

TRENDS BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Auswirkungen, Konsequenzen und Perspektiven

für Klein- und Mittelbetriebe

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Alexandra HÖDL

am Institut für Erziehungswissenschaften

Begutachter: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm FILLA

Graz, 2008

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet und die den benützten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, Juni 2008

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich bei allen Menschen, die mich in meinem bisherigen Leben gefordert, gefördert und begleitet haben.

Spezieller Dank gilt den InterviewpartnerInnen für die Kooperation bei der Durchführung der empirischen Datenerhebung.

Besonderen Dank möchte ich an Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla für die Betreuung dieser Masterarbeit aussprechen.

INHALTSVERZEICHNIS

I	<u>EINLEITUNG</u>	1
II	<u>BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG IM WANDEL WIRTSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN</u>	4
1	GLOBALISIERUNG	5
2	LEBENSBEGLEITENDES / LEBENSLANGES LERNEN	8
2.1	EXKURS BILDUNG	9
2.1.1	Erwachsenenbildung - Weiterbildung	9
2.1.2	Berufliche Weiterbildung	11
2.1.3	Betriebliche Weiterbildung	11
2.1.4	Qualifikation	14
2.2	MODELLE LEBENSLANGEN LERNENS	15
2.3	LEBENSÄNGLICHES LERNEN VS. SUBJEKTORIENTIERTES LERNEN	16
2.3.1	Exkurs Lernformen	18
2.4	MÖGLICHKEITEN UND CHANCEN FÜR LERNENDE UND UNTERNEHMEN	20
2.5	ZUSAMMENFASSUNG	22
3	HERAUSFORDERUNG FÜR UNTERNEHMEN UND WEITERBILDUNGSANBIETER	25
III	<u>EXKURS ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNGSLANDSCHAFT</u>	27
1	ANBIETER BERUFLICHER WEITERBILDUNG	28
2	BEVORZUGTE WEITERBILDUNGSTHEMEN	29
IV	<u>EXKURS KLEIN- UND MITTELUNTERNEHMEN</u>	30
1	STRUKTURELLE BESONDERHEITEN VON KLEIN- UND MITTELUNTERNEHMEN	30
2	MERKMALE BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG IN KLEIN- UND MITTELUNTERNEHMEN	33
2.1	GESAMTAUSGABEN DER BETRIEBE FÜR WEITERBILDUNG	33
2.2	WEITERBILDUNGSAKTIVITÄTEN VON KLEIN- UND MITTELUNTERNEHMEN	35

1 KOMPETENZMANAGEMENT	38
1.1 KOMPETENZ	39
1.2 INDIVIDUELLE UND ORGANISATIONALE KOMPETENZEN	40
1.2.1 Humankapital (top-down) vs. Individuelle Kompetenzen (bottom-up)	42
1.3 KOMPETENZMANAGEMENT UND WEITERBILDUNG	44
1.4 KOMPETENZMANAGEMENT IN KMU	47
1.4.1 Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in KMU	48
1.5 ZWISCHENRESÜMEE	55
2 WISSENSMANAGEMENT	56
2.1 WISSEN	57
2.2 GANZHEITLICHES WISSENSMANAGEMENT	58
2.2.1 Ansätze von Wissensmanagement	59
2.3 BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG UND WISSENSMANAGEMENT	62
2.3.1 Bindeglied zwischen Wissensmanagement und Qualifikationsmanagement	63
2.3.2 Wissensidentifikation	64
2.3.3 Wissenserwerb	64
2.3.4 Wissensentwicklung	66
2.3.5 Wissensverteilung und Wissensbewahrung	66
2.3.6 Wissensnutzung	66
2.4 WISSENSMANAGEMENT FÜR KLEINE UND MITTLERE UNTERNEHMEN	66
2.4.1 Umsetzung von Wissensmanagement in KMU	68
2.4.2 Anwendung neuer Lernumgebungen in KMU	68
2.5 FAZIT WISSENSMANAGEMENT	74
3 LERNENDE ORGANISATION	75
3.1 ORGANISATIONALES LERNEN – LERNENDE ORGANISATION	76
3.1.1 Bausteine organisationalen Lernens - Theorie	78
3.1.2 ‚Learning Circle‘ - Praxis	80
3.1.3 Intellektuelles Vermögen – Organisationales Vermögen	82
3.2 BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG UND LERNENDE ORGANISATION	86
3.3 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER LERNENDEN ORGANISATION	89
3.4 EIGENSINN UNTER GANZHEITLICHEM ASPEKT	89

VI PÄDAGOGIK UND/ODER BETRIEBSWIRTSCHAFT IM KONTEXT BETRIEBLICHER

WEITERBILDUNG **90**

1 PÄDAGOGISCHE VS. BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE INTERESSEN	90
2 PROFESSIONELLE PÄDAGOGIK IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	92
2.1 ORGANISATIONS- UND PERSONENBEZOGENE BERATUNG	92
2.2 DIDAKTISCHE ANLEITUNG FÜR EINEN LERNORT AM ARBEITSPLATZ	94
2.3 LERNPROZESSBEGLEITUNG	95
3 LEBENSLANGES LERNEN ALS VERNETZUNGSVERSUCH PÄDAGOGISCHER UND BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHER LOGIKEN	96

VII EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM THEMA TRENDS IN DER BETRIEBLICHEN

WEITERBILDUNG **98**

1 GEGENSTAND DER UNTERSUCHUNG	98
2 DAS EXPERTENINTERVIEW	99
2.1 AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN	101
2.2 DIE INSTRUMENTE DES INTERVIEWVERFAHRENS	104
2.2.1 Der Leitfaden	104
2.2.2 Der Tonbandmitschnitt	104
2.2.3 Das Postskriptum	104
2.3 DIE AUSWERTUNG	104
3 ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	105
3.1 GRUNDVERSTÄNDNIS LEBENSLANGES LERNEN / BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG	106
3.1.1 Lebenslanges Lernen	106
3.1.2 Bildungssystem und Lebenslanges Lernen	110
3.1.3 Betriebliche Weiterbildung	112
3.1.4 Resümee	114
3.2 ROLLE VON UNTERNEHMERINNEN, PERSONALVERANTWORTLICHEN, BILDUNGSVERANTWORTLICHEN FÜR BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG	115
3.2.1 Methoden	116
3.3 STELLENWERT VON KOMPETENZMANAGEMENT, WISSENSMANAGEMENT UND LERNENDER ORGANISATION	117
117	
3.3.1 Kompetenzmanagement	117
3.3.2 Wissensmanagement	120

3.3.3	Lernende Organisation	121
3.4	BEDINGUNGEN IM UNTERNEHMEN FÜR BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG?	123
3.4.1	Umsetzung/Implementierung im Unternehmen	124
3.5	MESSBARKEIT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG?	126
3.6	CHANCEN UND GRENZEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG?	127
3.6.1	Chancen	127
3.6.2	Grenzen	128
3.7	BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG IN KMUs ZUKÜNFTIG?	129
3.8	ERWARTUNGSHALTUNG VON UNTERNEHMEN VS. REAKTION VON BERATERINNEN UND BILDUNGSINSTITUTIONEN	132
VIII	<u>AUSWIRKUNGEN, KONSEQUENZEN UND PERSPEKTIVEN</u>	134
1	KOMPONENTEN EINER LERNENDEN ORGANISATION IN KLEINEN UND MITTLEREN UNTERNEHMEN	134
1.1	FÜHRUNG ERMÖGLICHT ODER VERHINDERT DAS GESTALTEN EINER LERNENDEN ORGANISATION	135
1.2	DIE LERNENDEN / DIE MITARBEITERINNEN ALS GESTALTERINNEN IM SYSTEM UNTERNEHMEN	135
1.3	UNTERSTÜTZUNG DURCH EXTERNE LERNBERATUNG / LERNPROZESSBEGLEITUNG SOWIE INTERNE/FACHLICH VERSIERTE PROMOTORINNEN	136
1.4	EVALUATION / ERFOLGSKONTROLLE / UMSETZUNG	137
2	NETZWERKE UND KOOPERATIONEN	138
3	KONSEQUENZEN FÜR WEITERBILDUNGSANBIETER UND BERATERINNEN	139
4	KONSEQUENZEN LEBENSLANGES LERNEN	140
IX	<u>AUSBLICK</u>	142
X	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	145
1	ALLGEMEINE LITERATUR	145
2	INTERNETQUELLEN	158
3	SONSTIGE LITERATUR	160
XI	<u>ANHANG</u>	161
1	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	161

I EINLEITUNG

Um im globalen Wettbewerb bestehen zu können, ist es für Österreichs Betriebe notwendig, sich der Aus- und Weiterbildung zu widmen. Wissen als Grundlage eines innovativen Prozesses in der Wirtschaft trägt zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit bei.

Ziel dieser Arbeit ist es, sich mit den Auswirkungen und Perspektiven für Klein- und Mittelunternehmen sowie externen Trainingsanbietern und Weiterbildungseinrichtungen aufgrund bestimmter Trendlinien betrieblicher Weiterbildung auseinanderzusetzen. Dabei wird konkret auf das Kompetenzmanagement, das Wissensmanagement und den Aspekt des organisationalen Lernens Bezug genommen. Herausforderungen, die sich im Kontext dieser drei Faktoren und mittels Informationsgewinnung durch empirische Untersuchungen in Klein- und Mittelunternehmen sowie Weiterbildungseinrichtungen und BeraterInnen ergeben, sollen im Rahmen der vorliegenden Masterthesis behandelt werden.

Problemstellung

Meine langjährige Berufserfahrung war Anstoß zur Erstellung der Masterthesis. Industrielle Unternehmen nehmen unterschiedlichste Möglichkeiten betrieblicher Weiterbildung wahr, um im nationalen, internationalen und globalen Wirtschaftsfeld wettbewerbsfähig zu bleiben, was unterschiedlichste Ressourcen vom Unternehmen und von den MitarbeiterInnen erfordert.

Daraus hat sich der Grundgedanke abgeleitet, wie denn Klein- und Mittelunternehmen auf die vorherrschenden gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Veränderungen reagieren, beziehungsweise ob Trendentwicklungen der betrieblichen Weiterbildung auf Rahmenbedingungen und Besonderheiten von Klein- und Mittelunternehmen Rücksicht nehmen. Kleine und mittlere Unternehmen wurden deshalb ausgewählt, da 98% (Karrierenstandard 2007) Österreichs Wirtschaft in die Gruppe dieser Unternehmensstruktur mit weniger als 500 MitarbeiterInnen fallen.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, werden drei Trendlinien der betrieblichen Weiterbildung im nationalen und internationalen Faktor ins Auge gefasst. Es handelt sich dabei um das Kompetenzmanagement, das Wissensmanagement und den Aspekt der lernenden Organisation.

Zur Ergänzung der Darstellung dieser Trendfaktoren in der betrieblichen Weiterbildung sollen empirische Untersuchungen mittels Interviews mit Klein- und Mittelunternehmen sowie Weiterbildungseinrichtungen und BeraterInnen dazu dienen, welchen Niederschlag diese Trends auf der Nachfrageseite haben beziehungsweise welche Konzepte von der Unternehmerseite gefordert werden.

Auf Basis dieser Zustandsanalyse sollen dann als Ausblick Perspektiven und Maßnahmen herausgefiltert werden. Im letzten Teil der Arbeit soll der ganzheitliche Aspekt, der sich wie ein roter Faden durch die Arbeit zieht, wiederum in den Mittelpunkt gerückt werden, indem analysiert werden soll, was dies für die Trainingsanbieter bedeutet, und welche Herausforderungen auf Klein- und Mittelunternehmen in Bezug auf betriebliche Weiterbildung zukommen.

Wie eine Reihe anderer Aspekte zum Themengebiet der betrieblichen Weiterbildung wird auch die vorliegende Arbeit interdisziplinären Charakter zwischen den Disziplinen der Pädagogik und Ökonomie einnehmen, wobei der bildungswissenschaftliche Grad in den Vordergrund gerückt werden soll, ohne eine geringschätzig Einstufung der betriebswirtschaftlichen Perspektive zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere sollen die Möglichkeiten und Chancen der Pädagogik aufgezeigt werden, um betriebliche Weiterbildung im Sinne der Interessen der Unternehmen, der Lernenden beziehungsweise MitarbeiterInnen und Lehrenden / BeraterInnen / Professionell Tätigen stattfinden zu lassen.

Fragestellung

Die wissenschaftlichen Fragestellungen, die durch die kritische Auseinandersetzung mit der Thematik um Trends in der betrieblichen Weiterbildung und Auswirkungen und Perspektiven insbesondere für Klein- und Mittelunternehmen bearbeitet werden sollen, teilen sich in zwei Hauptfragestellungen:

- Welche Effekte haben Trends der nationalen und internationalen betrieblichen Weiterbildung auf Klein- und Mittelunternehmen? Wie wirken diese Prozesse auf die Nachfragestruktur?

- Welche Konsequenzen und Perspektiven ergeben sich aufgrund dieser Trends und Effekte für Klein- und Mittelunternehmen sowie für Trainingsanbieter? Welche Konzepte werden von UnternehmerInnenseite bei Trainingsanbietern gefordert? Wie können sich Klein- und Mittelunternehmen diesen Trends nähern?

Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Einleitend wird versucht, den Begriff ‚Betriebliche Weiterbildung‘ im Wandel der Wirtschaft zu diskutieren. Diese Vorgehensweise soll dazu führen, welche neuen Herausforderungen sich für Unternehmen aufgrund gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Veränderungen ergeben.

Aufbauend auf dieses Hintergrundwissen wird zum besseren Verständnis in die Erwachsenenbildungslandschaft und in die Besonderheiten von Klein- und Mittelunternehmen eingeführt, um im Anschluss Entwicklungslinien und Trends der nationalen und internationalen betrieblichen Weiterbildung darzustellen. Einen weiteren zentralen Punkt nimmt die empirische Studie zu dieser Thematik ein.

Diese theoretischen Aspekte der Seminararbeit werden zum Schluss in dialektischer Weise durch einen Versuch der Veranschaulichung von Konsequenzen und Perspektiven, Möglichkeiten und Chancen sowohl für Klein- und Mittelunternehmen als auch für Trainingsanbieter in Diskurs gestellt. Dies soll dazu dienen, um sowohl den theoretischen als auch empirischen Teil abschließend kritisch beleuchten zu können.

II BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG IM WANDEL WIRTSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN

Ohne Zweifel befinden sich Gesellschaft und Wirtschaft im Wandel: War Österreich bisher vor allem Produzent, so muss es in Zukunft zum Innovator werden, um als Standort international attraktiv zu bleiben (vgl. Heller 2003, S. 23).

Diese Zyklen des Wandels beeinflussen sich gegenseitig und führen dadurch zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen. Umwälzungen dieser Art wirken sich auch auf die Unternehmensstruktur und auf die Anforderungen an die betriebliche Weiterbildung aus, wie folgende Grafik veranschaulicht:

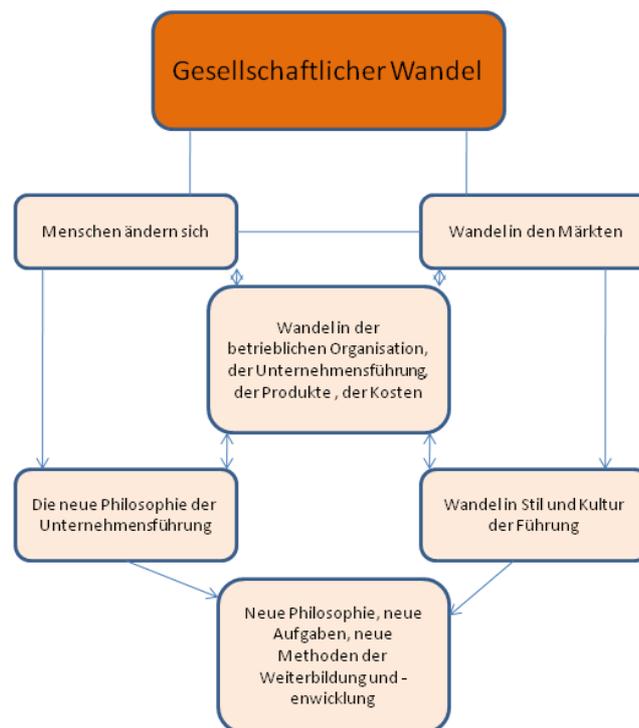


Abbildung 1: Bildungsmanagement für eine neue Praxis (Quelle: DECKER 1995, S. 109)

Die Grafik verdeutlicht, dass durch den Wandel neue Philosophien, neue Aufgaben sowie neue Methoden der Weiterbildung und -entwicklung hervorgerufen werden. Dies hat zur Folge, dass Wandelentwicklungen in der europäischen Gesellschaft und Wirtschaft umfassende Änderungen für Unternehmen, Arbeitswelt und das Bildungssystem nach sich ziehen.

„Wandel und Kontinuität – für manche ein Widerspruch, für viele Personalmanager eine tägliche Herausforderung. Gilt es doch, die Unternehmen zukunftsfähig zu machen, ohne gleichzeitig den Mitarbeitern die Basis ihres Handelns zu nehmen, die Identifikation mit ihrem Unternehmen zu zerstören.“ (SCHWUCHOW / GUTMANN 1998, S. V).

Daraus kann abgeleitet werden, dass diese Entwicklungen Auswirkungen auf die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen, auf Weiterbildungseinrichtungen, respektive die Erwachsenenbildungslandschaft haben. Im Bereich des Bildungswesens hat sich in den letzten 20 Jahren ein enormer Bedeutungswandel im Kontext Bildungsaktivitäten von der allgemeinen Weiterbildung hin zur beruflichen beziehungsweise betrieblichen Weiterbildung vollzogen. DEHNBOSTEL (2005) verdeutlicht, dass die betriebliche Bildung mittlerweile zum größten Bildungsbereich geworden sei (vgl. ebd., S. 137).

Um diesen Bewegungen näher auf den Grund gehen zu können, bedarf es der Erläuterung eines Zusammenhangs mit Globalisierungsprozessen und einer Abgrenzung und Definitionsannäherung an die Begriffe berufliche, betriebliche und allgemeine Bildung für Erwachsene, welche im Kapitel Lebenslanges Lernen vorgenommen werden.

1 Globalisierung

Kaum ein Thema lässt sich heute noch ohne den Globalisierungshintergrund diskutieren. Ob im wirtschaftlichen, privaten, finanziellen oder internationalen Sektor, Globalisierungsprozesse sind in allen Bereichen verflochten.

„Wir stehen erst am Beginn einer globalen Bewegung“ (PFLUGER 2007, S. 12) im Kontext Klimawandel trifft auf die Aussage von Elke GRUBER (2001):

„...daß es sich dabei um kein neues Phänomen handelt – wie man bei der derzeitigen Flut an Literatur zum Thema zu glauben geneigt ist. Seit dem Beginn der Moderne, als mit der Kolonialisierung der westliche Einfluss in der Welt ausgebreitet

wurde, ist die Globalisierung ein ständiger Begleiter von Modernisierungsprozessen.“ (ebd., S. 75)

Obwohl der Begriff scheinbar älteren Ursprungs ist, trägt mich der Anschein beim Hören von Medien und beim Lesen von Artikeln nicht, dass das Wort Globalisierung noch immer mit negativen Assoziationen wie Angst, Zerfall, Feind, etc. in Verbindung gebracht wird. Schon Ulrich Beck stellte 1997 zum Begriff fest:

„Globalisierung ist sicher das am meisten gebrauchte – missbrauchte – und am seltensten definierte, wahrscheinlich missverständlichste, nebulöseste und politisch wirkungsvollste (Schlag- und Streit-)Wort der letzten aber auch der kommenden Jahre.“ (ALEXANDER 2003, S. 2).

Wer nun für positive oder negative Suggestionen zum Globalisierungsaspekt verantwortlich ist, lässt sich anhand der Literatur nicht definieren. Jedoch kann deskriptiv festgehalten werden, dass aufgrund neuer Technologien, der zunehmenden internationalen Verflechtung und dadurch hervortretender Auswirkungen auf die Arbeitswelt, der Standortkonkurrenz, der kulturellen Einflüsse, etc. nicht nur die goldene Seite der Medaille von Globalisierungsprozessen zum Vorschein kommt. Insofern erscheint es mir in Anlehnung an Dahrendorf (1997) wichtig, Globalisierungsprozesse ohne Euphorie, aber auch ohne Nostalgie zu schildern (vgl. DAHRENDORF 1997, S. 14 zit.n. Gruber 2001).

Wie bereits angekündigt lässt sich auch trotz unzähliger Definitionsversuche in den Literaturangaben für Globalisierung keine geschlossene und allgemeingültige Begriffsklärung finden. Vermutlich steht dies auch damit in Zusammenhang, dass Globalisierungsprozesse in sich stark widersprüchlich sind, sei es im Hinblick auf politische Kulturen und Interessensgruppen, oder wie auch die Gruppe von Lissabon feststellte, in Bezug auf räumliche Ausdehnung, die Reichweite und auf unterschiedlichste Formen von Konsequenzen, die Intensität (vgl. DIE GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 50).

Bezug nehmend auf die vorliegende Arbeit soll die Kehrseite von Globalisierungsprozessen nicht geleugnet werden. Denn gegenwärtig scheint es so zu sein, dass die voranschreitende Globalisierung allen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interaktionen immer einen Schritt voraus ist.

