Begriff Bildungscontrolling?					
	Bildungscontrolling: ein Thema, das Beachtung findet, wenn das Unternehmen Kosten sparen will.				
	Trifft voll zu	Trifft zu	Teils teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu
	%				
Gesamt	13,7	15,4	38,7	16,8	16,2
1-9 Beschäftigte	12,1	16,2	37,0	12,1	22,5
10-49 Beschäftigte	18,7	12,6	43,7	18,7	6,3
50-499 Beschäftigte	9,5	17,1	35,4	25,7	12,3
500+ Beschäftigte	7,8	27,4	34,6	22,9	7,4

Frage 12: Wie beurteilen Sie die zukünftige Bedeutung des Bildungscontrollings?			
	Wir brauchen mehr Bildungscontrolling	Wir brauchen genauso viel Bildungscontrolling wie bisher	Wir brauchen weniger Bildungscontrolling
	%		
Gesamt	34,9	56,1	8,9
1-9 Beschäftigte	35,4	54,7	9,9
10-49 Beschäftigte	29,1	60,4	10,4
50-499 Beschäftigte	44,0	54,1	1,8
500+ Beschäftigte	54,8	42,5	2,7

Frage 13: Sind Sie bereit, an weiteren Befragungen zu diesen Themen mitzuwirken?				
	an einer schriftlichen Nachbefragung		an Interviews	
	Ja	Nein	Ja	Nein
	%			
Gesamt	34,6	65,4	6,4	93,6
1-9 Beschäftigte	31,1	68,9	3,5	96,5
10-49 Beschäftigte	33,2	66,8	10,4	89,6
50-499 Beschäftigte	51,7	48,3	11,0	89,0
500+ Beschäftigte	68,4	31,6	24,6	75,4

Abstract

Der vorliegende Sammelband berichtet über wissenschaftliche Ergebnisse zum Thema Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung. Neben Informationen über die Verbreitung von Bildungscontrolling werden Anregungen für betriebliches Bildungsmanagement, Planungshandeln und Weiterbildungsentscheidungen gegeben. Die Autorinnen und Autoren nutzen hierzu die Ergebnisse empirischer Erhebungen, theoretische Vorarbeiten sowie praktische Erfahrungen. Die Beiträge des Sammelbandes wollen kein Rezeptwissen vermitteln, sondern verstehen sich als Anstoß zu praktischen Wegen und zur kritischen Reflexion.

This compilation contains reports on findings from research on the subject of education controlling in the area of continuing in-company vocational training. In addition to information regarding the prevalence of education controlling, this publication offers suggestions for in-house education management, planning activities and continuing training decisions. The authors based their suggestions on findings from empirical surveys, preliminary theoretical work and practical experience. The contributors to this publication do not aim to convey 'recipe knowledge'. Rather, they view their articles as impetus for practical paths and critical reflection.