Gerade der verschärfte Wettbewerb wird vor allem in den Unternehmen grenzenloser und die Konkurrenz trifft weltweit unmittelbarer aufeinander (vgl. STEGER, 1998, S. 37). Elke Gruber (2001) drückt in diesem Kontext sehr treffend aus:

„Als Sieger geht derjenige hervor, der seine Standortvorteile am besten nutzen kann, der stark genug und am besten gerüstet ist, um seine Gegner zu verdrängen. Das setzt wiederum die einzelnen Staaten unter Druck, ... die Anstrengungen müssen sich vielmehr auf ein technologisch innovatives Klima, auf Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie auf die Existenzgründung kleiner und risikofreudiger Unternehmen richten, die die Herstellung fortschrittlicher Technologien direkt vor Ort ermöglichen“ (vgl. ALTVATER, MAHNKOPF 1996, 271ff. zit.n. Gruber 2001).

Merkmale und Mittel der Unternehmen im Kampf um beste Wettbewerbskonditionen seien unter anderem:

- die Nutzung der Humanressource
- das Ziel menschlicher Arbeit unter dem Aspekt des Humankapitaleinsatzes

In diesem Sinne würde die menschliche Arbeit als Ressource im Unternehmen bezeichnet werden und aufgrund des Anpassungsdrucks an Technologie, Marktwirtschaft und Wettbewerb die berufliche Qualifizierung eine Schlüsselfunktion erhalten (vgl. GRUBER 2001, S. 84f.). Die Verfügung über qualifizierte Arbeitskräfte, vor allem „Wissensträger“, entscheidet über den Stellenwert eines Staates wie eines Unternehmens im globalen Wettbewerb.

Um es pointiert auszudrücken, wird Wissen in zunehmendem Maße als zentraler Faktor für den langfristigen Erfolg von Unternehmen angesehen, wodurch, wie Peter PAWLOWSKY (1998) formuliert, die Wettbewerbsfähigkeit von der optimalen Kombination von Wissen und Produktion beziehungsweise Dienstleistungen abhängig würde (vgl. ebd., S. 33). Dies stellt für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar:

„Globalisierung kann weder aufgehalten noch nach Belieben zurückgedreht werden. Worauf es ankommt, ist, was die Staaten und die vielen beteiligten Akteure aus ihr machen. (VON PLATE 2003, S. 6).

Diese geforderte Wandlungsfähigkeit sollte mit einer Problemlösungskompetenz verbunden werden, um auf globale Trends und Anforderungen innovative Lösungen zu finden. Unter diesen Voraussetzungen, die eine tiefgreifende Transformation von der Industrie zur Wissensgesellschaft bedingt, nimmt Bildung und Weiterbildung und damit einhergehend das Thema ‚Lebenslanges Lernen‘ in allen Erscheinungsformen einen zentralen Stellenwert ein (vgl. MALIK 2005, S. 37).

2 Lebensbegleitendes / Lebenslanges Lernen

Lebensbegleitendes Lernen umfasst eine Ausdehnung der Lernzeiten und Lernarten auf alle Phasen und Bereiche des Lebens (DEHNBOSTEL 2000, S. 180).

Diese Entwicklung kann grundsätzlich nur begrüßt werden, da Lebenslanges Lernen eine Verzahnung von Erst- beziehungsweise Grundausbildung, Weiterbildung und unterschiedlichster Lebens-, Lern- und Arbeitsphasen herstellen würde. Dadurch würde es ermöglicht werden, bisherige exakte Trennungen von Arbeits-, Lern- und Lebenszeiten aufzuheben und verstärkt miteinander zu kombinieren. Dies impliziert zugleich, dass Lebenslanges Lernen Orte braucht, wo dies gezielt gefördert werden kann. Was ferner aussagt, dass Lebenslanges Lernen Qualitätskriterien hinsichtlich der Bildungsangebote benötigt, im Sinne der Lernenden. Da es die Gesamtheit des Lernens über den gesamten Lebenszyklus umfasst, braucht Lebenslanges Lernen begleitend gestaltete Bildungsübergänge. Dies weist darauf hin, dass Lebenslanges Lernen neben den Orten wo dies aktiv gestaltet wird, neue Lernarrangements benötigt, um auf flexible Lernformen reagieren zu können. Unter Berücksichtigung dieser Komponenten soll aufgezeigt werden, was in der Theorie sich hinter dem Begriff Lebenslanges Lernen verbirgt und in welcher Form dies im Alltag seine Umsetzung finden kann.

Zusätzlich stellt sich die Frage, ob das Bildungskonzept Lebenslanges Lernen dem Begriff Bildung zugeordnet werden kann, ob es sich um individuelle, politische oder ökonomische Interessen handelt, die sich hinter dem Begriff verbergen oder ob sich der Gedanke Bildung mit Lebenslangem Lernen und seinen unterschiedlichen Interessenszuordnungen verknüpfen lässt. Dies bedingt, sich vorab mit dem Begriff Bildung auseinander zu setzen.

2.1 Exkurs Bildung

Es wird mir vermutlich nicht gelingen, einen allgemeingültigen Bildungsbegriff zu definieren. Dennoch soll kurzerhand dargestellt werden, wie dieser in der Literatur Fuß fasst. In der Enzyklopädie „Pädagogische Grundbegriffe“ wird mit

„Bildung“ [] heute meist all das gemeint, was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin.
(Schwenk 2001, S. 208).

Damit legt Bildung den Fokus auf den Menschen und seine persönlichen Interessen. Dies scheint mir insofern wichtig zu erwähnen, da der Begriff Bildung als zentraler Aspekt der Selbstentfaltung seine Beachtung findet. Dieser Beschreibung kann auch jene von LENZ (1994) zugeordnet werden, der

Bildung als Suchprozess [bezeichnet], durch den man sich selbst und das soziale Gefüge versteht. (ebd., S. 23).

Unter diesen Aspekten kann generell davon ausgegangen werden, dass

„Bildung transitiv (jemanden bilden) und intransitiv (sich bilden) zu verstehen ist.“
(FILLA, 2007, S. 1)

2.1.1 Erwachsenenbildung - Weiterbildung

Obwohl Erwachsenenbildung und Weiterbildung meist synonym verwendet werden, unterscheiden sie sich gegenwärtig aufgrund der Zuordnung ihrer Aufgaben. Die Erwachsenenbildung richtet sich vorwiegend an zweckfreie, persönlichkeitsbildende und kulturelle Inhalte, wogegen sich die Weiterbildung eher an ökonomische und wirtschaftliche Bedingungen orientiert.

Die Erwachsenenbildung ist anthropologisch begründet und orientiert sich am lernenden Erwachsenen, die Entfaltung des Subjekts soll dabei im Vordergrund stehen. HEGER (2001) konstatiert drei Schwerpunkte der Erwachsenenbildung:

- Defizitorientierung
- Partizipationsorientierung
- Identitätsorientierung

Ersteres soll Benachteiligungen in der Schul- und Berufsbildung kompensieren sowie Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen fördern. Mit der Partizipationsorientierung soll eine Teilhabe am Gemeinwesen ermöglicht werden und letzteres sorgt für Hilfe und Orientierung bei der Identitätsentwicklung einzelner Erwachsener (vgl. ebd., S. 409).

Fast gegensätzlich dazu wendet sich der Weiterbildungsbegriff zu zweckgebundener, berufsbezogener und qualifizierender Bildung und orientiert sich an die gegenwärtige Arbeitssituation und den Arbeitsmarkt.

Schwerpunkte der Weiterbildung sind

- Technischer Fortschritt
- Industrialisierung
- Wissensgesellschaft
- Wirtschaftswachstum
- Qualifikation

Die allgemeine und politische Bildung würde den Zielsetzungen der Schwerpunkte der Weiterbildung untergeordnet. Im Gegensatz zur Erwachsenenbildung steht unter dem Primat der Erfordernisse ökonomischer Verwertbarkeit der Weiterbildungsgedanke, wodurch in weiterer Folge Bildung als Mittel der Ökonomie avancieren würde (vgl. HEGER 2001, S 1610 ff.).

Wenn der Bogen zur definitiven Annäherung an den Begriff Bildung gespannt wird, so kann hervorgehoben werden, dass der Begriff Erwachsenenbildung sich an den Inhalten der Bildung orientiert und als Bestandteil dessen angenommen werden kann. Die Weiterbildung hingegen fungiert in Anlehnung an oben angeführte Definitionen als Säule daneben.

2.1.2 Berufliche Weiterbildung

Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit. (BLK 1974, S. 11 in Sauter: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Berufliche Weiterbildung, S. 42).

Damit sollte der beruflichen Weiterbildung die Möglichkeit einer Integration in das formale Bildungswesen gegeben werden. Aufgrund der Diskussion um das lebenslange Lernen, wodurch Erstausbildung und mögliche spätere Weiterbildungsformen fließend ineinander greifen sollen, würde der erwähnte Integrationsanspruch somit seine Gültigkeit verlieren. Dies wäre jedoch abhängig vom gesamten Bildungssystem, was zu einer neuen Lernkultur führen würde (vgl. SAUTER 2001, S. 42).

2.1.3 Betriebliche Weiterbildung

Bezug nehmend auf das Wörterbuch Erwachsenenpädagogik lässt sich die betriebliche Weiterbildung der betrieblichen Bildung unterordnen. Aufgrund der technischen und gesellschaftlichen Entwicklung, dem Mangel an qualifizierten Fachkräften, der zunehmenden Bedeutung an Organisationsentwicklung, etc. wird gegenwärtig auf die betriebliche Bildung mehr Gewicht gelegt.

Die betriebliche Bildung ordnet sich ein

- im Ort, wo Bildung stattfindet (Betrieb / Weiterbildungseinrichtungen)
- in der Art der Bildungsmaßnahme (Weiterbildung / Ausbildung)
- im didaktischen Prinzip (Praxis / Theorie)
- im Ziel, welches die Bildungsmaßnahme verfolgt (Qualifizierung der MitarbeiterInnen) (vgl. WITTEW 2001, S. 45)

Betriebliche Weiterbildung lässt sich zudem – wie in der folgenden Grafik veranschaulicht wird – im engeren und im weiteren Sinne ausdifferenzieren:

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG				
Betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne	Betriebliche Weiterbildung im weiteren Sinne			
	Arbeitsintegrierte Formen		Selbstorganisiertes Lernen	Informationsveranstaltungen
	Traditionelle Formen	Neuere Formen		
Interne Lehrveranstaltungen	Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte oder Spezialisten zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter	Projektgruppen	Lesen von Arbeitsblättern, Bedienungsanleitungen u.a.	Fachvorträge
Externe Lehrveranstaltungen	Unterweisung am Arbeitsplatz bei technischen oder organisatorischen Veränderungen	Lernstatt	Studium von Fachbüchern und Fachzeitschriften	Fachmessen
	Anwenderschulungen durch Lieferfirmen am Arbeitsplatz	Qualitätszirkel	Nutzung computergestützter Lernprogramme	Tagungen, Kongresse
		Job-Rotation	Nutzung von Videos und Tonträgern	Erfahrungsaustauschgruppen
		Austauschprogramme		Sonstige Informationsveranstaltungen

Abbildung 2: Betriebliche Weiterbildung im engeren und weiteren Sinne (Quelle: TRIER 1999, S. 60)

2.1.3.1 Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa

Zum besseren Verständnis sollen in diesem Unterkapitel Vergleichszahlen mit Europa dargestellt werden, wo Österreich im Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt.

Aufgezeigt werden – gemessen an allen Unternehmen und allen Beschäftigten jener Unternehmen, die Weiterbildung anbieten – die vier Hauptindikatoren:

- Angebotsindikator (Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung anbieten)
- Zugangsindikator (Anteil der WeiterbildungsteilnehmerInnen jener Unternehmen die Weiterbildung anbieten)
- Intensitätsindikator (Zahl der Weiterbildungsstunden je 1000 Arbeitsstunden)
- Kostenindikator (Anteil der Weiterbildungskosten an den Personalkosten)

Die Erhebung wurde 2001 mit dem Bezugsjahr 1999 durchgeführt und zeigte folgendes Ergebnis auf:

Beim Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, reichte 1999 in den EU-Mitgliedstaaten, Norwegen und den Bewerberländern von 11 % in Rumänien bis zu 96 % in Dänemark. Österreich liegt mit 72 % ein wenig über den EU-Durchschnitt von 62 %.

Beim Zugangsindikator variieren die Teilnahmequoten der Beschäftigten jener Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, zwischen 20 % in Litauen und Rumänien bis zu 63 % in Schweden. Österreich befindet sich mit 35 % eher im unteren Drittel dieses Indikators.

Leider im breiten Schlussfeld befindet sich Österreich beim Intensitätsindikator, wo 5 und weniger Stunden je 1000 Arbeitsstunden für Weiterbildung aufgewendet werden.

Der Anteil der Gesamtkosten für Weiterbildung an den Arbeitskosten aller Unternehmen reichte im Untersuchungszeitraum von 0,5 % in Rumänien bis zu 3 % in Dänemark. Österreich belegt mit 1,3 % eine Mittelgruppe von Ländern mit eher durchschnittlichen Platzierungen.

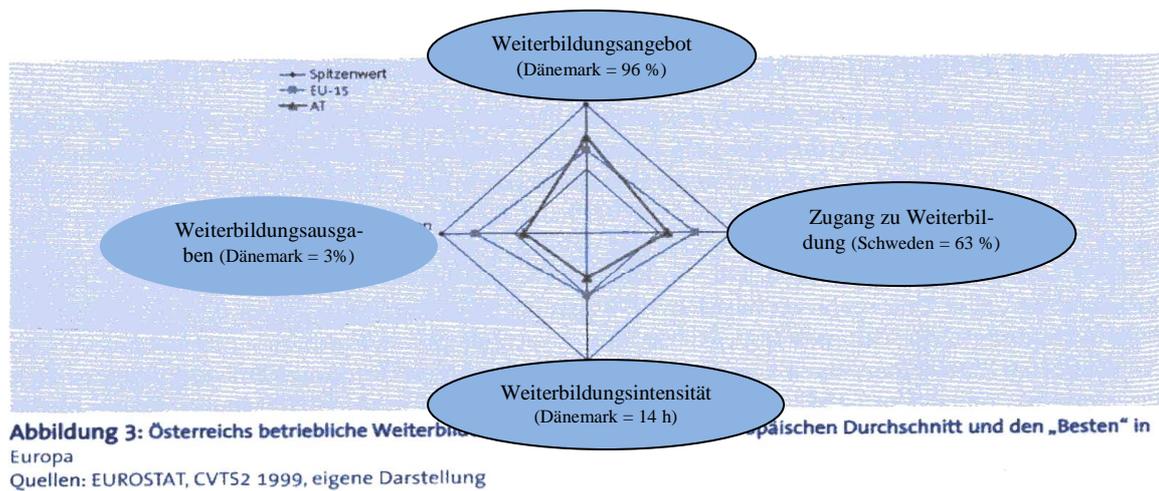


Abbildung 3: Betriebliche Weiterbildung Österreichs im europäischen Vergleich
 (Quelle: MARKOWITSCH / HEFLER 2005, S. 58)

Diese Gesamtsicht der Indikatoren soll im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit informativ aufzeigen, dass Österreich im Feld der betrieblichen Weiterbildung im Vergleich der alten EU-15-Staaten eher einen Rang im letzten Drittel der Rangskala einnimmt.

2.1.4 Qualifikation

Im Wörterbuch der Pädagogik wird Qualifikation definiert als:

„Arbeitsvermögen, die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände sowohl (arbeits-)prozessabhängiger, funktionaler als auch – unabhängiger, extrafunktionaler Art.“
 (BÖHM 2000, S. 435)

FRANZKE (2001) fasst den Begriff „Qualifikation“ etwas weiter, dieser beziehe sich

zum einen auf die Gesamtheit der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes, des Berufes oder des Arbeits- und Berufslebens, zum anderen auf die Gesamtheit der subjektiv-menschlichen Voraussetzungen oder Handlungspotentiale, die das Subjekt zur Bewältigung dieser Anforderungen besitzt oder benötigt (ebd., S. 1290).

Letzterer geht somit davon aus, dass Qualifikation nicht nur auf die Tätigkeit als solche bezogen werden kann, sondern, dass auch die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten des Subjekts mit einbezogen werden müssen.

Nicht zuletzt deshalb wird in aktuellen Diskussionen um Qualifizierung die Persönlichkeitsstruktur des Menschen in den Vordergrund gestellt. Dies schlägt sich zudem in der betrieblichen Weiterbildung nieder, wo vermehrt neben der fachlichen Qualifikation soziale Qualifikationen ins Blickfeld der Weiterbildung rücken.

Nachdem Qualifikationsprozesse in Zusammenhang mit subjektiven Einstellungen gebracht werden, kann daraus geschlossen werden, dass erfolgreiche Qualifizierungsmaßnahmen sehr stark von der Motivation und den subjektiven Interessen abhängig sind.

2.2 Modelle Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen dürfte unter den Gegebenheiten dieser kurzen Einführung in die Begriffswelt um „Bildung“ keineswegs den herkömmlichen Bildungsgedanken ersetzen. Vielmehr müsste Lebenslanges Lernen m.E. eher als Schnittstelle zwischen Bildung, verstanden als persönlichkeitsentfaltende Bildung und den unterschiedlichsten Bildungsrichtungen (Erwachsenenbildung, Schulbildung, betriebliche Bildung, etc.) zugeordnet werden können. Überblicksmäßig soll nun beleuchtet werden, welche Schnittstellenfunktion Lebenslanges Lernen im Gefüge des Bildungsgedankens der betrieblichen Bildung mit der subjektorientierten Bildung einnehmen kann.

Lebenslanges Lernen umfasst nicht nur das Erwachsenenlernen, sondern reicht von frühpädagogischen Lernen, Erfahrungen und Wissensaneignungen bis in das hohe Alter hinein, betrifft nicht nur organisierte Lernorte wie Schule und Ausbildungseinrichtungen sondern das gesamte Leben, sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext und fungiert als Schnittstelle zwischen den Lernsystemen.

So haben sich in der Wissenschaft um das Konzept des Lebenslangen Lernens drei schwerpunktmäßige Modelle herauskristallisiert, welche in dieser Arbeit nur angedeutet werden:

- Ein sozial-politisches emanzipatorisches Modell – mit dem Schwerpunkt auf egalitären Bildungs- und Lebens-Chancen („Lernen für alle“);
- ein liberales Modell, das lebenslanges Lernen als ein adäquates Lernsystem für eine postindustrielle, offene plurale und multi-kulturelle Gesellschaft sieht, das

im Prinzip allen Bürgern offen steht („Lernen für alle, die es wollen und können“);

- ein neo-konservatives Humankapital-Modell, in dem lebenslanges Lernen ausschließlich oder vor allem Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Fertigkeiten bedeutet („Lernen, um für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt zu qualifizieren“). (SCHUETZE 2005, S. 232 f.)

Zusammenfassend sei hier angemerkt, dass das erste Modell unter unterschiedlichsten Gesichtspunkten fast utopisch scheint, das zweite Modell am ehesten in den derzeitigen OECD-Ländern umgesetzt wird und das dritte Modell sich ausschließlich auf die betriebliche Weiterbildung bezieht. Gerade das neo-konservative Humankapital-Modell ist bei vielen AutorInnen umstritten (vgl. ebd., S. 233).

Nicht außer Acht gelassen werden sollte aus diesem Grund das Paradoxon um die Begrifflichkeit des Lebenslangen Lernens. Für die Unternehmen beziehungsweise die Industrie mag es mittels betrieblicher Weiterbildung das Fundament einer modernen Wissensgesellschaft sein. Denn, in einer Wissensgesellschaft würde Lebenslanges Lernen unentbehrlich sein, da innovative Prozess- und Wettbewerbsfähigkeit zukünftig auf humane Ressourcen und Qualifizierung von MitarbeiterInnen angewiesen sein wird.

2.3 Lebenslängliches Lernen vs. Subjektorientiertes Lernen

GEISSLER und ORTHEY (1998) weisen jedoch nicht zu Unrecht darauf hin, dass Lebenslanges Lernen in einer modernisierenden Gesellschaft zum *lebenslänglichen* Lernen werden könnte (vgl. ebd.). LUDWIG (2000) nimmt Bezug auf die Kritik, indem er die subjektwissenschaftliche Perspektive des Lernens, wo die Interessen des Lernenden im Lernprozess in den Vordergrund gerückt werden, untersucht. Sein sowohl theoretischer als auch empirisch untersuchter Ansatz, in Anlehnung an die Lerntheorie von Holzkamp, orientiert sich an den Lerninteressen und Lernhandlungen des Subjekts im Kontext betrieblicher Weiterbildung. Die kritische Haltung Geißlers wird durch Ludwigs Untersuchung untermauert, wenn daraus resultiert,

- dass betriebliche Steuerungsmodelle die Forderung nach permanentem Lernen stellen und

- dass spezifische Lernbehinderungen und -widerstände der Lernenden nicht wahrgenommen werden würden (vgl. ebd., S. 324f.).

Bei beiden Kritikpunkten würde der Lernende nicht im Vordergrund stehen, was weder im Sinne der MitarbeiterInnen noch der Unternehmen sein dürfte.

Wenn die Ausführungen der subjektwissenschaftlichen Perspektive von LUDWIG (2000) mit den Modellen Lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht werden würden, müsste sowohl das liberale Modell als auch das neo-konservative Humankapital-System aus einem bildungswissenschaftlichen Grundgedanken heraus einer genaueren Überprüfung unterzogen werden müssen. Denn bei beiden Modellen werden nicht unbedingt expansive Lernmöglichkeiten berücksichtigt.

Grundsätzlich sei an dieser Stelle jedoch angemerkt, dass Lernen dem subjektwissenschaftlichen Verständnis nach eine menschliche Grundfähigkeit sei (vgl. ebd., S. 324).

Der Fokus des Lebenslangen Lernens, gerichtet auf die betriebliche Weiterbildung, wird – wie bereits angedeutet – von Kritikern aus dem Erwachsenenbildungsbereich als die Speerspitze ökonomischer Interessen gesehen, wodurch Lebenslanges Lernen als Bildungskonzept diskreditiert werden würde (vgl. SCHUETZE 2005, S. 233). LENZ (2000) verweist in diesem Zusammenhang auf

eine Reduzierung des Bildungsbegriffs auf ökonomische Gegebenheiten. Für ihn wird Bildung [] als Mittel angesehen, um den europäischen Wirtschaftsraum international wettbewerbsfähig zu halten. (ebd., S. 235).

Skeptisch positioniert sich in diesem Rahmen ebenso HOLZER (2004), indem sie darauf aufmerksam macht, dass

die Pädagogik Gefahr läuft, eine reine Zubringerfunktion für die ökonomische Verwertbarkeit zu erfüllen und gleichzeitig gesellschaftliche Ungleichheiten und bestehende Benachteiligungen mit zu produzieren (ebd., S. 118f.).

Das Resultat dieser Auffassungen ist, dass wenn Lebenslanges Lernen in Verbindung mit wirtschaftlichen und ökonomischen Interessen gebracht wird, der Begriff in ein kritisches Blickfeld einiger AutorInnen gerät. Diese einwendenden Ansätze gehen davon aus, dass

- Lebenslanges Lernen den traditionellen Bildungsgedanken ersetzen würde;
- Lebenslanges Lernen als Qualifizierung im Beruf definiert wird, deren nähere Bestimmung von Instanzen aus dem ökonomischen Bereich vorgenommen werden würden;
- in und neben der betrieblichen Weiterbildung expansives Lernen und subjektorientierte Bildung kaum möglich seien.

Einem fehlendem Theoriegebilde zufolge lässt sich nach meiner Auffassung nun nicht so genau abgrenzen, ob das Individuum lernen muss um sich ökonomischen Interessen anzupassen oder ob der/die Lernende angeleitet selbstbestimmt lernt und jene neuen Erfahrungen und Kenntnisse einem sozialen Gefüge und wirtschaftlichen Anforderungen zugute kommen. Daraus können grundsätzliche gesellschaftliche Interessensunterschiede resultieren, die sichtbar gemacht werden müssen:

Während das Bildungskonzept Lebenslanges Lernen im Kontext betrieblicher Weiterbildung einerseits als Vorwand ökonomischer Interessen konstatiert werden kann, in dem sich die Beschäftigten mittels Qualifizierung anpassen müssen, kann Lebenslanges Lernen ebenso im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung in das Blickfeld einer subjektorientierten Möglichkeit des Bildens genommen werden. Dies würde jedoch eine Konvergenz ökonomischer Interessen des Lebenslangen Lernens, sei es die Steigerung von Kompetenzen, Leistung oder der Produktivität mit subjektorientierten Interessen des Lebenslangen Lernens, der „Bildung“ des Einzelnen, den Chancen und Möglichkeiten der Individuen, etc. voraussetzen.

2.3.1 Exkurs Lernformen

2.3.1.1 Selbstorganisiertes / selbstgesteuertes Lernen

„Der Begriff der Selbstorganisation bezieht sich auf die aktive, eigenständige Strukturierung und Ordnung beim Lernen. Als selbstgesteuert sollte Lernen nur dann bezeichnet werden, wenn die Lernenden über Aufgaben, Methoden und Zeitaufwand zumindest mitentscheiden können.“ (DEITERING, 1996, S. 157).

Der Autor grenzt somit das selbstorganisierte Lernen vom selbstgesteuerten Lernen im Hinblick auf die Mitgestaltung des Lernprozesses durch den Lernenden ab. Beim selbstorganisierten Lernen stünde somit pädagogisches Lehrhandeln und pädagogische Unterstützung nicht im Vordergrund. Im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen erinnert SIEBERT (2003) zudem daran, dass diese Form des Lernens sowohl von internen als auch externen Faktoren abhängig sei.

Zu den internen Voraussetzungen gehören beispielsweise die Lernerfahrung, -motivation und -disziplin. Externe Komponenten sind lernanregende soziale, berufliche, ökologische Umwelten und lernförderliche Beratungen (ebd., S. 51).

Dies setzt eine Selbstlernkompetenz des Subjekts voraus, welche in einem bestimmten externen Rahmen organisiert und angewandt werden kann / soll.

2.3.1.2 *Expansives Lernen*

Eine weitere Lernform stellt das expansive Lernen dar, welche LUDWIG (2000) und FAULSTICH (2003) in Anlehnung an Holzkamp aufgegriffen haben.

„Expansiv begründetes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern“ (LUDWIG 2000, S. 68f.).

Nach Holzkamp geschieht subjektorientiertes Lernen aus eigener Motivation und aus der Entscheidungskraft des Individuums heraus. Dies setzt jedoch voraus, dass

„... ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt.“ (HOLZKAMP 1995, S. 185)

Dabei ist hervorzuheben, dass expansives Lernen nicht nur aus eigener Motivation und individuell begründeten Handlungsproblematiken heraus stattfindet, sondern gleichzeitig die Erweiterung der gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und die Erweiterung der Lebensqualität im Vordergrund steht (vgl. ebd. S. 191).

Aufgrund des dadurch entstehenden Lernprozesses werden Bedeutungszusammenhänge erkannt, weiterentwickelt und mit gesellschaftlichen Dimensionen vernetzt.

„Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig

eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist: Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi expansiver Natur.“ (HOLZKAMP 1995, S. 190).

Expansives Lernen lässt somit m. E. unterschiedliche Lernformen zur Geltung bringen. Voraussetzung dafür ist, dass mögliche Lernhandlungen erkannt und in weiterer Folge gestaltet werden. Denn, so FAULSTICH (2003) ist

„Lernen [] grundsätzlich selbsttätig, indem die Lernenden immer ihre eigenen biographischen Erfahrungen und Kontexte einbringen und die Lernsituationen und –themen für sich interpretieren und definieren“ (ebd., S. 9).

Unter Berücksichtigung des theoretischen Konstrukts des expansiven Lernens, können in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung, jene auf S. 18 angesprochenen Interessensunterschiede hervorgerufen werden. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die Erwartungen der Beschäftigten im Kontext Weiterbildung mit den Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, die durch das Unternehmen aufgrund wirtschaftlicher und ökonomischer Erfordernisse eingeleitet werden, nicht konform gehen müssen. Zu beachten ist ebenso, dass Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen in Form von expansiver Lernformen gefördert werden sollten.

2.4 Möglichkeiten und Chancen für Lernende und Unternehmen

Im Hinblick auf Österreichs Unternehmen und deren Wettbewerbsfähigkeit würde nach HELLER (2005) das Zukunftsthema Lebenslanges Lernen (LLL) einen entscheidenden Faktor einnehmen. Zwar habe die Industrie in den letzten Jahren im Hinblick auf Berufsaus- und –weiterbildung große Anstrengungen unternommen, doch müsse dem Thema zu Recht mehr Priorität als bisher eingeräumt werden (vgl. ebd., S. 71).

Lebenslanges Lernen beziehungsweise Lebensbegleitendes Lernen gewinnt nicht nur an Aktualität für das Individuum, es würde zudem durch den Globalisierungsfaktor und den Ausführungen der Industriellenvereinigung in österreichischen Betrieben und Unternehmen legitimiert. Mit einem Weißbuch fasst die Industriellenvereinigung unter anderem vier Aspekte zusammen, die das Fundament einer „knowledge based economy“ („Wissensgesellschaft) bieten könnten, indem die Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden sollten und dem Bildungssystem eine Schlüsselrolle zukommen würde:

- Lifelong Learning (LLL) ist das Fundament jeder modernen Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft.
- LLL ist in Zukunft derjenige Wettbewerbsfaktor, der wesentlich zur Standorticherung beiträgt.
- LLL ist für den einzelnen als „Beschäftigungsversicherung“ Garant für seine „employability“.
- Insofern muss LLL von Politik und Gesellschaft auch als Instrument der Wohlstands- und Pensionsversicherung verstanden werden (Heller 2003, S. 5).

Dies bildete die Grundlage für 10 Eckpunkte einer LLL-Strategie aus Sicht der österreichischen Industrie:

1. Einsetzen einer ressortübergreifenden Taskforce für Lifelong Learning durch die Bundesregierung
2. Eine verlässliche und umfassende Datengrundlage sicherstellen
3. Öffentliches Finanzierungs- und Förderwesen strategisch und zielgruppenspezifisch konzipieren und steuern
4. Rahmenbedingungen für den Weiterbildungsmarkt optimieren
5. Eine Wissensgesellschaft setzt eine breite Wissensbasis voraus!
6. Lernende in den Mittelpunkt stellen!
7. Professionelle Bildungs-, Berufs- und (berufsbegleitende) Karriereberatung
8. LehrerInnen als Vorbilder des kontinuierlichen Lernens und der Weiterqualifizierung
9. Lösungen für gender-spezifische Herausforderungen entwickeln und umsetzen
10. LLL als neues Lernparadigma in der Bevölkerung verankern

Abbildung 4: Eckpunkte der Industriellenvereinigung für eine LLL Strategie (Quelle: IV – Weißbuch Jahr, S.)

Auf diese zehn Eckpunkte möchte ich in diesem Kapitel nicht näher eingehen, da sie die Basis für den weiteren Verlauf der Arbeit bilden und in den nachfolgenden Ausführungen zur Sprache kommen werden. Festgehalten werden kann zumindest, dass später in der Arbeit behandelte Trends der betrieblichen Weiterbildung eine Möglichkeit wären, um den einen oder anderen Punkt umsetzen zu können. Festgehalten werden kann ebenso, dass der Fokus Bildung nicht nur mehr auf formale Schulabschlüsse und Erstausbildung gelegt werden darf, sondern es einer Vernetzung der Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten über die Schule bis zu Erwachsenenbildungseinrichtungen, bedarf. Zu guter Letzt sei in diesem Sinne angemerkt, dass die Lernenden und ihre Interessen – wie unter Punkt sechs angeführt – ins Zentrum gerückt werden sollten. Wenn davon ausgegangen werden kann, wird deutlich und noch mal untermauert, dass der Aspekt der betrieblichen Weiterbildung Bestandteil im Konstrukt Lebensbegleitendes / Lebenslanges Lernen ist.

2.5 Zusammenfassung

Aus den Ausführungen des zweiten Kapitels kann zusammenfassend festgehalten werden, dass gerade im Kontext betrieblicher Weiterbildung darauf zu achten ist, dass Interessensdifferenzen sichtbar gemacht werden. Interessensdifferenzen, die in Anlehnung an Begriffsbestimmungen um das expansive Lernen resultieren können. Dies sind Erwartungen hinsichtlich Weiterbildung der Beschäftigten eines Betriebes versus Erwartungen hinsichtlich Weiterbildung eines Unternehmens für die MitarbeiterInnen. Daraus würde ein Bildungsprozess im betrieblichen Kontext hervorgehen, indem Bildung zwischen und unter Lernenden einerseits und Betrieb und Lehrenden andererseits eingeordnet werden würde.

Sowohl im Sinne der expansiven Lernformen als auch in Anlehnung der Eckpunkte der LLL-Strategie der Industriellenvereinigungen kann nur nochmals hervorgehoben werden, dass die Lernenden, deren Interessen und damit im Zusammenhang stehende Lernformen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden müssen.

Dass Bildung nicht nur einen ökonomischen Nutzen haben könne, sondern mehr als ein Trumpf im internationalen Wettbewerb sein müsse, vertritt auch GRUBER (2001), in der Auseinandersetzung mit den Konsequenzen einer Modernisierung von Bildung und beruflicher Weiterbildung (vgl. ebd., S. 5).

Arbeit und Bildung sowie Beruf und Bildung sind in einer modernisierten Welt nicht mehr voneinander zu trennen. Dem würde das Konzept des Lebenslangen beziehungsweise Lebensbegleitenden Lernens gerecht werden, da es sich wie eingangs in diesem Kapitel angeführt, einer Vernetzung aller Lernzeiten, Phasen und Bereiche des Lebens diene. Die Formulierung könnte jedoch auch dahingehend sein, dass durch LLL Lern-, Arbeits- und Freizeit miteinander verschwimmen und nicht mehr klar abgegrenzt werden könnten. Diesen Gedanken hat FAULSTICH (2006) weitergesponnen und hat sich die berechtigte Frage gestellt:

„ ... wo denn die monetären und besonders die temporalen Ressourcen dafür herkommen sollen.“ (ebd., S. 235)

Denn, wenn bisherige traditionelle Abgrenzungen zwischen Lernzeiten (Kindergarten, Schule, etc.) und Erwerbszeiten aufrechterhalten bleiben würden, wo bliebe dann die Möglichkeit der Zeitverwendung für Lernen in der Freizeit oder wie Faulstich es pointiert ausdrückt:

„Es geht um das Diktat der Ökonomie über das Leben.“ (ebd., S. 236)

Ohne im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens

- den wirtschaftlichen, ökonomischen Aspekt in Hinblick strategische Nutzung zur Förderung des betrieblichen Humankapitals zu untergraben,
- den möglichen Gefahren des individuellen Aspekts im Zuge des *Lebenslänglichen* Lernens und eines etwaigen Lernzwangs zu wenig Bedeutung zu schenken sowie
- die Problematik des zeitlichen Aspekts in Bezug auf Lernen in der Freizeit außer Acht zu lassen,

bedarf es zudem noch weiteren Forschungs- und Diskussionsbedarf im Hinblick auf einen ganzheitlichen Fokus des Lebenslangen Lernens. Dem kann sich auch die Bildungspolitik nicht entziehen, denn LLL wird bislang über die Schulentwicklung bis hin zur betrieblichen Weiterbildung diskutiert, doch in der Terminologie der Weiterbildung (KRUG 2006, S. 255) kaum thematisiert.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens kann nicht aus einem Blickwinkel heraus diskutiert werden, sondern erfordert eine Öffnung und Vernetzung wirtschaftlicher, bildungswissenschaftlicher und politischer Interessen mit der erforderlichen Priorität, die Beteiligten im System, nämlich die Lernenden, an erster Stelle zu berücksichtigen.

In diesem Sinne signalisiert LENZ (2000) zu Recht, dass lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen eher als Reflex und Chance für

- ein höheres Bildungsniveau bei der gesamten Bevölkerung und als
- eine Einheit allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. ebd., S. 52) angesehen werden müsse.

Um die eher bildungsfernen Bevölkerungsschichten und jene Menschen, die am expansiven Lernen nicht teilhaben können oder wollen, nicht aus den Augen zu verlieren, wäre es in der Diskussion um das lebenslange Lernen einerseits angebracht, die positive Seite und die Notwendigkeit der Akzeptanz von Widerstand gegen Weiterbildung verständlich zu machen (vgl. HOLZER 2004, S. 245). Andererseits würde ich es zudem für unabdingbar halten, lebenslanges Lernen unter diesem Gesichtspunkt nicht vom humankapitalistischen Ansatz diskreditieren zu lassen, sondern Chancen und Möglichkeiten ergreifen, wie darauf präventiv eingegangen beziehungsweise reagiert werden kann.

Dabei sollte im Idealfall eine Balance zwischen allen agierenden Bereichen wie Wirtschaft, Individuum, Gesellschaft, Bildung, etc. hergestellt werden. Wenngleich sich keine allgemeingültigen Antworten ableiten lassen, sollte im Kontext betriebliche Weiterbildung – um den Faktor Mensch in den Vordergrund zu rücken - zumindest in konkreten Anlässen von pädagogischer als auch betriebswirtschaftlicher Seite hinterfragt werden, wie Prozesse des lebensbegleitenden Lernens gestaltet werden können, um sowohl für die Erwerbstätigen humane Bedingungen zu schaffen und gleichzeitig für Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und Standortsicherung in Unternehmen beizutragen. Denn eines ist aufgrund statistischer Daten und empirischer Erhebungen sicher:

„In dieser wettbewerbsintensiven und komplexen Umwelt wird Humankapital zunehmend als zentraler Faktor für wirtschaftliches Wachstum erkannt.“ (Beobachtungsnetz der europäischen KMU 2003, S. 11)

3 Herausforderung für Unternehmen und Weiterbildungsanbieter

Infolge der genannten Veränderungsprozesse durch Globalisierung und der dadurch zunehmenden Bedeutung des lebenslangen, lebensbegleitenden oder lebensentfaltenden Lernens stehen Unternehmen, Anbieter von Weiterbildungsangeboten, Lehrende in der Erwachsenenbildung und Lernende vor neuen Herausforderungen.

Die Industriellenvereinigung belegt mittels statistischer Aufzeichnungen, dass die wissensbasierte Dienstleistung bis 2020 kontinuierlich zunehmen wird, was bewirken würde, dass die Beschäftigten vermehrt in komplexeren Arbeitsabläufen tätig sein werden. Dies hätte folgende Konsequenzen:

- Rückgang unselbständig Erwerbstätiger zugunsten der Selbständigkeit
- Längere Lebensarbeitszeiten mit wachsenden Unsicherheiten und Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien (vgl. Heller 2003)

Der erste Punkt lässt annehmen, dass diese ‚neuen‘ Selbständigen in die Gruppe der Klein- und Mittelunternehmen fallen würden, wodurch diese Unternehmensstruktur einen noch größeren Prozentsatz in Österreich einnehmen würde. Daher ist es von Bedeutung, die Aufmerksamkeit auf diese Unternehmensgruppen zu lenken, da betriebliche Weiterbildung für diese Unternehmen zunehmend zum strategischen Wettbewerbsfaktor werden würde (vgl. KAILER 1994, S. 77).

Im zweiten Punkt wird deutlich gemacht, dass nicht nur die Erwerbstätigen sondern auch die Unternehmen, Weiterbildungsanbieter beziehungsweise das Bildungssystem im Sinne des Lebenslangen Lernens darauf reagieren müssten. Ebenso sollte dieser Ansatz aufgrund des globalen Faktors politisches und nationales Interesse gewinnen.

Durch diese Entwicklungen wird es den Unternehmen nahezu aufgedrängt, sich zu positionieren und sich stetig zu entwickeln, um Schritt halten zu können. Großunternehmen müssten sich zunehmend in Netzwerke einbinden, während kleine und mittlere Unterneh-

men sich massiven Umstrukturierungen und Marktprozessen aussetzen müssten (vgl. DIE GRUPPE VON LISSABON, 1997, S. 117).

Dies stellt eine Menge an Herausforderungen für die Unternehmen dar, um – wie bereits im Kapitel Globalisierung angedeutet – innovativ und konkurrenzfähig zu bleiben. Sie bedienen sich mittlerweile unterschiedlichster Instrumente. Unter anderem orientieren sie sich an Trends betrieblicher Weiterbildung. Dabei tauchen Schlagworte wie Kompetenzmanagement und –entwicklung, Wissenstransfer und –vermittlung sowie betriebliche Weiterbildung unter ganzheitlichen Aspekten auf.

Klein- und Mittelunternehmen sind in diesem Kontext deshalb besonders interessant, weil gerade in diesen Unternehmensgrößen häufig der Übergang von „familiären“, wenig formalisierten zu strukturierten Unternehmen von Statten gehen muss, wo beispielsweise die Bewahrung des Know-Hows eine besondere Herausforderung darstellt, wenn MitarbeiterInnen, die eine Schlüsselposition einnehmen, in Pension gehen oder das Unternehmen wechseln. Unternehmen können dabei vor grundlegenden Problemen stehen, womit mittels strategischer Organisation vorgebeugt werden könnte.

Wie und ob das mittels aktueller Trends in der betrieblichen Weiterbildung gelingen kann, und welche Methoden zur Anwendung insbesondere in Klein- und Mittelunternehmen kommen können, soll in den folgenden Kapiteln ausführlicher behandelt werden. Dabei soll berücksichtigt werden, ob und wie diese Trends auf die Wandelentwicklungen in der Gesellschaft, Wirtschaft und Weiterbildung reagieren. Darauf aufbauend kann aufgrund weiterer Untersuchungen festgestellt werden, ob diese Trendlinien speziell in Klein- und Mittelunternehmen ihren Niederschlag finden. Bevor jedoch diese Trends betrieblicher Weiterbildung beleuchtet und analysiert werden, ist es wichtig und unumgänglich die Erwachsenenbildungslandschaft einführend zu beleuchten und Merkmale und Besonderheiten von Klein- und Mittelunternehmen aufzuzeigen.

III EXKURS ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNGSLANDSCHAFT

„Die große Nachfrage nach Qualifizierungen und nach Lifelong Learning bleibt nicht ohne entscheidende Folgen für die zukünftige Ausgestaltung unseres gesamten Bildungssystems.“ (LENZ 2005, S. 61)

Aus dieser Gegebenheit heraus, soll kurzerhand die Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung in Anlehnung an das Buch „Porträt Weiterbildung Österreich“ von LENZ (2005) dargestellt werden.

Die 1972 gegründete Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) ist ein unabhängiges Forum der Begegnung und Zusammenarbeit der österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen, das unter Wahrung der Selbständigkeit der einzelnen Institutionen gemeinsame Anliegen und Projekte bearbeitet und gemeinsame Interessen nach außen vertritt. Die in der Konferenz vertretenen Verbände sind nicht gewinnorientiert, sie leisten eine kontinuierliche und planmäßige Bildungsarbeit und unterhalten österreichweit Zweigstellen (www.erwachsenenbildung.at).

Die KEBÖ gliedert sich in drei berufsbildende und in sieben allgemeinbildende Institutionen.

Allgemeinbildende Institutionen:

- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (ARGE)
- Büchereiverband Österreichs (BVÖ)
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung
- Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW)
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö)
- Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)

Berufsbildende Institutionen:

- Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI)
- Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI)
- Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI) (Lenz, S. 31).

1 Anbieter beruflicher Weiterbildung

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht, in welchem Ausmaß berufliche Weiterbildung im eigenen Betrieb beziehungsweise beim jeweiligen Weiterbildungsanbieter stattfindet.

Eigener Betrieb	22,0
WIFI	19,0
Herstellerfirma / Kundens Schulung	11,0
Öffentliche Stellen / Schulen	11,0
BFI	7,0
Kammern / Gewerkschaften	6,0
Volkshochschulen	4,0
LFI	2,0
Fernlehrinstitute	0,4
Sonstige	18,0

Abbildung 5: Anbieter von beruflicher Weiterbildung (Angaben in Prozent) (Quelle: Lenz 2005, S. 46)

Neben den dominierenden großen Weiterbildungsanbietern in Österreich, die als Mitglieder in der KEBÖ agieren, nimmt der Anbieterzuwachs der Weiterbildungs- und Beratungsanbieter als private TrainerInnen, EinzelanbieterInnen, etc. sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene ständig zu.

2 Bevorzugte Weiterbildungsthemen

Anlässlich einer Erhebung der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle (PAF des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)), ist der Frage nachgegangen worden, wer in Österreich welche Weiterbildungsthemen bevorzugt. Differenziert nach sozialen Kriterien, wurden in Bezug auf die berufliche Weiterbildung folgende markante Ergebnisse deutlich:

In Bezug auf geschlechtsspezifische Differenzierung liegen Männer bei „beruflicher Weiterbildung“ nur knapp vor Frauen. Dieser Themenbereich verliert bei zunehmendem Alter sowohl bei Frauen als auch bei Männern erwartungsgemäß an Bedeutung. Bei den Berufsgruppenspezifischen Themenpräferenzen kann abgelesen werden, dass berufliche Bildung eine Domäne der Selbstständigen und Angehörigen Freier Berufe sei (vgl. FILLA 2006, S. 12-20).

IV EXKURS KLEIN- UND MITTELUNTERNEHMEN

Es mehren sich die Stimmen, die davor warnen, jede neue Managementmode mitzumachen. Vielmehr kommt es darauf an, für die Komplexität und den Kontext des jeweiligen Unternehmens adäquate Strategien zu entwickeln. Globalkonzepte helfen nicht (FAULSTICH 1998, S. 175).

Dies gilt insbesondere für die Struktur von Klein- und Mittelunternehmen, wie im nachfolgenden in detaillierter Form aufgezeigt wird.

1 Strukturelle Besonderheiten von Klein- und Mittelunternehmen

Um auf europäischer Ebene die Unternehmensstruktur eines Klein- und Mittelunternehmens im Vergleich zu industriellen Unternehmen etwas anschaulicher zu machen, bediene ich mich vorab einiger Daten, Zahlen und Fakten:

- 93 % Kleinunternehmen (0-9 ArbeitnehmerInnen)
- 6 % kleine Unternehmen (10-49 MitarbeiterInnen)
- Weniger als 1 % mittlere Unternehmen (50-249 MitarbeiterInnen)
- 0,2 % große Unternehmen (250+ MitarbeiterInnen)

Tabelle 1.1: Die grundlegenden Fakten über KMU und große Unternehmen in Europa-19, 2000

		KMU	Große	Gesamt
Anzahl der Unternehmen	(1 000)	20 415	40	20 455
Beschäftigung	(1 000)	80 790	40 960	121 750
Beschäftigte je Unternehmen		4	1 020	6
Umsatz je Unternehmen	Millionen €	0,6	255,0	1,1
Anteil der Exporte am Umsatz	%	13	21	17
Wertschöpfung je Beschäftigten	€ 1 000	65	115	80
Anteil der Arbeitskosten an der Wertschöpfung	%	63	49	56

Quelle: Schätzung von EIM Business & Policy Research; die Schätzungen basieren auf der KMU Datenbank von Eurostat. Weitere Quellen: Europäische Wirtschaft, Beihet 4, Juni 2001, und OECD: Wirtschaftsausblick, Nr. 65, Juni 2001.

Abbildung 6: KMU und große Unternehmen im europäischen Vergleich (Quelle: ENSR 2003, S. 55)

Die Zahlen zeigen auf, dass

- 93 % europäischer Unternehmen weniger als 10 Beschäftigte haben
- durchschnittlich 6 Personen in einem europäischen Unternehmen tätig sind und
- zwei Drittel der Arbeitsplätze von KMU geschaffen und zur Verfügung gestellt werden (vgl. ENSR 2003, S. 55).

Die Unterscheidung von Klein-, Mittel- und Großunternehmen kann noch auf mehrere Arten erfolgen. Neben qualitativen Merkmalen wie zum Beispiel der Faktor Unternehmer-In, Vorbildung und Positionen sowie die Geschlechterverteilung findet man in der Literatur häufig quantitative Abgrenzungsmerkmale wie Umsatz und Anzahl der MitarbeiterInnen sowie Unterschiedlichkeiten aufgrund der Branchenzugehörigkeit vor.

Branche	10-49 Beschäftigte		50-249 Beschäftigte		250 und mehr Beschäftigte	
Nahrungsmittel	1,7	3,2	0,9	1,6	1,1	1,4
Textilien	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6
Papier, Verlagswesen	1,9	4,0	1,4	3,8	2,1	3,9

Chemie, Kunststoff	1,3	2,2,	1,3	2,6	1,8	2,4
Metallerzeugung	0,7	1,5	1,1	1,5	0,9	2,0
Maschinenbau, Elektrotechnik	1,7	3,6	1,7	3,0	2,3	2,9
Fahrzeugbau	2,4	5,7	1,6	1,6	1,2	-
Holz	1,0	2,1	0,9	2,7	1,2	2,0
Energie- u. Wasser- versorgung	2,4	4,9	2,4	3,4	3,0	3,4
Bauwesen	0,6	1,4	0,6	0,9	0,6	0,9
KFZ-Handel	1,9	3,1	1,4	2,3	3,8	3,8
Großhandel	2,0	3,9	2,0	5,5	2,0	4,9
Einzelhandel	2,5	7,3	2,8	5,2	0,8	-
Gastgewerbe	0,3	0,6	0,7	1,5	0,1	-
Verkehr	0,9	2,7	0,9	2,4	1,7	2,1
Kredit- und Versi- cherungswesen	8,6	11,7	9,5	12,9	6,8	10,1
Dienstleistungen	2,3	4,4	3,1	5,2	2,7	4,2
Alle Branchen	1,5	3,2	1,7	3,1	1,9	2,8

Abbildung 7: TPI-Werte für Unternehmen in Österreich nach Branche und Betriebsgröße. (Quelle: MARKOWITSCH / HEFLER, S. 66)

Aus den angegebenen Werten können Unternehmen ihren TPI (Trainings-Performance-Index) einordnen. Liegt dieser zwischen den angegebenen Werten, ist die betriebliche

Weiterbildungsperformance überdurchschnittlich, liegt dieser sogar darüber, gehört dieses zu den weiterbildungsaktivsten Unternehmen Österreichs.

Eine Orientierung für Kleinstunternehmen (bis 10 MitarbeiterInnen) wird aus nicht nachvollziehbaren Gründen nicht dargestellt. Denn, wenn von den vorhin angeführten Zahlen (S. 30) ausgegangen werden kann – wo mehr als 93 % europäischer Unternehmen dieser Unternehmensgröße zugeordnet werden können –, muss diesen Unternehmen zukünftig mehr Aufmerksamkeit hinsichtlich Weiterbildungsinvestition und –aktivität gewidmet werden.

2 Merkmale betrieblicher Weiterbildung in Klein- und Mittelunternehmen

Die Literatur und statistische Angaben belegen, dass Weiterbildungsbeteiligung in Österreich mit dem Grad formaler Qualifikation der Personen, der jeweiligen beruflichen Stellung, dem Geschlecht, dem Alter, der Branche sowie der Unternehmensgröße korreliert.

Es haben zwar betriebliche Aktivitäten im Bereich der Personalentwicklung und Weiterbildung in den letzten Jahren stark zugenommen, dennoch differieren Ausmaß und Schwerpunktsetzungen unter den Unternehmen enorm. Neben der wirtschaftlichen Situation des Unternehmens, der Innovationsintensität u.v.m. zählt auch der Faktor der Zahl und Qualifikationsstruktur der MitarbeiterInnen zu den Einflussgrößen (vgl. KAILER 1995, S. 335).

2.1 Gesamtausgaben der Betriebe für Weiterbildung

Um sich ein Bild der Gesamtausgaben für betriebliche Weiterbildung nach direkten und indirekten Kosten von Klein- und Mittelunternehmen im Vergleich zu großen Unternehmen machen zu können, habe ich mich ebenfalls statistischer Daten beholfen:

	Direkte Kosten	Indirekte Kosten	Gesamtkosten
Unternehmen mit <9 Beschäftigten	69 Mio. Euro	43 Mio. Euro	117 Mio. Euro
Unternehmen mit > 10 Beschäftigten	437 Mio. Euro	296 Mio. Euro	733 Mio. Euro
Insgesamt	506 Mio. Euro	344 Mio. Euro	850 Mio. Euro

Abbildung 8: Kosten betrieblicher Weiterbildung nach Unternehmensgröße (Quelle: MARKOWITSCH / HEFLER 2005, S. 58)

Die Hochrechnung der 3s Unternehmensberatung hat ergeben, dass 13 % der insgesamt entstehenden direkten Kosten auf die Kleinstbetriebe entfallen, obwohl ca. 22 % aller Beschäftigten in dieser Unternehmensstruktur tätig sind. Hierzu sei angemerkt, dass Kleinstbetriebe nicht generell weniger in Weiterbildungskosten investieren, sondern dass in Unternehmen mit weniger als 10 MitarbeiterInnen die Ausgaben pro Beschäftigten durchschnittlich geringer sind, als in größeren Betrieben und es stark branchenabhängig sei (vgl. MARKOWITSCH / HEFLER 2005, S. 58).

An den Kosten je MitarbeiterIn nach Weiterbildungsformen (vgl. Tab. 9) ist ablesbar, dass Kleinbetriebe überdurchschnittliche Kosten beim Lernen in der Arbeitssituation, bei externen Lehrveranstaltungen und Informationsveranstaltungen haben.

Kosten je MitarbeiterIn nach Weiterbildungsformen (Angaben in EUR)							
Größenklassen (nach Zahl der Beschäftigten)	interne Lehrveranstaltungen	externe Lehrveranstaltungen	Lernen in der Arbeitssituation	Informationsveranstaltungen	selbstgesteuertes Lernen mit Medien	sonstige Kosten*)	Kosten insgesamt
1-19	329	426	651	165	122	220	1913
20-49	159	335	325	117	60	102	1098
50-99	109	178	197	93	29	54	660
100-199	160	373	176	73	21	165	968
200-499	224	330	101	61	27	95	838
500-999	319	484	195	58	26	129	1211
1.000-4.999	359	377	128	29	19	115	1027
>5.000	441	60	97	13	21	13	645
insgesamt	345	258	138	31	24	73	869

*) sonstige Kosten: Umschulungsmaßnahmen, haupt- und nebenamtliches Personal

Abbildung 9: Kosten pro MitarbeiterIn nach Weiterbildungsformen. (Quelle: WEISS 2004, S. 257)

2.2 Weiterbildungsaktivitäten von Klein- und Mittelunternehmen

KAILER (1994) fasst anhand von Literaturstudien die Beschreibung der Weiterbildungsarbeit in Klein- und Mittelunternehmen wie folgt zusammen:

- Kaum eigenes Weiterbildungspersonal
- Vorwiegend ad-hoc-Weiterbildung
- Vorwiegend in Kooperation mit externen Weiterbildungsanbietern
- Hoher Stellenwert informellen Lernens
- Technische Entwicklungen und Produktinnovationen als „Auslöser“
- Stark fachspezifische Themenschwerpunkte
- Unterschiedliche Beteiligung der Betriebe und Mitarbeitergruppen (ebd. 1994, S. 78)

Aufgrund fehlender personeller Ressourcen fehlt gewöhnlich eine auf einer expliziten Unternehmensplanung fußende Weiterbildungsplanung, wodurch Weiterbildung in KMUs vorwiegend ad-hoc erfolgt. Insofern erlangt der Grad des informellen Lernprozesses in dieser Unternehmensgröße an Bedeutung, da hauptsächlich am Arbeitsplatz mit und von KollegInnen und Vorgesetzten, über Fachmessen sowie überbetriebliche Fachkurse und -seminare, etc. gelernt wird (vgl. ebd., S. 78-89). Darüber hinaus kann bei „auslöserorientierten“ Weiterbildungsanfragen auf anpassungsorientierte Weiterbildung geschlossen werden.

Dies kann zur Folge haben, dass aufgrund des nahezu unüberschaubaren Weiterbildungsangebotes am Markt, KMU der Gefahr ausgesetzt sind, in falsche oder qualitativ schlechte Maßnahmen zu investieren. Zusätzlich sind sie aufgrund der geringen TeilnehmerInnenzahl auf unternehmens- bzw. fachspezifische Themen und somit relativ kostenintensive Seminare externer AnbieterInnen angewiesen (vgl. WEISS 2004, S. 242).

Dies erklärt möglicherweise die im Durchschnitt höheren Kosten von Kleinstunternehmen bei externen Lehrveranstaltungen und beim Lernen in der Arbeitssituation. Es kann von einer Korrelation der personell schwachen Ressource und dadurch einen erhöhten Mehraufwand durch Weiterbildung ausgegangen werden.

In diesem Kontext stellt SCHUETZE (2006) an die Personalentwicklung und in diesem Sinne an externe Weiterbildungsinstitute, BeraterInnen und TrainerInnen als Dienstleistung für betriebliche Weiterbildung in Auftrag, in Klein- und Mittelunternehmen mehr das ‚Lernen‘ und weniger das ‚Training‘ in den Vordergrund zu rücken. Daraus würde nicht nur ein unterschiedliches Modell individueller Kompetenzentwicklung und Lernaktivitäten hervorgehen, sondern auch eine andere Form der Arbeitsorganisation und des organisationalen Lernens (vgl. ebd., S. 2).



Abbildung 10: Weiterbildungsaktive Unternehmen 2005 nach Unternehmensgröße (Quelle: Statistik Austria)

Daraus resultiert, dass Klein- und Mittelunternehmen nicht unbedingt weiterbildungsabstinent sind, sondern aufgrund unterschiedlichster vorhin angeführter Parameter eine andere Form der Weiterbildung benötigen. Arbeitsintegriertes Lernen und die Nutzung informeller Lernformen müssten mehr ins Zentrum gerückt werden.

V TRENDLINIEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Veränderungen in der Welt werden über Veränderungen im Bewusstsein angestrebt und nicht umgekehrt (KIRCHNER 2007, S. 3).

Ich möchte mit dem Zitat von Kirchner einleiten, um darauf hinzuweisen, dass das Anstreben dieser Veränderungen im Bewusstsein Bestandteil der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung sein sollten. Bisherige Personalentwicklungsmethoden zielen darauf ab, die Menschen zu ändern, sie zu richten und nicht ihre Ressourcen zu aktivieren und sie zu stärken (vgl. SPRENGER 2005, S 43f.). Betriebliche Weiterbildung kann meiner Ansicht nach nur dann erfolgreich sein, wenn Bewusstsein für Veränderungsprozesse im Sinne ganzheitlicher integrativer Methoden bei den Unternehmen, MitarbeiterInnen, KundInnen, Lieferanten, den Menschen im gesamten System geschaffen wird und ...

... „Das ist die Kunst: Die Menschen machen lassen, aber so, dass es im Sinne des Ganzen ist. Die neue Führungskraft wird daher Diversität wertschätzen, den Konflikt als Chance nutzen, den Dissens als Bereicherung erleben, die kulturellen Unterschiede respektieren und wissen, dass das Individuelle die größte Hoffnung für langfristiges Überleben und Erfolg ist und die Unternehmen als „offene Welten“ gestaltet.“ (ebd., S. 45)

Dieses Streben nach Bewusstseinsveränderung würde jedoch, wie es WOLF (1998) prägnant bemerkt, bloß an der Oberfläche kratzen, solange sich nicht eine neue Kultur entwickeln würde, in der

- das Bereitstellen von Wissen,
- die Nutzung vorhandenen Wissens,
- der „soziale“, vernetzte Beitrag und
- die Schaffung kontinuierlich wachsender, wieder verwertbarer Lösungs-Pools

Wertschätzung erfahren würden. Und genau darin würde die Mehrheit der Vertreter der neuen Management-Bewegung die wesentliche Herausforderung sehen (vgl. ebd., S. 56).

1 Kompetenzmanagement

Folgt man Beschreibungen in der Managementliteratur, dann stehen wir vor einer Zeit, in der Erfolge der Unternehmen im Wesentlichen davon bestimmt werden, in der es ihnen gelingt, die Potenziale der Menschen zu erkennen, zu fördern und zu nutzen. Ein möglicher Vorsprung vor anderen Unternehmen erwächst aus der besseren Kompetenz der MitarbeiterInnen eines Unternehmens (BECKER 2002). Daraus kann abgeleitet werden, dass das Humankapital als Innovationspotential eines Unternehmens stärker in das Zentrum gerückt werden sollte oder wie ERPENBECK (2004) aussagt:

„Eine innovationsfördernde Unternehmenskultur muss deshalb kompetenzbasiert sein, eine kompetenzbasierte Unternehmenskultur ist innovationsfördernd.“ (ibd., S. 54)

Der Übergang zu einer wissensintensiven Wirtschaft erfordert Studien zufolge Qualifikationen und Kompetenzen, die nicht nur mehr technischer Natur, etc. sind sondern auch einen organisationalen und sozialen Charakter haben:

Wesentliche Kompetenzen, die von europäischen Unternehmen in Zukunft benötigt werden

- Lernen zu lernen
- Informationsverarbeitung und Management
- Logische und analytische Fähigkeiten
- Fähigkeit zur Entscheidungsfindung
- Kommunikationsfähigkeiten und Sprachfertigkeiten
- Gruppenarbeit, gruppenbasierendes Lernen und Unterrichten
- Kreatives Denken und Problemlösungsfähigkeiten
- Management und Mitarbeiterführung, strategisches Denken
- Selbst-Management und Selbstentwicklung
- Flexibilität

Abbildung 11: Grundkompetenzen (Quelle: ENSR 2003, S. 11)

Insofern steht das Bildungswesen vor einer neuen Aufgabe, nämlich nicht nur Fachwissen, sondern methodische, soziale und personale Kompetenzen zu vermitteln.

1.1 Kompetenz

Bevor dargestellt werden kann, was das für die betriebliche Weiterbildung bedeutet, bedarf es einer Annäherung an den Begriff ‚Kompetenz‘. Das Wort an sich ist nicht neu, trotzdem wird über Kompetenz in Wissenschaft und Praxis in jüngster Zeit vermehrt gesprochen. Angesichts der Tatsache, dass es zahlreiche Definitionen von Kompetenzmanagement gibt, jeweils davon abhängig in welchem Kontext der Begriff diskutiert und betrachtet wird, soll zu Beginn die Begriffsbestimmung des Wortteiles „Kompetenz“ von ARGYRIS (1993) dienen, der

„Kompetenz als die Synthese von Wissen (was in der Ausbildung gelernt wird), Fertigkeiten (was im Beruf, am Arbeitsplatz, und im sozialen Leben durch die tägliche Erfahrung angeeignet wird) und Begabungen (das ist die Fähigkeit, das Wissen und die Fähigkeiten zu nutzen) definiert“ (ARGYRIS 1993 in ENSR 2003, S. 13).

Daraus kann geschlossen werden, dass Kompetenz – Wissen und Fertigkeiten – grundsätzlich erworben werden kann, nämlich über formale Bildungswege, informelle Möglichkeiten des Lernens, Erfahrungen und autodidaktische Zugänge. Damit diese erworbenen Kompetenzen zur Wirkung kommen können, bedarf es der Fähigkeit der Nutzung dieser in unterschiedlichsten Situationen.

Aus der Verknüpfung von Wissen, Fertigkeiten und Begabungen kann zwar klar nachvollzogen werden, dass sich daraus Kompetenzen ableiten, doch NORTH und REINHARDT (2005) betonen zudem verständlicherweise, dass Kompetenzen erst dann ihre Umsetzung finden, wenn die geschilderte Synthese von Argyris in Handlungen transferiert werden würde (vgl. ebd., S. 29). Insofern lässt sich daraus ableiten, dass erst durch einen Handlungsbezug die Kompetenzen im jeweiligen Kontext zur Anwendung kommen können und messbar werden.

„Schließlich sei „Kompetenzmanagement [] eine Managementdisziplin mit der Aufgabe, Kompetenzen zu beschreiben, transparent zu machen sowie den Transfer, die Nutzung und Entwicklung der Kompetenzen, orientiert an den persönlichen Zie-

len des Mitarbeiters sowie den Zielen der Unternehmung, sicher[zu]stellen.“ (ibd., S. 16)

Die Sicherstellung, die Umsetzung beziehungsweise der Transfer der jeweiligen Kompetenzen setzt in jedem Fall Handlungskompetenzen voraus.

ERPENBECK (2003) beschreibt Kompetenzen als Dispositionen selbst organisierten Handelns.

„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert. Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit ist der Zielpunkt jeder Kompetenzentwicklung“. (ibd., S. 366)

Daraus kann geschlossen werden, dass, wenn einzelne vor Herausforderungen stehen, unerwartete und komplexe Aufgaben selbstorganisiert zu bewältigen, sich daraus Kompetenzen entwickeln.

NORTH (2004) fasst zusammen, dass Kompetenzen

- kontextspezifisch (in Bezug auf bestimmte Handlungen beziehungsweise Tätigkeiten),
- personengebunden (Angelegt in der Erfahrungsbiographie),
- lernbar (bewusst und unbewusst),
- evaluierbar (messbar) sind (vgl. ibd., S. 276).

1.2 Individuelle und Organisationale Kompetenzen

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass sowohl der Kompetenz auf individueller als auch auf organisatorischer Ebene Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Es würde ein optimales Ausmaß organisationaler Kompetenz resultieren, wenn das Zusammenspiel der Individuen mit den Umweltbedingungen der Organisation angeglichen werden würde (vgl. ENSR S. 15). Demnach kann angenommen werden, dass, wenn von Kompetenzen gesprochen wird,

stets auf die jeweilige Ebene – wie zum Beispiel Team, Organisation, Unternehmen oder Individuum - Bezug genommen werden muss.

Diese definitorischen Annäherungen zeigen auf, dass Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nicht allein auf berufliche und betriebliche Prozesse einerseits und individuelle Kompetenzfelder andererseits reduziert werden können, sondern in der Interaktion mit Arbeits- und Lebenswelt stehen.

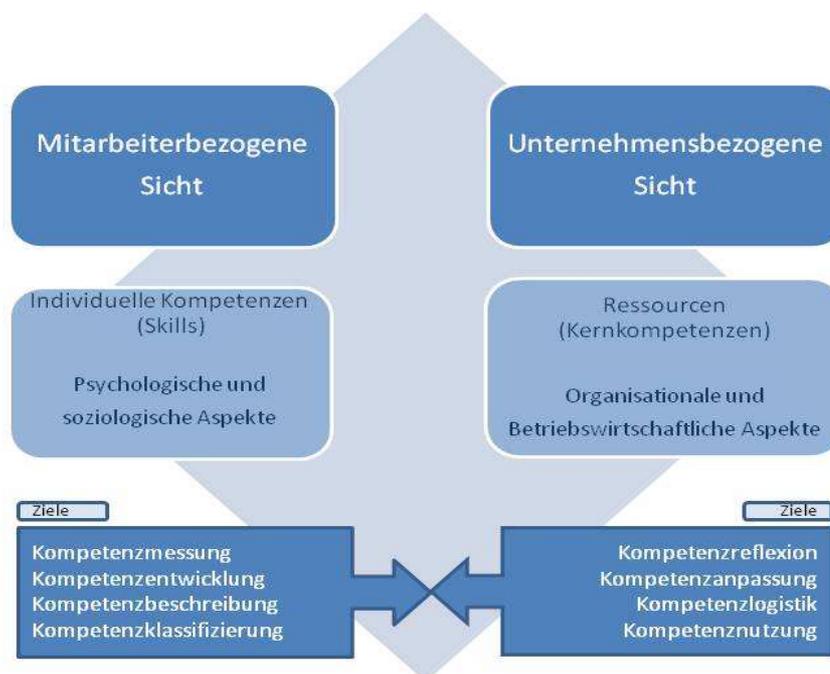


Abbildung 12: Betriebliches Kompetenzmanagement. (Quelle: NORTH / REINHARDT 2005, S. 17)

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass zentrale Kernkompetenzen in der zunehmenden Wissensgesellschaft an Bedeutung gewinnen werden. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Verknüpfung der Kernkompetenzen eines Unternehmens mit den individuellen Kompetenzen, den Kompetenzen der MitarbeiterInnen.

WITTMER (2003) teilt die Individuellen Kompetenzen noch in Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen und geht davon aus, dass

„von der Entwicklung beider Kompetenzen [] in Zukunft die Beschäftigungsfähigkeit eines Individuums ab[hängt]. (ebd. 2003, S. 26)

Insofern kann davon ausgegangen werden, dass lebensweltliches individuelles biographisch erworbenes Erfahrungswissen über Strategien der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung in die Organisation integrieren.

Vor diesem Hintergrund ist es für ein wirtschaftlich wachsendes Unternehmen von enormer Bedeutung, dass es den MitarbeiterInnen ermöglicht wird, sich weiterzubilden, selbstmotiviert zu handeln und eigenständig Probleme zu durchschauen. Unternehmen unterscheiden sich demnach in der Qualität ihrer MitarbeiterInnen und um dieses Potential zu fördern, braucht es solide Führungsqualitäten. Denn das Geheimnis guter Manager sei:

„Sie finden bei ihren Mitarbeitern zuerst heraus, was sie besonders gut können, und sorgen dafür, dass sich diese Begabungen so gut wie möglich entfalten können ... Gute Manager versuchen nicht, ihre Leute zu perfektionieren oder zu kontrollieren. Sie vertrauen ihnen, bevollmächtigen sie und helfen ihnen, ihr einzigartiges Potenzial zu entwickeln. Es ist Unsinn, alle Leute gleich zu behandeln. Jeder hat andere Stärken und andere Bedürfnisse“ (BECKSTEIN 2001, S. 24).

Völlig zu Recht resümiert ERPENBECK (2004) deshalb:

„Soll eine Kongruenz zwischen den Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen – Individuum, Team, Funktionseinheiten, Unternehmen usw. – entstehen, müssen Top-down- und Bottom-up-Lernprozesse stattfinden, bei denen explizites und implizites Wissen, Informationen und Werte weitergegeben und angeeignet werden.“ (ebd., S. 70)

Dies impliziert, dass Kompetenzmanagement ohne didaktische Ansätze, die die Entwicklung komplexer Kompetenzen ermöglichen, hilflos ist.

1.2.1 Humankapital (top-down) vs. Individuelle Kompetenzen (bottom-up)

Bei der ökonomischen Dimension, dem Humankapital, wird die Unternehmenskompetenz in Betracht gezogen.

„Es handelt sich hier um top-down Ansätze, die die Entwicklung der organisatorischen Wissensbasis für den Geschäftserfolg im Auge haben und nicht die Entwicklung individueller Kompetenzen einzelner Mitarbeiter.“ (ZAWACKI-RICHTER 2004, S. 247)

Kompetenzen im subjektiven Kontext können in Anlehnung an ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003) in vier Kompetenzklassen (Schlüsselkompetenzen) unterteilt werden:

- Personale Kompetenzen (Fähigkeit, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln)
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (ganzheitlich selbstorganisiert im Hinblick auf bestimmte Aktivitäten zu handeln)
- Fachlich-methodische Kompetenzen (Suchstrategien um kreativ Probleme zu lösen oder Wissen kreativ weiterentwickeln zu können)
- Sozial-kommunikative Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, etc.) (ebd. 2003, S. XVI).



Abbildung 13: Humankapital und Kompetenz in unterschiedlichen Kontexten.
(Quelle: ZAWACKI-RICHTER 2004, S. 249)

Die Grafik veranschaulicht, dass es einer Vernetzung des ressourcenorientierten und des lernorientierten Kompetenzansatzes bedarf, um einen Beitrag für die Entwicklung einer lernenden Organisation zu leisten. Es gilt top-down und bottom-up Ansätze stärker zu verknüpfen, um eine kompetenzbasierte Entwicklung herbeiführen zu können.

„Nur durch einen integrierten Ansatz des betrieblichen Kompetenzmanagements ist die nachhaltige und strategische Entwicklung der organisatorischen Wissensbasis inklusive der individuellen Kompetenzen möglich.“ (ZAWACKI-RICHTER 2004, S. 251)

1.3 Kompetenzmanagement und Weiterbildung

Im Rahmen des Kompetenzmanagements in Verbindung mit betrieblichen Interessen kann von zwei Sichtweisen ausgegangen werden. Die Kompetenzen der MitarbeiterInnen stehen den Kompetenzanforderungen des Betriebes gegenüber. LUDWIG und MÜLLER (2004) haben diese möglichen divergierenden Interessenslagen hinterfragt, und auf der Basis bildungs- und lerntheoretischer Überlegungen die Managementperspektive der Subjektperspektive gegenübergestellt. In ihrer empirischen Untersuchung sind sie zum Ergebnis gelangt, dass das Management nach wie vor davon ausgeht, dass die definierten Qualifizierungsinhalte für die MitarbeiterInnen dieselbe Bedeutung hätten wie für das Management, und dass die Beschäftigten sich genau jene Kompetenzen und Qualifizierungen aneignen wollen, was das Management als lernnotwendig ausgibt. Demgegenüber wurde auf der Subjektperspektive deutlich, dass vom Außenstandpunkt normativ festgelegte Kompetenzmodelle nicht der Annäherung an die Kompetenzanforderungen im Betrieb dienlich seien. Vielmehr sei auf der subjektorientierten Seite eine Herangehensweise notwendig, wo im Kontext betrieblicher Modernisierungsprozesse vom Standpunkt der Beschäftigten und deren Lernanforderungen ausgegangen wird. Das impliziert Konsequenzen für pädagogisches Handeln, nämlich welche didaktischen Arrangements getroffen werden müssen, damit es zu einer Annäherung der jeweiligen Entwicklungsziele kommen kann (vgl. ebd., S. 283 ff.).

In Anlehnung an das Zitat von Erpenbeck, welches aussagt, dass Kompetenzen als Disposition selbst organisierten Handelns definiert werden, kann angenommen werden, dass der Kompetenzentwicklung Raum für autonomes und selbstbestimmtes Lernen gegeben werden muss. Insofern ist ein bestimmtes Mixtum didaktischer und lerntheoretischer Ansätze sinnvoll. Reaktionen des Bildungssystems können Rahmenbedingungen zur Schaffung konstruktivistischer Lernumgebungen beziehungsweise Lernkulturen sowie Entwicklungsperspektiven einer Ermöglichungsdidaktik sein. Oder wie Ludwig und Müller es formulieren:

„...dass wir uns im Kontext von Kompetenzentwicklung auf der Ebene bildungskonzeptioneller und didaktischer Entscheidungen erklären“. (ebd., S. 304)

Exemplarisch soll dargestellt werden, wie Kompetenzentwicklung auf bildungskonzeptioneller und didaktischer Ebene gestaltet werden kann. Die Ermöglichungsdidaktik zeigt Wege auf, welche didaktischen Komponenten getroffen werden können, damit Kompetenzmodelle vom Standpunkt der subjektorientierten Seite entwickelt werden können.

In der nachfolgenden Tabelle wird dargestellt, wie von traditionellen didaktischen Methoden der Weiterbildung unterschieden werden kann:

	Traditionell: Erzeugungsdidaktik	Zukünftig: Ermöglichungsdidaktik
Wissensorganisation	Speicher	Konstruktion
Ablauf von Lernprozessen	Linear Fremdorganisiert Vorhersagbar	Nicht-linear Selbstorganisiert Nicht vorhersagbar
Didaktische Folgerungen	Erzeugungsdidaktik: stellvertretende Erschließung von Bildungsgehalten Planungsdenken: Unterricht ist Realisierung und Kontrolle von geplanten Lehrschritten	Ermöglichungsdidaktik: selbstständige Erschließung von Bildungsinhalten Operatives Denken: Unterricht ist die Realisie- rung und Begleitung v on Lernprojekten

	Normative Position:	Reflexive Position:
	Normierung der Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktionen, Erziehung, Belehrung und Aufklärung	Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen wird im Dialog reflektiert und problematisiert, Individualisierung und Pluralisierung sind möglich
Professionalität der Lehrenden	Lehren Vermitteln Führen	Begleiten Beraten Unterstützen
Vorrangiges Ziel	Vermittlung und Nachvollzug vorgegebenen Wissens	Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens

Abbildung 14: Ermöglichungsdidaktik. (Quelle: WIESNER 2005, S. 52)

Dies bedingt

- eine Aufhebung der Trennung von Lehren und Lernen,
- das Hinterfragen der Lerninhalte, welche es „wert“ sind, gelernt zu werden,
- einen vielfältigen Methodeneinsatz im Lehr- Lernprozess sowie
- die Ermöglichung von selbstorganisierten, nicht-linearen Lernprozessen neben institutionalisiertem Erwachsenenlernen (vgl. ARNOLD, LERMEN 2005, S. 50 ff.).

Somit bedarf es einer Änderung der Gestaltung der Lehr- und Lernformen in Richtung selbstorganisiertes Lernen unter Berücksichtigung der individuellen Methodenwahl. Im Lernprozess sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden ins Zentrum gerückt werden. Durch das Bereitstellen innovativer Lernaufgaben sowie eines vielseitigen Methodenrepertoires – was durch die Professionalität der Lehrenden gewährleistet wird – können Lernaktivitäten und Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die das Aneignen neuer Inhalte, Erfahrungen und Kompetenzen individuell sicherstellen. Hier geht es vor allem um die

individuelle, reflexive Selbststeuerung im Kontext institutionalisierter Rahmenbedingungen.

Schließlich müsse ebenso eine Flexibilisierung von Raum und Lernort in Betracht gezogen werden.

Der Fokus der neuen Rolle beruflich-betrieblicher Weiterbildung richtet sich auf die Gestaltung und Modularisierung von Situationen mit Problemlösungscharakter (PETERS / BRÖDEL 2004, S. 270).

Zu erschließen gilt es in diesem Zusammenhang das Wissensreservoir, die Fähigkeiten und Kompetenzen des Einzelnen.

1.4 Kompetenzmanagement in KMU

Die Verbesserung der Kompetenzen und Qualifikationen des Humankapitals der Unternehmen wird derzeit verbreitet als zentrales Instrument für die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen im Allgemeinen und KMU im Besonderen gesehen (ENSR, 2003, S. 12).

Große Unternehmen versuchen beispielsweise mittels Zusammenschlüssen ihre Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, was personelle und finanzielle Ressourcen voraussetzt. Kleine und mittlere Unternehmen verfügen jedoch häufig nicht über diese Mittel und sind deshalb stärker darauf angewiesen, ihre „inneren Stärken“ voranzutreiben und Kernkompetenzen zu entwickeln.

Auf die Frage hin, was den Wert eines Klein- und Mittelunternehmens ausmache, erhielt NORTH (2004) die Antwort, dass es das Wissen der Mitarbeiter sei (vgl. ebd., S. 273). Somit nimmt die individuelle Kompetenz für die Unternehmen eine wichtige Funktion ein. Die Unternehmen orientieren sich zunehmend an den Besonderheiten und Stärken, der individuellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen. Für die Weiterbildung bedeutet dies:

„Weg von der Defizit- und hin zur Stärkenanalyse. Die Kompetenzen der Individuen werden nun leitend für deren berufliche Entwicklung und Beschäftigungsfähigkeit.“ (WITTEW 2003, S. 25).

An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, welche Verbesserungsmöglichkeiten es durch den Einsatz von Kompetenzmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen gäbe:

- Projekte mittels Erstellung von Kompetenzprofilen kompetent besetzen
- Fehlende Kompetenzen ermitteln und identifizieren
- Kompetenzbeschreibungen identifizieren um „Expertenwissen“, kritisches Wissen über Mitarbeitergenerationen weitergeben zu können
- Karriere durch Kompetenzerweiterung und –vertiefung in KMU
- Kompetenzmatrixen bieten Möglichkeiten um in ad-hoc-Situationen kompetente Ansprechpartner im Betrieb zu finden
- Weiterbildung steuern (vgl. ebd., S. 274 f.).

Damit kann nochmals verdeutlicht werden, dass eine Vernetzung individueller Kompetenzen mit unternehmerischen Zielen hergestellt werden sollte, um betriebliches Kompetenzmanagement voran zu treiben.

1.4.1 Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in KMU

Exemplarisch soll mit dem Kompetenzkettenmodell nach Nordhaug aufgezeigt werden, wie die Kompetenzbasis in kleinen und mittleren Unternehmen verbessert werden könnte. Diese gliedert sich in drei Phasen:

- Kompetenzplanung
- Kompetenzentwicklung
- Kompetenzenanwendung

1.4.1.1 Kompetenzplanung

Kompetenzplanung umfasst in diesem Modell alle Aktivitäten eines Unternehmens, die den aktuellen beziehungsweise zukünftigen Bedarf an bestimmten Kompetenzen beziehungsweise Qualifikationen erheben.

Eine Analyse nach europäischen Ländern zeigt, dass die Identifikation des gegenwärtigen oder zukünftigen Qualifikations- beziehungsweise Kompetenzbedarfs hauptsächlich im Verantwortungsbereich des Management-Teams liegt. Wie anhand der nachstehenden Abbildung ersichtlich ist, übernimmt diese Funktion in Österreich zum Großteil, nämlich 61% die BesitzerInnen beziehungsweise die GeschäftsführerInnen.

Wenngleich der Qualifikationsbedarf in 37 % der europäischen Klein- und Mittelunternehmen in Form eines Fortbildungsplans dokumentiert wird, dominiert in kleineren Unternehmen das Tagesgeschäft, wodurch das Formalisierungsniveau sinkt und wenig Zeit für strategische Planung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen bleibt.

	Österreich	Finnland	Frankreich	Niederlande	Spanien	Durchschnitt
BesitzerIn / GeschäftsführerIn	61	22,4	27,8	26,4	24,6	30
PersonalmanagerIn / Fortbildungsverantwortliche/r	4,8	6,2	7	27,3	32	16,2
Management-Team	20,4	55,1	49,4	25,8	31,1	38,7
Gruppe bestehend aus Mitgliedern des Management-Teams und MitarbeiterInnen	13,7	10,9	8,7	2,1	3,4	7,1
andere	0,1	5,5	7,2	18,3	9	8,1

Abbildung 15: Verantwortliche Personen in Unternehmen für Qualifikationsbedarf (Quelle: MANDL 2005, S. 150)

1.4.1.2 Kompetenzentwicklung

Sowohl Erhebungsdaten der Studie über die Kompetenzentwicklung in europäischen Klein- und Mittelunternehmen als auch die Literatur belegen, dass es neben der formellen Weiterbildung es auch informelle Methoden zur Verbesserung interner Kompetenzen gibt.

Tabelle 3.1: Anteil der KMU, die verschiedene Methoden zur Entwicklung der Kompetenzbasis ihrer Humanressourcen in den letzten drei Jahren verwendet haben, nach Unternehmensgröße, Europa-19, in Prozent

	Anzahl der Beschäftigten			Durchschnitt
	0-9	10-49	50-249	
Besuche von Ausstellungen/Fachmessen	57	70	78	58
Kurse/Seminare/Konferenzen, abgehalten von eigenen Mitarbeitern	19	38	54	21
Kurse/Seminare/Konferenzen, abgehalten von externen Trainern	39	56	70	41
Exkursionen zu Studienzwecken	17	22	41	18
Job Rotation (Stellentausch, intern oder in anderen Unternehmen)	8	17	29	9
Tutoren/Mentoren für die Mitarbeiter	10	20	27	11
Förderung des Lesens berufsbezogener Literatur	36	39	58	37
Kooperation mit Beratern zur Entwicklung interner Kompetenz	21	32	39	22
Veranstaltungen zum Erfahrungs- und Wissensaustausch unter den Mitarbeitern	32	46	56	33
Andere Aktivitäten	4	5	5	4
Weiß nicht/Keine Antwort	0	0	0	0
% der KMU, die keine der vorgegebenen Methoden durchgeführt haben	20	9	4	19
% der KMU, die keine formellen Weiterbildungsmaßnahmen durchführen	61	44	30	59
Durchschnittliche Anzahl der von den Unternehmen eingesetzten Instrumente	3,1	3,8	4,8	3,1

Mehrfachantworten möglich.

Quelle: ENSR Enterprise Survey 2002

Abbildung 16: Methoden der Kompetenzbasis (Quelle ENSR 2003, S. 22)

Wie in der vorangegangenen Tabelle ersichtlich ist, ist innerhalb der Unternehmensgrößen von KMU der Besuch von Ausstellungen und Fachmessen die am häufigsten zur Kompetenzentwicklung eingesetzte Methode. Um einen noch besseren Blick auf die Kompetenzentwicklung in Klein- und Mittelunternehmen werfen zu können, kann das Engagement der Betriebe, welches angewendet wird, um die Kompetenzbasis zu verbessern, in zwei Faktoren gegliedert werden:

- *Externe Kompetenzakquisition*
- *Interne Kompetenzentwicklung*

Externe Kompetenzakquisition

Für Wissen und Kompetenzen, welche im Unternehmen nicht verfügbar sind, jedoch für die optimale Entwicklung eines Unternehmens essenziell sind, kann auf externe Quellen zurückgegriffen werden. Die wichtigsten Quellen solcher externer Kompetenz nach Unternehmensgröße gegliedert, werden in der Tabelle 17 aufgezeigt. Dabei ist festzustellen, dass KundInnen und/oder LieferantInnen bei Klein- und Mittelunternehmen die bedeutendste Möglichkeit sind, um das Wissen und die Qualifikation im Unternehmen zu erhö-

hen, während bei Unternehmensgrößen ab 50 MitarbeiterInnen die Anstellung neuer MitarbeiterInnen bevorzugt wird.

Tabelle 3.4: Anteil der KMU, die verschiedene Quellen externer Kompetenz in den letzten drei Jahren genutzt haben, nach Unternehmensgröße, Europa-19, in Prozent

	Anzahl der Beschäftigten			Durchschnitt
	0-9	10-49	50-249	
Anstellung von Mitarbeitern mit den erforderlichen neuen Kompetenzen	13	27	48	14
Abschluss-/Rechnungsprüfer & Banken	14	20	26	14
Berater	18	24	35	18
Kunden und/oder Lieferanten	33	34	40	33
Andere Unternehmer (ohne Geschäftsbeziehung)	13	12	16	13
Aus- und Weiterbildungsrichtungen/Universitäten (öffentlich oder privat)	15	27	35	16
Wirtschafts- und Unternehmerverbände	20	26	36	21
Öffentliche Stellen	8	9	17	8
Andere Gruppen	5	3	4	5
Weiß nicht/keine Antwort	1	2	2	1

Mehrfachantworten möglich.

Quelle: ENSR Enterprise Survey 2002.

Abbildung 17: Quellen externer Kompetenz (Quelle ENSR 2003, S. 28)

Interne Kompetenzentwicklung

In diesen Bereichen lassen sich alle internen Maßnahmen einordnen, die getroffen werden, um die zur Verfügung stehenden Humanressourcen zu verbessern. Dabei hat sich in den Erhebungen herauskristallisiert, dass kleinere Betriebe eine starke Präferenz für informelle Weiterbildungsaktivitäten haben, was möglicherweise damit in Zusammenhang stehen könnte, dass diese in das tägliche Geschäft integriert werden können, sich der Kostenaufwand in Grenzen hält, und dass eine bessere Ausrichtung auf die spezifischen individuellen und arbeitsplatzbezogenen Bedürfnisse der ArbeitnehmerInnen gewährleistet werden würde, während eher zeitaufwendige Aktivitäten als vergleichsweise nachteilig empfunden würden (vgl. MANDL 2005, S. 151 und ENSR 2003, S. 23).

	Öster- reich	Finn- land	Frank- reich	Nieder- lande	Spa- nien	Durch- schnitt
Externe Kompetenzakquisition						
Besuche von Messen und Ausstellungen	6,3	5,4	5,8	5,3	5,9	5,8
Teilnahme an Konferenzen/Seminaren, die von Externen angeboten werden	5,1	3,3	4,0	2,6	3,7	3,8
Teilnahme an Trainingskursen, die von Externen gehalten werden	4,4	4,1	5,3	5,0	4,5	4,9
Kooperation mit anderen Unternehmen	5,1	6,3	4,7	4,4	2,9	4,1
Exkursionen in andere Unternehmen/Institutionen zu Studienzwecken	3,6	4,5	4,3	3,7	2,1	3,4
Job Rotation (Stellentausch) und Austausch mit anderen Unternehmen	2,0	1,4	2,3	1,2	0,7	1,6
Lesen von Informationen in handels- und sektorspezifischen Magazinen/Publikationen	6,5	5,0	5,6	5,1	4,6	5,2
Lesen von Informationen im Internet (Homepages, Datenbanken, etc.)	6,2	5,1	5,2	4,8	4,5	5,0
Analyse von Patenten und Lizenzen	3,9	2,2	3,2	2,4	2,5	2,9
Interne Kompetenzentwicklung						
Interne Trainingskurse/Seminare, gehalten vom eigenen Personal	5,3	4,8	4,3	3,5	4,2	4,3
Selbststudium während der Arbeitszeit	4,7	4,0	5,9	2,7	3,0	4,4

On-the-Job Training/Lernen durch die tägliche Arbeit (für derzeitiges Personal)	7,4	7,5	7,3	6,1	6,2	6,8
Job Rotation (Stellentausch/Aufgabenwechsel im Betrieb)	5,0	5,7	7,2	4,5	4,2	5,6
Betreuung / Anleitung der MitarbeiterInnen durch andere Personen im Unternehmen	6,6	5,6	5,6	5,9	3,9	5,0
Tutoren/Mentoren für neue MitarbeiterInnen	3,6	6,9	5,8	4,2	4,0	4,9
Lehrlingsmodelle	4,1	3,4	5,1	3,5	2,7	3,9
Veranstaltungen zum Erfahrungs-, Wissensaustausch unter MitarbeiterInnen / Qualitätszirkel	4,2	6,0	5,0	2,9	5,5	4,9
Innovation und F&E-Aktivitäten	5,1	5,1	5,2	3,7	4,1	4,6

Abbildung 18: Bedeutung der Entwicklung der Kompetenzbasis (Quelle: MANDL 2005, S. 152)

On-the Job Training, einzuordnen unter den Begrifflichkeiten des informellen Lernens wird, wie in der Tabelle 18 ersichtlich, sowohl im europäischen Vergleich als auch in Österreich als wichtigste interne Kompetenzentwicklung angewendet. Gefolgt von der Job Rotation und der Betreuung/Anleitung der MitarbeiterInnen durch andere Personen im Unternehmen werden im EU-Durchschnitt als besonders effektiv gehalten.

1.4.1.3 Kompetenzanwendung

Im Rahmen der Kompetenzanwendung kann die Art der Verbreitungsmechanismen von Wissen verstanden werden. Wissen, welches über informelle und formelle Kanäle beziehungsweise mittels Datenbanken innerhalb der Unternehmen verbreitet wird.

Die vorangegangenen Grafiken und Tabellen zeigen recht deutlich auf, dass der Großteil der europäischen Klein- und Mittelunternehmen informelle Weiterbildungskanäle gegenü-

ber formellen Angeboten aufgrund unterschiedlichster Kriterien bevorzugt und auch anwendet (vgl. MANDL 2005, S. 151 ff.).

Obwohl darauf geschlossen werden kann, dass die europäischen Klein- und Mittelunternehmen Maßnahmen zur Entwicklung ihrer internen Kompetenzen durchführen, fehlt meistens die Einbindung in ein Gesamtkonzept des Unternehmens. Bewährte Ansätze, die einer Verankerung des Kompetenzmanagements in Strategie und operativem Geschäft beitragen sind:

- Strategische Wissensanalyse
- Gemeinsam mit KundInnen, MitarbeiterInnen, LieferantInnen, externen Experten etc. soll hinterfragt werden, was zukünftig erwartet wird, was verbessert werden könnte, wie gegenüber dem Wettbewerb reagiert werden soll, wie Kompetenzen aufgebaut werden können, etc.
- In Mitarbeitergesprächen sollen Kriterien des Wissensaufbaus und des –transfers Platz finden, die mit den Zielen des Unternehmens kompatibel sind. Damit soll die intrinsische Motivation der MitarbeiterInnen gefördert werden.
- Das Wissen der MitarbeiterInnen kann durch unterschiedliche Methoden wie beispielsweise „MitarbeiterInnen schulen MitarbeiterInnen“ im Unternehmen und an andere MitarbeiterInnen verbreitet werden (vgl. NORTH 2004, 283 ff.).

Die Untersuchungen zeigen auf, dass in kleinen und mittleren Unternehmen informelles Lernen und non-formelles Lernen bevorzugt wird. Daraus lässt sich eine Lernkulturcharakteristika ableiten, aus der hervorgeht, dass in Weiterbildungsinstitutionen zertifizierbares Wissen vermittelt wird und der Hauptanteil des Wissens im Arbeitsprozess sich aus informellen und etwas weniger gewichtet non-formellen Wissen speist. Bei dem im sozialen Umfeld erworbenen Wissen, sind der formelle und non-formelle Wissenserwerb gegenüber dem informellen wesentlich geringer ausgeprägt und alle drei Wissenspositionen sind beim Lernen im Netz und bei Multimediaaktivitäten von Bedeutung.

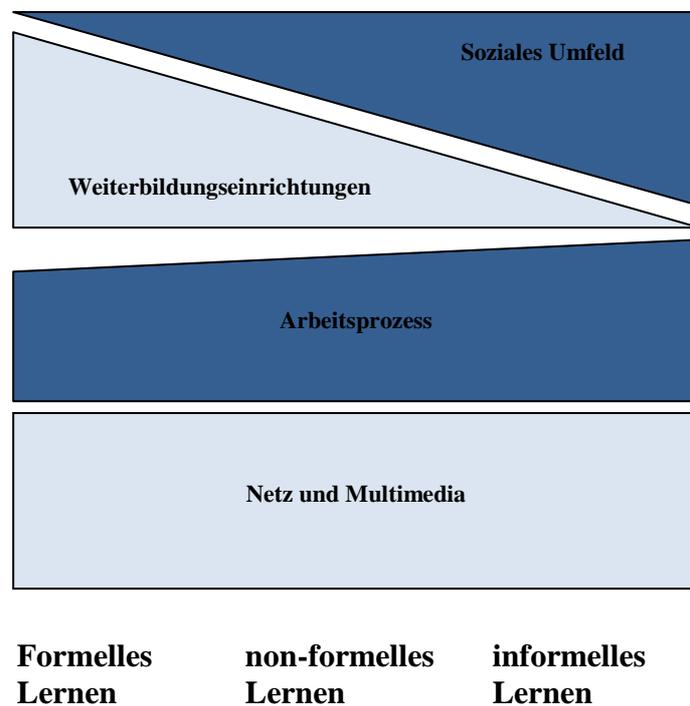


Abbildung 19: Lernkulturcharakteristika (Quelle: Erpenbeck 2004, S. 86)

1.5 Zwischenresümee

Sollte das Konzept des Kompetenzmanagements in der betrieblichen Weiterbildung weiterhin Fuß fassen können, dann wäre es angebracht, im Hinblick auf Klein- und Mittelunternehmen, Maßnahmen zu entwickeln, wo jene Kompetenzentwicklungsmaßnahmen gefördert werden, die für diese Unternehmensgröße von essentieller Bedeutung sind. Wie im Kapitel IV. angemerkt, stehen kleine und mittlere Unternehmen unter anderem vor der Problematik, kaum eigenes Weiterbildungspersonal zu haben und müssen aufgrund der geringen personellen Ressourcen vorrangig auf ad-hoc Weiterbildung sowie Weiterbildungen, die einfach in das Tagesgeschäft integriert werden können, zurückgreifen.

Unter diesem Aspekt müssten von öffentlicher Hand Förderungen bereit gestellt werden, wo Kompetenzentwicklungsmaßnahmen geschaffen werden, die vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen auch angewendet werden können. Dies wären Förderungen in jeglicher Hinsicht in Bezug auf:

- On-the-job-Training / Lernen durch die tägliche Arbeit
- Interne Seminare / Betreuung/Anleitung durch andere Personen im Unternehmen
- Lesen in handels- und sektorspezifischen Magazinen
- Besuch von Messen und Ausstellungen
- Lesen von Informationen im Internet (Homepages, Datenbanken, etc.)
- Job-Rotation

Gerade in Bezug auf den ersten Punkt sei – wie in der Abbildung 19 veranschaulicht – noch einmal darauf hingewiesen, dass es anscheinend eine Trendentwicklung zum informellen, selbstgesteuerten Lernen gibt. Damit auch externe Sichtweisen in unternehmensspezifisches Wissen eingebracht werden kann, sollten Dienstleistungen, die Weiterbildung und Beratung verbinden, forciert werden.

Nachhaltige Kompetenzentwicklung kann im Unternehmen nur auf der Basis einer ganzheitlichen Lernarchitektur gelingen, wo der Bogen von der Einordnung von Lernen in Unternehmensziele und von der Entwicklung einer Lernkultur bis hin zum Einsatz angemessener Lernszenarien gespannt werden sollte. Damit diese Schlagwörter nicht im ‚Raum stehen bleiben‘ wird in den folgenden Kapiteln 2 und 3 näher darauf eingegangen.

2 Wissensmanagement

Der Begriff Wissensmanagement ist zwar in aller Munde, doch inwiefern Unternehmen davon Gebrauch machen, was darunter verstanden wird und welche Bedeutung es für die betriebliche Weiterbildung haben könnte, soll in diesem Kapitel behandelt werden.

In Bezug auf lernende Unternehmen ist es für WITT (1998) unumgänglich,

Kategorien und Strukturen zu finden und zur Geltung zu bringen, mit denen die Wissensbasen von Unternehmen und die Methoden ihrer Weiterentwicklung und Nutzung angemessen modelliert werden können (ebd., S. 252).

Damit sich ein Unternehmen als wissensbasiert oder wie DÖRNER und WITTPOTH (2001) es formulieren, als intelligent bezeichnen könne, müsse es imstande sein, sowohl explizites als auch implizites Wissen zu organisieren und für sich verfügbar zu machen. Die Autoren unterscheiden zudem zwischen organisierter und institutionalisierter Wis-

senarbeit. Aus dieser Grundlage heraus würde es ermöglicht werden, Formen des Wissenserwerbs und des Wissenstransfers zu entwickeln, zu konzipieren, zu modellieren, zu installieren aber auch zu deinstallieren (vgl. ebd., S. 104).

Die angeführten Schilderungen erzeugen zumindest den Eindruck, dass durch den Einsatz von Wissensmanagement die Ressource Wissen für den Unternehmenserfolg erschlossen werden kann.

2.1 Wissen

Es ist zum besseren Verständnis angebracht, den Begriff Wissensmanagement genauer zu betrachten, wozu zunächst der Begriff „Wissen“ dafür herangezogen wird.

MUDRA (2004) deutet Wissen als

- ein Bündel von Informationen,
- das in die innere Struktur des Menschen aufgenommen und
- mit den dortigen kognitiven Grundlagen verknüpft wurde bzw. wird
- und im Zuge eines Gewährwerdens bzw. einer Erkenntnis eine bestimmte Relevanz für die Person erlangte bzw. erlangt (ebd., S. 362 f.).

WILLKE (1998) geht noch einen Schritt weiter und unterscheidet in Daten, Information und Wissen. Für ihn stellen die Daten den Rohstoff dar und erst wenn die Bedeutung der Daten erkannt und reflektiert werden, würden daraus Informationen entstehen können. (Willke und Bode zit.n. Deutschmann 2004, S. 29). Demnach müsste einerseits der Mensch und sein Wissen ins Zentrum gerückt werden, da Wissen an den Menschen, an die MitarbeiterInnen im Unternehmen, als Wissensträger, gebunden ist. Gleichzeitig muss das Wissen eines Unternehmens ins Blickfeld gerückt werden, da dieses in der Organisation, als Wissensträger, verankert ist. Dieses Verständnis kann dem normativen Wissensmodell zugeordnet werden, wonach normativ festgelegt wird, was für den Empfänger „falsches“ und „richtiges“ Wissen sei (vgl. HOLZER 2004, S. 16). In Bezug auf den Menschen kann Wissen jedoch auch als Fähigkeit, als Erfahrung und Einstellung bezeichnet werden oder wie WILLKE (1998) bilanziert: Wissen bedeutet

„die Einbettung von Informationen in ein Muster von Erfahrungen und Erwartungen“ (ebd., S. 369).

Dieses Verständnis kann sich im subjektiven Wissensmodell eingliedern, wonach Hintergründe und mehrstufige Argumentationsketten in den Vordergrund rücken, demnach würde es kein vorab definierbares „gültiges“ Wissen geben (vgl. HOLZER 2004, S. 16).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass

Wissen sowohl formale, objektivierte und systematisch erwerbbar und verarbeitbare Kenntnisse als auch personengebundene Erfahrungen [vereint]. Wissen kann ein Endprodukt, ein Ergebnis eines Prozesses, aber auch der Prozess selbst sein.“
(HOLZER, S. 16)

Wissen wird durch kommunikative Prozesse in Umlauf gebracht, jedoch erst mittels Reflexion dieser neuen Informationen (Wissen im Prozess) und Verknüpfung mit bestehenden Erfahrungen und Wissensbestände (Ergebnis des Prozesses) können neue Wissensbestände (Endprodukt) wahrgenommen werden. ARNOLD und PÄTZOLD (2003) machen diesbezüglich zu Recht aufmerksam,

„dass nur derjenige Wissen lernend verarbeiten kann, der in der Lage ist, sich an dieser Kommunikation zu beteiligen.“ (ebd., S. 115)

Aufgrund des gestiegenen Anspruches an Wissen nimmt somit die Bedeutung des Managements von Wissen sowohl auf individueller, organisationaler und infrastruktureller Ebene zu.

2.2 Ganzheitliches Wissensmanagement

In Anbetracht der Ausgangslage, was Wissen ‚ist‘, werden dem Wissensmanagement zentrale Anforderungen gestellt, welches einem ganzheitlichen Modell zugeordnet werden kann.

Die nachfolgende Grafik dient dazu, den ganzheitlichen Aspekt besser veranschaulichen zu können. Es wird aufgezeigt, dass Wissensmanagement folgenden Bezugsrahmen erhält:

- das technologische Daten- und Informationsmanagement

- die Geschäftsprozesse und organisationalen Rahmenbedingungen
- die menschlichen Bedürfnisse, Einstellungen und Kenntnisse der MitarbeiterInnen (SIHK, S. 27).

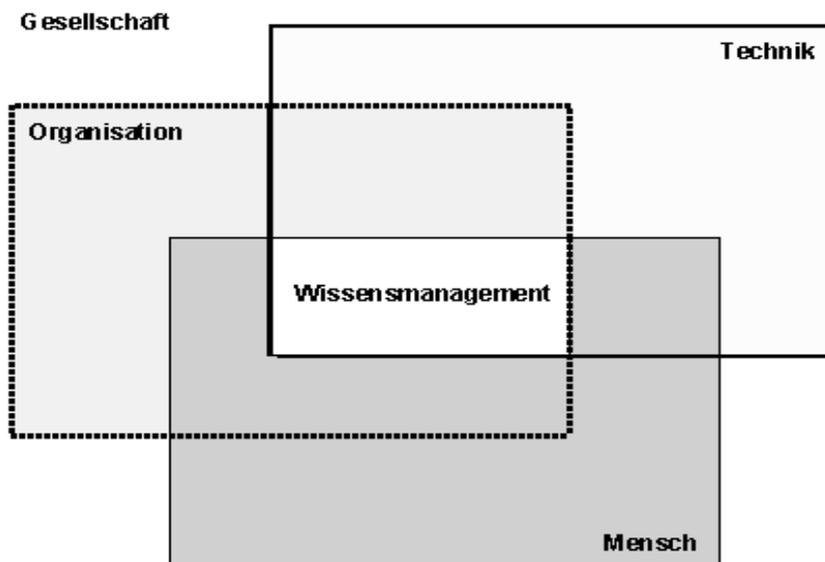


Abbildung 20: Dimensionen des Wissensmanagements (Quelle: ROTHMEIER/MANDL/ERLACH/NEUBAUER 2001,S. 15)

Die Abbildung verdeutlicht noch einmal die sich ineinander verknüpfenden Dimensionen des Wissensmanagements auf infrastruktureller, organisationaler und individueller Ebene.

2.2.1 Ansätze von Wissensmanagement

Erste Wissensmanagementmodelle reichen in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. Im Folgenden sollen neuere Modelle, wie etwa das Konzept von Gilbert Probst, Steffen Raub und Kai Romhardt, das Modell von Ikujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi sowie jenes von Peter Pawlowsky kurzerhand vorgestellt werden.

2.2.1.1 Nonaka und Takeuchi

In diesem Modell wird auf die Unterscheidung in

- explizites Wissen, welches offen, verfügbar und dokumentiert ist sowie einen eher statischen Charakter hat und

- implizites Wissen, welches beim Wissensträger angesiedelt ist, zwar nicht so einfach identifizier- und verteilbar, trotzdem aber flexibel und dynamisch geprägt ist (vgl. Peter Schütt zit.n. Mudra 2000, S. 76 ff.)

Wert gelegt. Ein zentrales Element dieses Wissensmanagement-Konzepts stellt die Umwandlung von impliziten in explizites Wissen dar. Dafür soll ein von Nonaka und Takeuchi entwickeltes Modell der Wissensspirale dienen:

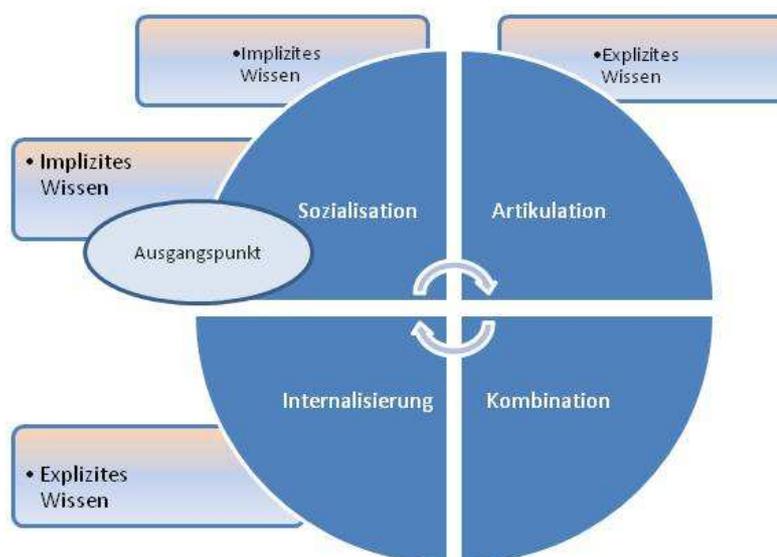


Abbildung 21: Modell der Wissensspirale. (Quelle: MUDRA 2004, S. 424)

Ausgangspunkt in diesem Modell ist die Sozialisation. Dieses individuelle, implizite Wissen wird über Artikulation zu explizitem Wissen und mit bereits bestehendem explizitem Wissen kombiniert. Dieses neue Wissen führt zu neuen Erfahrungen, welche internalisiert werden und wiederum in die implizite Wissensbasis aufgenommen werden. MUDRA (2004) betont, dass diese Wissensspirale bewusst aber auch durchaus unbewusst in Form

Alle acht Wissensbausteine

„umreißen weitgehend die möglichen Interventionsfelder für Wissensmanagement-Maßnahmen in einem Unternehmen (Probst/Raub/Romhardt 1998, S. 56).

Das Fundament der Bausteine bilden die Visionen, die Leitbilder des Unternehmens, welche für alle Mitglieder des Betriebes transparent und nachvollziehbar sein sollten. Auf der strategischen Ebene folgen die Wissensziele, die den Ausgangspunkt für das Wissensmanagement darstellen, wo der Kompetenzbedarf des Unternehmens reflektiert und sichergestellt werden soll. In den operativen Handlungsfeldern kommen Maßnahmen und Instrumente zum Einsatz, mit denen man vor Ort fungieren kann. Dazu zählt die Wissensidentifikation, die innere und äußere Wissensbestände sichtbar machen soll. Mit dem Wissenserwerb wird über externe Quellen notwendiges Wissen angeeignet, um diese Fähigkeiten dann im Handlungsfeld der Wissensentwicklung umsetzen zu können. Diese Erfahrungen und neuen Wissensbestände sollen dann optimal im Unternehmen verteilt und mittels Dokumentation bewahrt werden. Zu berücksichtigen sei auch die Wissensnutzung, wo Wissensnutzungsbarrieren wertvollem Wissen Platz machen sollen. Zum Abschluss soll der Feedback-Kreislauf dazu dienen, das Wissen zu messen und zu bewerten (vgl. MUD-RA 2004, S. 427 ff.).

2.2.1.3 Pawlowsky

Das integrative Modell von PAWLOWSKY (1998) verfolgt eine Synergie zwischen organisationalem Wissen und individuellem Lernen.

Bezugspunkt sind die Kernkompetenzen eines Unternehmens, die durch das Mitarbeiterwissen optimal flankiert ergänzt und entwickelt werden müssen (ebd., S. 35).

2.3 Betriebliche Weiterbildung und Wissensmanagement

Innerhalb des Wissensmanagements leistet die Weiterbildung einen beachtlichen Beitrag, damit es im Unternehmen seine Umsetzung finden kann. In Anlehnung an die beschriebenen Modelle im vorangegangenen Kapitel soll der Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Wissensmanagement näher erläutert werden.

2.3.1 Bindeglied zwischen Wissensmanagement und Qualifikationsmanagement

Bezugnehmend auf das Modell von Pawlowsky hätte Weiterbildung die Aufgabe, betriebliches Wissen zu entfalten, es zu managen, zu steuern und nutzbar zu machen, sodass eine Synergie zwischen organisationalem und individuellem Lernen hergestellt werden könnte. Konkret würde dies für die Weiterbildung bedeuten, dass diese als Bindeglied zwischen Wissensmanagement und Qualifikationsmanagement fungieren würde. Eine Grafik von PAWLOWSKY (1995) macht dies deutlich:

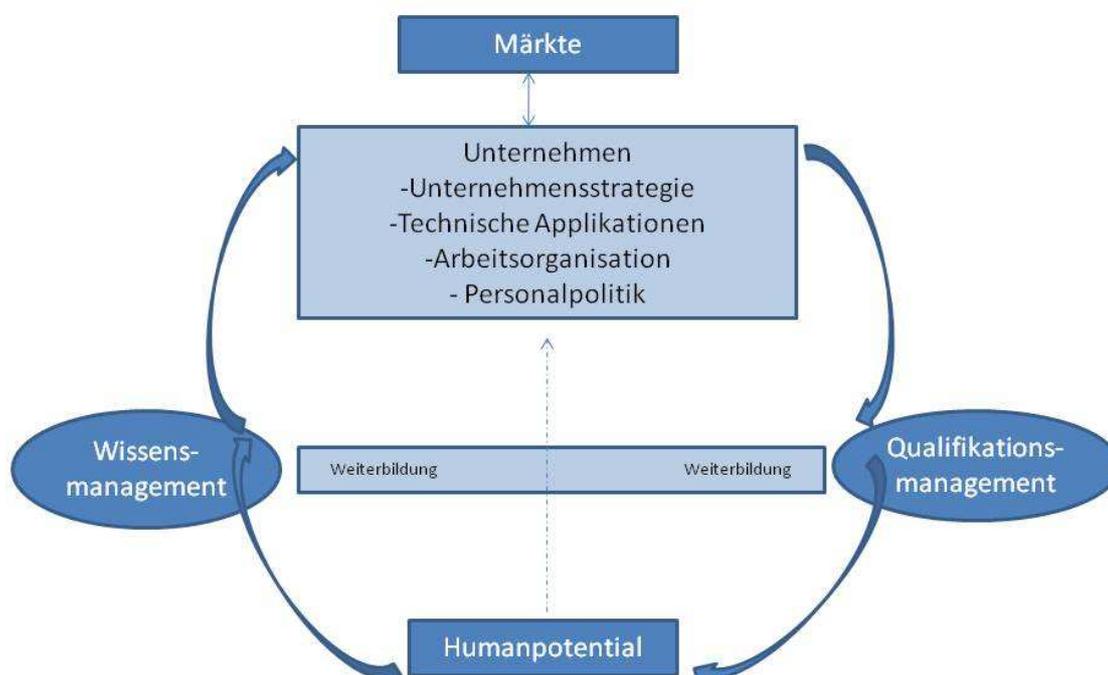


Abbildung 23: Weiterbildung als Bindeglied zwischen Qualifikations- und Wissensmanagement (Quelle: PAWLOWSKY 1995, S. 35)

Anknüpfend an die Bausteine von Probst, Raub und Romhardt wird in Anlehnung an das Buch von Deutschmann „Wissensmanagement in der Weiterbildung“ aufgezeigt, wie betriebliche Weiterbildung maßgeblich an der Umsetzung von Wissensmanagement beteiligt sein kann:

2.3.2 Wissensidentifikation

Bei diesem Baustein ist es notwendig, Wissensbestände transparent zu machen, wofür beispielsweise das Intranet im Unternehmen dienen kann. In diesem Fall würde das Erlernen beim Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bei der Weiterbildungsarbeit im Vordergrund stehen. Bei kleinen Unternehmen wären Methoden laufender interner Kommunikationsmöglichkeiten von Vorteil.

2.3.3 Wissenserwerb

Es ist grundsätzlich Teil der betrieblichen Weiterbildung für den Wissenserwerb zu sorgen. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang zu erwähnen, in welcher Form dieses neue Wissen erworben werden kann und welche Lernformen angewandt werden können. In Anbetracht dessen, soll vorab mit einer Skizze von DEHNBOSTEL (2005) deutlich gemacht werden, wie nun dieses Wissen, sei es explizit oder implizit, angeeignet werden kann:

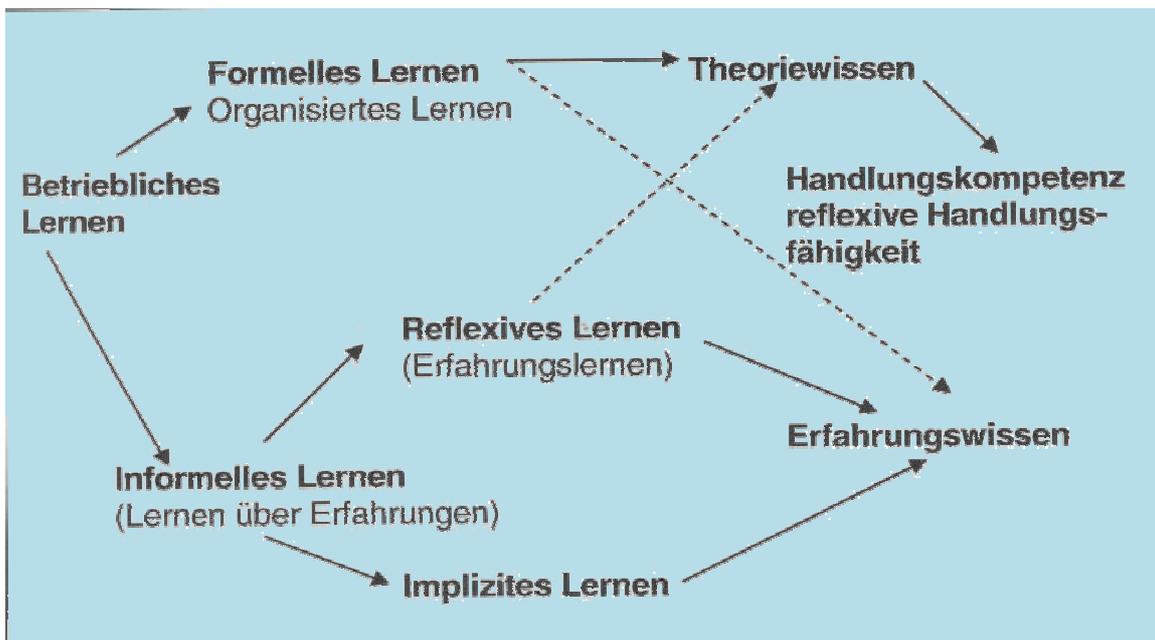


Abbildung 24: Betriebliche Lern- und Wissensarten. (Quelle: DEHNBOSTEL 2005, S. 116)

Anhand der Abbildung ist ersichtlich, dass die Grenzen zwischen organisierter und erfahrungsbezogener Wissensarbeit fließend sind. Eine grobe Trennlinie kann dennoch gezogen

werden, dadurch dass zum einen beim formalen Lernprozess der Lerninhalt und das Lernziel unter Berücksichtigung didaktisch-methodischer Überlegungen von vornherein festgelegt wird. Andererseits wird beim informellen Lernprozess, welches auch als Erfahrungslernen bezeichnet werden kann, nicht bewusst gelernt, ist deshalb auch nicht organisiert und findet ohne pädagogisch-methodische Anleitung statt (vgl. ebd., S. 116f.).

Dennoch ist zu berücksichtigen, dass informelle Wissensarbeit in dem Moment zur organisierten Wissensarbeit avanciert, sobald sie explizit wahrgenommen, festgehalten, konzipiert und installiert wird. In diesem Sinne ist in Anlehnung an Dehnbostel festzuhalten, dass ohne pädagogische Arrangements informelles Lernen und Erfahrungslernen zufällig und situativ bleiben würde (vgl. ebd., S. 122). Indem Erfahrungswissen reflektiert wird, lässt sich jedoch eine Verbindung zum formellen Lernen herstellen, und indem informelles Lernen strukturiert wird, kann eine Verknüpfung zum Theoriewissen vorgenommen werden. Informelles Lernen bedarf somit bestimmter Voraussetzungen sowohl auf der Seite der Lernenden als auch in Bezug auf die (Lern)-Umgebung. Die Lernenden müssen die Situation erkennen und gleichzeitig motiviert sein, daraus zu lernen. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn jene entsprechende Umgebung für das Lernen gegeben ist.

Entsprechend hängt informelles Lernen

„in hohem Maße von Merkmalen der individuellen Persönlichkeit ab (Motivation, Kognitionsstruktur, Kompetenzstand)“ (LAUR-ERNST 2000, S. 164).

Für DEHNBOSTEL (2001) bietet diesbezüglich die reflexive Handlungsfähigkeit eine Möglichkeit, um über Lern- und Reflexionsprozesse Gegebenheiten, Situationen und Sichtweisen in Organisationen und Unternehmen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten (vgl. ebd., S. 122). Abschließend wird hier nochmals betont werden, dass der Wissenserwerb über informelle Lernprozesse ohne pädagogische Lehrhandlung stattfindet, wo kein pädagogisches Setting vorhanden ist. Dies wiederum setzt selbstgesteuertes, selbstreflexives Lernvermögen voraus. Wenngleich selbstreflexives und selbstgesteuertes Lernen ohne pädagogisches Setting stattfindet, gilt es die MitarbeiterInnen – in Anlehnung auf die eingangs kurz dargelegten Lernformen (siehe S. 18 ff.) - darin zu unterstützen, die Initiierung der Lernaktivitäten sowie die gesetzten Lernhandlungen zu hinterfragen. Erst da-

durch kann transparent gemacht werden, wie vom Subjektstandpunkt aus gelernt beziehungsweise Wissen erworben werden kann.

2.3.4 Wissensentwicklung

Die Weiterbildung erhält bei der Wissensentwicklung einen besonderen Auftrag, nämlich in der Unterstützung, diesen gewonnen Wissenserwerb dem Unternehmen, anderen MitarbeiterInnen zugänglich zu machen. Hier ist es bedeutsam, individuelle Maßnahmen anzubieten, sei es in Form von arbeitsplatznahe Lernen, speziellen Trainings, individuellen Lernphasen etc., die den Prozess der Wissensentwicklung unterstützen.

2.3.5 Wissensverteilung und Wissensbewahrung

Sowohl bei der Wissensverteilung als auch bei der Wissensbewahrung spielen wiederum neue Informations- und Kommunikationstechnologien eine große Rolle. Bei der Verteilung von Wissen können zudem Lernumgebungen geschaffen werden, die diesen Prozess fördern. Diese können auch außerhalb technischer Natur sein, wie zum Beispiel während der „Kaffeepausen“, dem Mittagessen, regelmäßigen Jour fixe, etc.

2.3.6 Wissensnutzung

Bei der Wissensnutzung ist die Weiterbildung beim Angebot individueller Lernformen gefordert, diese an das Unternehmen und die Bedürfnisse der MitarbeiterInnen anzupassen. Dies soll dazu führen, dass das neu erworbene Wissen im Unternehmen genutzt, angewandt und transferiert werden kann (vgl. DEUTSCHMANN 2004, S. 129 ff.).

2.4 Wissensmanagement für kleine und mittlere Unternehmen

Obwohl das betriebliche und persönliche Wissen schon immer einen hohen Stellenwert eingenommen hat, wird der systematische Umgang mit dem Wissen im Unternehmen selten betrieben (SIHK, S. 17).

Darum hat man sich auf europäischer Ebene bemüht, Gründe herauszuarbeiten, warum die Einführung von Wissensmanagement in Klein- und Mittelunternehmen von Vorteil sein könnte:

- Wissen in KMUs ist häufig implizit beziehungsweise informell
- Das Know-How wird in KMUs in seinem Wert zu wenig wahrgenommen
- Es scheint in KMUs problematisch zu sein, den Know-How Mangel zu kommunizieren
- Ad-Hoc Entscheidungen zur Überbrückung von Wissenslücken werden langfristigen Veränderungsprozessen vorgezogen
- Know-How in KMUs kann durch Pensionierung oder Verlassen des Unternehmens einzelner MitarbeiterInnen schnell verloren gehen oder zersplittert werden
- Know-How in KMUs ist durch Generationenwechsel gefährdet
- Die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen erfordert einen intensiven Wissenstransfer
- Arbeitsabläufe können durch Krankheit, Urlaub, Weiterbildung gefährdet werden
- Für die Informationssuche wird schätzungsweise 30 % der Arbeitszeit verwendet
- Maximal 50 % des internen Wissens wird betriebswirtschaftlich genutzt
- Die Entwicklung von neuem Wissen scheint problematisch zu sein
- Um neues Wissen zu kreieren, ist eine Kooperation mit KundInnen, LieferantInnen, Institutionen, Netzwerken unumgänglich (vgl. CEN 2004, S. 9 und SIHK, S. 18).

Wenngleich es so scheint, dass systematisches Wissensmanagement für kleine und mittlere Unternehmen essentiell sei, um das Innovationspotential ausreichend zu nutzen, muss sich dennoch jedes Unternehmen fragen, was es genau mit Wissensmanagement verbessern will und kann. Denn:

„Standardkonzepte gibt es nicht.“ (SIHK, S. 19).

Trotzdem gilt es hier nochmals zu betonen, dass KMU aufgrund ihrer spezifischen Merkmale – wie zum Beispiel die überschaubare Unternehmensgröße, die geringe Hierarchieebene sowie der begrenzte finanzielle Spielraum – einen Wettbewerbsvorteil beim geschickten Management von Wissen im Unternehmen haben können.

2.4.1 Umsetzung von Wissensmanagement in KMU

Das Projektteam in diesem europäischen Projekt, welches am Leitfaden zur Einführung von Wissensmanagement in KMU mitgearbeitet hat, sieht eine Möglichkeit der Umsetzung von Wissensmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen, wenn das jeweilige Unternehmen dort „abgeholt“ wird, wo es momentan steht, um die aktuelle Unternehmensstrategie so zu erweitern, dass die Ressource „Wissen“ adäquate Berücksichtigung findet. Dazu solle man auf bereits vorhandene Managementsysteme Bezug nehmen, wie zum Beispiel

- Wissensmanagement und Qualitätsmanagement
- Wissensmanagement und Innovationsmanagement
- Wissensmanagement und Projektmanagement
- Wissensmanagement und betriebliche Weiterbildung (SIHK, S. 20 ff.)

Ausführliche Hinweise dazu können im „Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen“ (2005) eingeholt werden.

2.4.2 Anwendung neuer Lernumgebungen in KMU

Die Bedeutung des Wissenserwerbs und in diesem Zusammenhang stehende betriebliche Weiterbildung ist je nach Betriebsgröße unterschiedlich. Während 36 % der Kleinbetriebe Weiterbildung für die Deckung des Wissensbedarfs als ‚sehr wichtig‘ bezeichnen, sind es bei Großbetrieben mittlerweile 57 %. Wenngleich das organisierte oder auch formale Lernen, wie zum Beispiel die Abhaltung von Seminaren oder Kursen, als wenig effektiv empfunden werden, weil zwischen den Lehrzielen und deren praktische Umsetzung in der betrieblichen Realität ein offenkundiges Missverhältnis bestehe (vgl. SCHLAFFKE 1994, S. 431), werden diese vom Arbeitsplatz getrennten Lehrveranstaltungen weiterhin einen festen Platz in der betrieblichen Bildungspraxis haben. Dennoch kann eine Auseinandersetzung mit arbeitsplatznahe Wissenserwerb nicht mehr ausgeschlossen werden. Studien

zufolge wird erwartet, dass künftig betriebliches Lernen stärker in die Arbeitstätigkeit und die Geschäftsprozesse eingebunden werden soll (vgl. REFERENZ-BETRIEBS-SYSTEM, S. 1), womit klar unterstrichen werden muss, dass Personalförderung und Weiterbildung nicht mehr vorwiegend durch punktuelle Seminare stattfinden kann.

„Die betriebliche Bildung muss eine kontinuierliche Adaption von Qualifikation erlauben.“ (SEVERING 2005, S. 127)

Unter diesem Aspekt haben DÖRNER/WITTPOTH (2001) folgende Unterscheidung für Weiterbildung als Wissenserwerb getroffen:

- Weiterbildung im *engeren Sinne*
(Schulungsveranstaltungen, betriebsinterne oder –externe ExpertInnen)
- Weiterbildung im Sinne von *arbeitsintegriertem Lernen*
 - * Einarbeitungen
 - * Austausch mit KollegInnen
 - * spezielle Arbeitsformen (Rotationsformen, Qualitätszirkel)
- Weiterbildung im Sinne von *Selbstorganisation und Selbststeuerung*
Wissensquellen werden von den MitarbeiterInnen weitestgehend selbst organisiert und genutzt und für spezifisches Arbeitshandeln konzipiert (ebd., S. 104 f.).

Da der zweite Punkt, das arbeitsintegrierte Lernen beziehungsweise das informelle Lernen vermehrt aufgrund unterschiedlichster Parameter in der betrieblichen Praxis von Klein- und Mittelunternehmen Einzug findet, wird dieser in den folgenden Unterkapiteln ausführlicher behandelt.

2.4.2.1 *Lernen im Prozess der Arbeit*

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrmals diese Form der Lernumgebung aufgezeigt. Entscheidend beim Lernen im Prozess der Arbeit ist das selbstorganisierte beziehungsweise selbstgesteuerte Lernen. Dieses funktioniert aber nur bei MitarbeiterInnen, die in der Lage sind, im kontextspezifischen Handlungszusammenhang zu erkennen, dass eine Lernanforderung besteht. Motivation wiederum kann m.E. durch Anweisung weder von Vorgesetzten noch von pädagogisch professionell Handelnden bewirkt werden. In der Literatur werden vielfach anhand von empirischen Untersuchungen Möglichkeiten zur

Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit angeführt, wie dies exemplarisch bei BERGMANN (2002) in detaillierter Form nachgelesen werden kann. Seine Schlussfolgerung lautet, dass

Bedingungen für die Entwicklung intrinsischer Motivation zu selbstorganisiertem Lernen geschaffen werden müssen (Bergmann 2002 in Wiesner 2005, S. 108).

Dies sollte jedoch immer unter ganzheitlicher Berücksichtigung aller Beteiligten passieren, wobei die Interessen der MitarbeiterInnen ins Zentrum gerückt werden sollten.

Lernen im Prozess der Arbeit impliziert, dass der Erwerb neuen Wissens im Grunde genommen laufend in unterschiedlichsten Situationen gegeben ist, jedoch es abhängig von der Wahrnehmung ist, ob das Potenzial des Wissenserwerbs erkannt und genutzt wird oder nicht. Die nachfolgende Grafik von ROHS (2007) drückt aus, wie diese Schnittstelle informellen und formalen Lernens im Arbeitsprozess theoretisch gestaltet werden könnte. Im Bereich des informellen Lernens steht der Arbeitsprozess im Vordergrund. Dabei ist es – wie bereits angedeutet – vom Individuum, von der tätigen Person abhängig, ob dieser mit lernhaltigen Aspekten angereichert wird. Auf der formalen Seite steht die Kompetenzentwicklung im Zentrum unter didaktischer Anleitung.



Abbildung 25: Verknüpfung formalen und informellen Lernens. (Quelle: ROHS 2007, S. 10)

Aus dem impliziten Lernen und in weiterer Folge dem impliziten Wissen und Können, welches Teil des Arbeitsprozesses ist, kristallisiert sich nun die Frage heraus, ob diese Unbewusstheit des Lernens der Lernenden, und die nicht transparente Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen, offen dargelegt werden sollte oder nicht. Denn, arbeitsintegriertes Lernen sei nichts ‚Neues‘, neu sei lediglich die bildungspolitische und – bildungswissenschaftliche Diskussion darüber, dass Lernen am Arbeitsplatz zu explizieren, zu thematisieren und als eine Form der Wissensaneignung anzuerkennen sei (vgl. BÜCHTER / GOLTZ 2001, S. 81).

Genau aus diesem Grund scheint es für SEVERING (2005) essentiell zu sein, pädagogische Professionalität beziehungsweise eine Didaktik des Lernens am Arbeitsplatz hinzuziehen zu wollen (vgl. ebd., S. 131). Mit der Ermöglichungsdidaktik könnte dem Umstand Rechnung getragen werden, indem kontextspezifische Lernarrangements getroffen und den Individuen selbstgesteuerte Entscheidungen gegeben werden. Denn, nur wenn Wissen und Können explizit wird, kann selbstgesteuertes Lernen unter professioneller Begleitung erfolgen. Es ist jedoch darauf zu achten, dass eine Balance zwischen Autodidaktik und formalisierten Lernprozessen gewährleistet wird und sowohl informelle als auch formelle Lernprozesse miteinbezogen werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Entwicklung des arbeitsintegrierten Lernens in Zukunft fortsetzen wird. Neben allen positiven Aspekten, wie der Gewinn des zeitlichen Faktors, der unmittelbaren Verknüpfung von Arbeit und Lernen, etc. soll an dieser Stelle dennoch betont werden, dass durch den Konkurrenzdruck von außen, informelle Lernprozesse diesen angepasst werden könnten und somit auf den unmittelbaren betrieblichen Nutzen eingeengt werden würden. Diese Auffassung soll im folgenden Unterkapitel näherer Betrachtung unterzogen werden.

2.4.2.2 *Arbeitsplatznahes Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen*

BÜCHTER und GOLTZ (2001) untermauern, deren Annahmen Empirische Studien zugrunde liegen, dass für die meisten kleinen und mittleren Unternehmen die Nutzung externer Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb der Arbeitszeit aufgrund unterschiedlichster mangelnder Ressourcen sehr schwierig sei. Die räumliche Nähe und die Möglichkeit zur

Kurzfristigkeit bringen mit sich, dass innerbetriebliche Qualifizierungsmöglichkeiten bevorzugt werden. Wichtig erscheint mir jedoch in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass sich arbeitsintegrierende Qualifikationsprozesse sich primär auf die Bewältigung arbeitsbezogener Probleme und an arbeitsbezogene Ziele beziehen und sich weniger an expliziten Lernzielen orientieren. Es würde eher als pragmatische Lösung bei Qualifikationsengpässen angewandt, um eine schnelle Aktualisierung von arbeitsrelevanten Informationen und deren Nutzung im Arbeitsprozess herbeizuführen (vgl. ebd., S. 86-90).

Ausgehend von der zuvor geschilderten Entwicklung einer neuen Lernkultur unter Einsatz zeit- und ortsunabhängiger Methoden, deuten empirische Befunde dennoch auf eine zweidimensionale Tendenz hin, in der sowohl Qualifizierung im Rahmen organisierter Schulungen als auch gleichzeitig informelle Qualifizierungsprozesse zu einem normalen Bestandteil in der Erwerbsarbeit werden sollen. Dies wäre insofern zu begrüßen, da es eine Verknüpfung von informellen und formellen Lernen darstellen würde.

Absolut zu Recht sind jedoch die Bedenken von BÜCHTER und GOLTZ (2001), die äußern, dass arbeitsintegrierte Qualifizierung im Betrieb erst dann als eine Form von Weiterbildung betrachtet werden könne, wenn es empirische Untersuchungen darüber geben würde, wie das subjektive Empfinden der MitarbeiterInnen ist, bei einer Erwartungshaltung des Unternehmens, ständig im Arbeitsprozess lernen zu müssen (vgl. ebd., S. 93).

Hier scheint noch Forschungsbedarf gegeben zu sein, denn schon PETERS (1994) hat seinerzeit angemerkt, dass

innerhalb der Erwachsenenbildung / Weiterbildung Konzeptionen bereitzustellen sind, die die Subjektorientierung durch Konzepte wie das des Interesses, das den Begriff der Motivation für Lernen ablösen kann, einbezogen werden müssten. Selbstbestimmung statt Motivation kann lernstrukturierende Elemente für erwachsenbezogenes Lernen bieten, denn Interesse drückt anders als Motivation eine handlungsorientierte Gerichtetheit des Individuums aus (ebd., S. 182).

Doch scheint auch diesbezüglich Forschungsbedarf gegeben zu sein, da alleine die Tatsache selbstbestimmt handeln und lernen zu können, bestimmte Voraussetzungen erfordert. ARNOLD und PÄTZOLD (2003) fassen dies als Kompetenzen zusammen:

- Kompetenz des Autodidaktikums (eine dem Lernenden eigene Theorie des Selbstlernens)
- Kompetenz der Orientierung innerhalb der Wissensexplosion (welche Inhaltsbereiche eigne ich mir im tiefgreifenden Wandel an ökonomischen und gesellschaftlichen Umweltbedingungen zu welchem Zeitpunkt an)
- Methodenkompetenz
- Kommunikative Kompetenz (Wissen entsteht in und durch Kommunikation)
- Emotionale Kompetenz (Emotionen bewusst wahrnehmen und artikulieren können) (vgl. ebd., S. 113 ff.).

Unter diesem Aspekt kann wiederum der Bogen zur Ermöglichungsdidaktik gespannt werden (siehe S. 44), da dem Lehrenden in den einzelnen Punkten die Rolle des Ermöglichers zugewiesen werden kann. Die Lehrenden unterstützen bei der Ermöglichung und Entwicklung individueller Methoden zum selbstgesteuerten Lernen und bei der Implementierung individueller Lernprozesse.

Ohne Zweifel lässt sich dennoch ableiten, dass arbeitsplatznahe Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen Vorteile mit sich bringen kann. Denn, Lernen am Arbeitsplatz sei stark anwendungsbezogen, der Arbeitsplatz würde bewusst wahrgenommen und um die Funktion des Lernprozesses erweitert. Zugleich würde Lernen am Arbeitsplatz Lernungewohnten den Zugang zum Lernen öffnen (vgl. TRIER 1999, S. 56). Ohne Zweifel kann ebenso gesagt werden, dass Lernen am Arbeitsplatz nur dann möglich ist, wenn eine lernförderliche Umgebung geschaffen wird, was leitende ManagerInnen beziehungsweise GeschäftsführerInnen vorantreiben müssten. Und ohne Zweifel muss darauf geachtet werden, dass informelle Lernprozesse formelle implizieren und umgekehrt, zum Vorteil der Lernenden und MitarbeiterInnen im Unternehmen.

Es ist jedoch legitim, zuzugeben, dass dies aufgrund unterschiedlichster Parameter alleine nicht zu bewältigen ist, weswegen eine Unterstützung von internen oder externen Fachleuten für Weiterbildung und Personalentwicklung angefordert werden sollte (vgl. NYHAN 2005, S. 78 f.).

2.4.2.3 Unterstützung arbeitsplatznaher Weiterbildung von externen Fachleuten

Barry Nyhan ist Senior Researcher beim Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung und beschäftigt sich unter anderem mit der Entwicklung des Lernens am Arbeitsplatz. Voraussetzung zur Förderung informeller Lernprozesse am Arbeitsplatz ist für ihn die Entwicklung lernförderlicher Bedingungen, die zudem einen Fortschritt in der Anerkennung dieser Lernkonzepte begünstigen würden. Nyhan vertritt die Ansicht, dass Führungskräfte und PersonalentwicklerInnen Hilfe von EntscheidungsträgerInnen im öffentlichen Sektor und von SozialpartnerInnen in Anspruch nehmen sollten. Diesbezügliche Aktivitäten könnten sein:

- Werbung für lernförderliche Arbeitsplätze
- Werbung für eine kostengünstige Möglichkeit, lebenslanges Lernen zu fördern
- Entwicklungsprojekte, in deren Rahmen FachtrainerInnen beziehungsweise LernförderInnen aus dem öffentlichen und privaten Sektor mit Unternehmen gemeinsam an der Umsetzung des informellen Lernens arbeiten
- Bildungseinrichtungen und Unternehmen in Netzwerken zusammenführen, damit miteinander experimentiert und voneinander gelernt werden kann
- Das gesamte Unternehmen mit allen Bereichen und Arbeitsstätten an der Lernerfahrung beteiligen lassen
- Auf europäischer Ebene Benchmarks und Indikatoren definieren, die Unternehmen dabei unterstützen, selbst zu definieren, wie förderlich ihre Arbeitsplätze sind (vgl. ebd., S. 78 f).

2.5 Fazit Wissensmanagement

Obwohl Wissensmanagement in der Literatur als auch in Expertenkreisen ausgereift scheint, konnte die Breite vor allem in kleinen Unternehmen (weniger als 10 MitarbeiterInnen) noch nicht angesprochen werden.

In diesem Sinne sei angemerkt, dass Wissensmanagement im Unternehmen nicht rein technische Aspekte beinhaltet. Einen zentralen Stellenwert nimmt der Mensch und somit die MitarbeiterInnen als WissensträgerInnen ein. Daher gilt es festzuhalten,

dass Wissensmanagement für die Beschäftigten nicht nur Chancen (z.B. im Sinne eines Perspektivenwechsels weg von MitarbeiterInnen als vorrangiger Kostenfaktor hin zu MitarbeiterInnen als Wertschöpfungsgeber), sondern auch Risiken (z.B. hinsichtlich der möglichen Beeinträchtigung von Persönlichkeitsrechten, aber auch eines nicht „gerechten Zugangs zu den Informationen“) beinhaltet (MUDRA 2004, S. 430).

Dies bringt nicht nur neue Anforderungen für die Betriebe und die Weiterbildungsforschung sondern auch für die Weiterbildungsanbieter und Tätige im Feld der Beratung mit.

3 Lernende Organisation

„Wer ein Haus baut, überlegt sich nicht nur, ob es ein Pult- oder Giebeldach haben soll, wie das Badezimmer gestaltet wird oder welcher Fensterhersteller gewählt wird. Es gehört eine umfassende Planung dazu und nicht nur einzelne Lösungsinself. ... Auch bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen geht es darum ein Haus zu errichten, dessen Teile miteinander effizient kombiniert werden.“ (WEISS 2005, S. 253 f.)

Es geht um neue Formen der Lernorganisation. Werden diese in Unternehmen implementiert sowie ständig weiterentwickelt und optimiert, kann ein Lernprozess stattfinden, an dem alle MitarbeiterInnen des Unternehmens mitwirken können. Das gemeinsame Lernen führt zur Entwicklung einer Lernstrategie, an der das gesamte Unternehmen beteiligt ist, was zu einer Entwicklung einer Lernkultur führt. Damit wird deutlich, dass das Lernen der einzelnen MitarbeiterInnen allein nicht ausreichend ist, sondern erst durch ganzheitliche Abstimmungsprozesse die Entfaltung sämtlicher Human-Ressourcen im Unternehmen ermöglicht werden.

Dazu bedarf es kooperativer Lernmodelle, die anhand vernetzter Problemstellungen die Systemkompetenz von ganzen Gruppen trainieren zu vermögen. Denn, so SNIUKAS und WERDENICH (2005), hätten

„in einer sich ständig ändernden wirtschaftlichen Umwelt „lernende Organisationen“ nur dann eine höhere Überlebenschance, wenn sie gemeinsame Visionen, kooperatives Handeln im Team, persönliche Professionalisierung und systemisches Denken fordern und fördern.“ (ebd., S. 273)

Oder wie es Weiss auszudrücken vermag, sei es angebracht,

„den Praxistransfer durch integrierende und begleitende Maßnahmen mit den Geschäftsprozessen der Organisation zu verzahnen.“ (WEISS 2005, S. 255)

3.1 Organisationales Lernen – Lernende Organisation

„Ein Unternehmen, eine Organisation, in der alle Mitglieder den Willen, den Mut und die Bereitschaft zur Veränderung und zum ständigen Dazulernen zeigen, ein Unternehmen, in dem auch allen die Möglichkeiten und Freiräume dazu gegeben werden, ein Unternehmen, in dem das Dazulernen aller Beteiligten mehr ist als die Summe der Lernleistungen der einzelnen, kann als Lernendes Unternehmen bezeichnet werden.“ (LITTIG 1998, S. 40)

Der Begriff der lernenden Organisation beziehungsweise des organisationalen Lernens lässt sich jedoch nicht nur mit der Aneignung diverser Inhalte einzelner Individuen und Gruppen in der Organisation definieren, sondern unterstreicht vielmehr den Nutzen der Organisation, welcher mittels Kommunikation des erworbenen Wissens zur Verfügung gestellt wird (vgl. SCHÜSSLER / THURNES 2005, S. 128).

Wie schon eingangs in diesem Kapitel erwähnt, geht es um neue Formen der Lernorganisation und wie diese in Unternehmen implementiert, weiterentwickelt und optimiert werden können. Es kann somit eine Lernkultur im Unternehmen geschaffen werden, die organisationales Lernen fördert und unterstützt. Welche Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden sollen, wird nun näher angeführt.

Merkmale lernender Organisationen nach Thurnes und Schüßler:

- Organisatorische Werte- und Wissensbestände eines Unternehmens nutzen, verändern und weiterentwickeln

- Situations- und aufgabengerechte Kommunikationsnetzwerke zur Unterstützung der Kommunikation und Interaktion der Organisationsmitglieder zur Verfügung stellen
- Lernerfahrungen werden in Normen, Standards, Strategien und Regeln festgehalten womit sie eine transparente, flexible und vernetzende Gestalt annehmen
- Die Gestaltung der Lernprozesse ist reflexiv und konstruktiv
- Unternehmenskulturentwicklung eine zentrale Aufgabe für Bildungsmanagement (vgl. ebd., S. 80 f.).

Festgehalten wurde zu Beginn des Kapitels ebenso, dass individuelle Lernprozesse nicht ausreichen, um organisationales Lernen stattfinden zu lassen. Argyris und Schön sagen in diesem Kontext aus, dass die besten Lernergebnisse nach dem Grad ganzheitlicher Involviertheit der Lernenden erreicht werden würden. Veränderungen und somit neue Ziele im Unternehmen könnten nur dann stattfinden, wenn Bestehendes unter Berücksichtigung aller Beteiligten analysiert werden würde. Das wiederum würde eine funktionierende Kommunikation im Unternehmen voraussetzen, was die beiden AutorInnen als den entscheidenden Systemprozess bezeichnen, um schließlich ein Lernen des Systems möglich zu machen (vgl. VON REIN 2000, S. 68-72). In Anlehnung an PROBST/BÜCHEL nennen THURNES und SCHÜSSLER (2005) drei wesentliche Kennzeichen, wie individuelles in organisationales Lernen transformiert werden könne:

- Transparenz individueller Wissensbestände und Erfahrungen
- Integration des Wissens in neue Problemlösungen
- Kommunikation, um in konsensueller Form Gegebenheiten mitzuteilen, und die daraus resultierenden Abläufe und Aktionen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 83 f.).

Basis beziehungsweise Voraussetzung für organisationales Lernen ist somit das individuelle Wahrnehmen und Lernen. Erst dann kann es transparent gemacht und integriert werden.

Jedoch nicht nur die Interaktion und Kommunikation sind in diesem ganzheitlichen Prozess des organisationalen Lernens die wesentlichen Drahtzieher sondern begleitende Maßnahmen, die auf Einstellungen und mentale Veränderungsbereitschaft der Mitglieder in

den Institutionen zielen. Denn der Beobachtung JENSENS (1998) kann nur zugestimmt werden, dass

Veränderungsprozesse in der Organisation schneller vonstatten gehen, als in den Köpfen und Herzen der Menschen (ebd., S. 167).

Unter diesem Aspekt ist neben den wichtigen Faktoren der Kommunikation und Interaktion darauf zu achten, dass sich die Einstellung der MitarbeiterInnen mit der Werthaltung des Unternehmens ansatzweise deckt. Jensen sieht es für die Zukunft erforderlich, die Schnittmenge zwischen Unternehmens- und individuellen Werten auszubauen und die ständige Lernbereitschaft jedes einzelnen zu fördern und zu fordern (vgl. ebd., S. 171).

Wenn nun die Erkenntnis vorhanden ist, dass Wissen ein strategischer Erfolgsfaktor für das Unternehmen ist, müssen in den Bereichen Organisation und Individuum beziehungsweise MitarbeiterIn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden.

3.1.1 Bausteine organisationalen Lernens - Theorie

Beschäftigt man sich mit dem Kern organisationalen Lernens, dient die folgende Abbildung PAWLOWSKYS (1999) als Anhaltspunkt, der sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat.

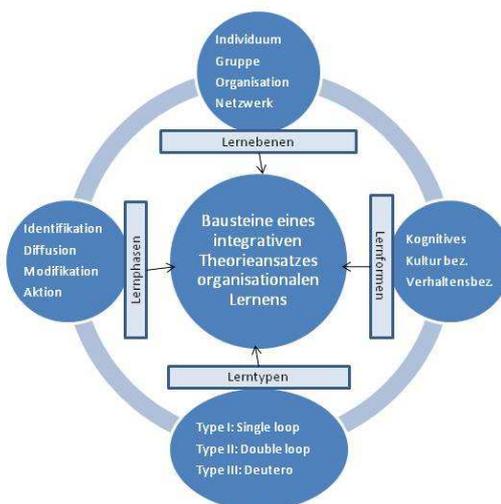


Abbildung 26: Bausteine organisationalen Lernens. (Quelle: Pawlowsky 1999, S. 35)

Lernebenen

„Die Unterscheidung von Lernebenen gehört mit zur grundlegendsten Differenzierung in der Literatur zu organisationalem Lernen.“ (Pawlowsky 1999, S. 36)

Diese unterscheiden sich in

- individuellem Lernen
- organisationalem Lernen
- Lernen in und von Gruppen
- Lernen in Netzwerken

Diese nicht kongruenten Lernebenen erfordern unterschiedliche Methoden und es kann weiters nicht vorausgesetzt werden, dass wenn innerhalb dieser Lernebenen gelernt wird, dass dieses Wissen der Organisation zur Verfügung steht.

Lernformen

Wendet man den Blick auf die Lernformen, so ist darauf zu achten, welches lerntheoretische Verständnis den jeweiligen Ansätzen zugrunde liegt:

„Während das kognitionstheoretische Verständnis Lernen vereinfacht als Veränderung bzw. Differenzierung von individuellen kognitiven Strukturen sieht, dominiert in der kulturorientierten Sichtweise die kollektive Ebene der gemeinsamen Wirklichkeitsinterpretation und die Sinnfrage in Organisationen. Verhaltensorientierte Ansätze, die im sozio-technischen Ansatz wurzeln, legen demgegenüber besondere Priorität auf die Wechselwirkung von Handlung und Erfahrungslernen.“ (ebd., S. 36)

Lerntypen

Befasst man sich mit dem dritten Baustein, den Lerntypen, so wird zwischen drei Formen unterschieden:

- „single-loop-learning“
- „double-loop-learning“ und

➤ „deutero-learning“

Der erste Lerntyp organisationalen Lernens kann auch als Anpassungslernen bezeichnet werden, da interne Handlungen geprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Beim double-loop-learning werden über die Handlungsebene hinaus Normen und Werte der Organisation hinterfragt. Auf der dritten Lernebene kann vom „Lernen des Lernens“ gesprochen werden, da

„die Verbesserung der Lernfähigkeit einer Organisation selbst zum Gegenstand des Lernprozesses“ (ebd., S. 36)

wird.

Lernphasen

Abschließend enthalten die meisten Modelle organisationalen Lernens einige Lernphasen. Identifikation beinhaltet Ereignisse, Informationen und Wissen, die im Unternehmen wahrgenommen werden. Im Rahmen der Diffusion werden Informationen über Informations- und Kommunikationskanäle verteilt und über Integration in andere Wissenssysteme der Organisation modifiziert. Nun bedarf es noch der Umsetzung der neuen Erkenntnisse in den Arbeitsprozess.

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass in Anlehnung an Pawlowsky der Baustein der Lernphasen als Ansatzpunkt für organisationales integratives Wissensmanagement dienen könne (vgl. PAWLOWSKY 1999, S. 36).

Um die Vorstellung der Lernenden Organisation in ihren Umrissen zu begreifen, macht es durchaus Sinn, sich nicht nur mit theoretischen Bausteinen sondern auch mit praktischen Implementierungsversuchen auseinanderzusetzen. Bei dieser Gelegenheit bietet sich der Learning Circle an, welcher im folgenden Unterkapitel ansatzweise erörtert wird.

3.1.2 ‚Learning Circle‘ - Praxis

Der dargestellte Ansatz des organisationalen Lernkreislaufes von Bock bietet Abläufe und Handlungsmuster an, um organisationales Lernen im Betrieb zu implementieren.

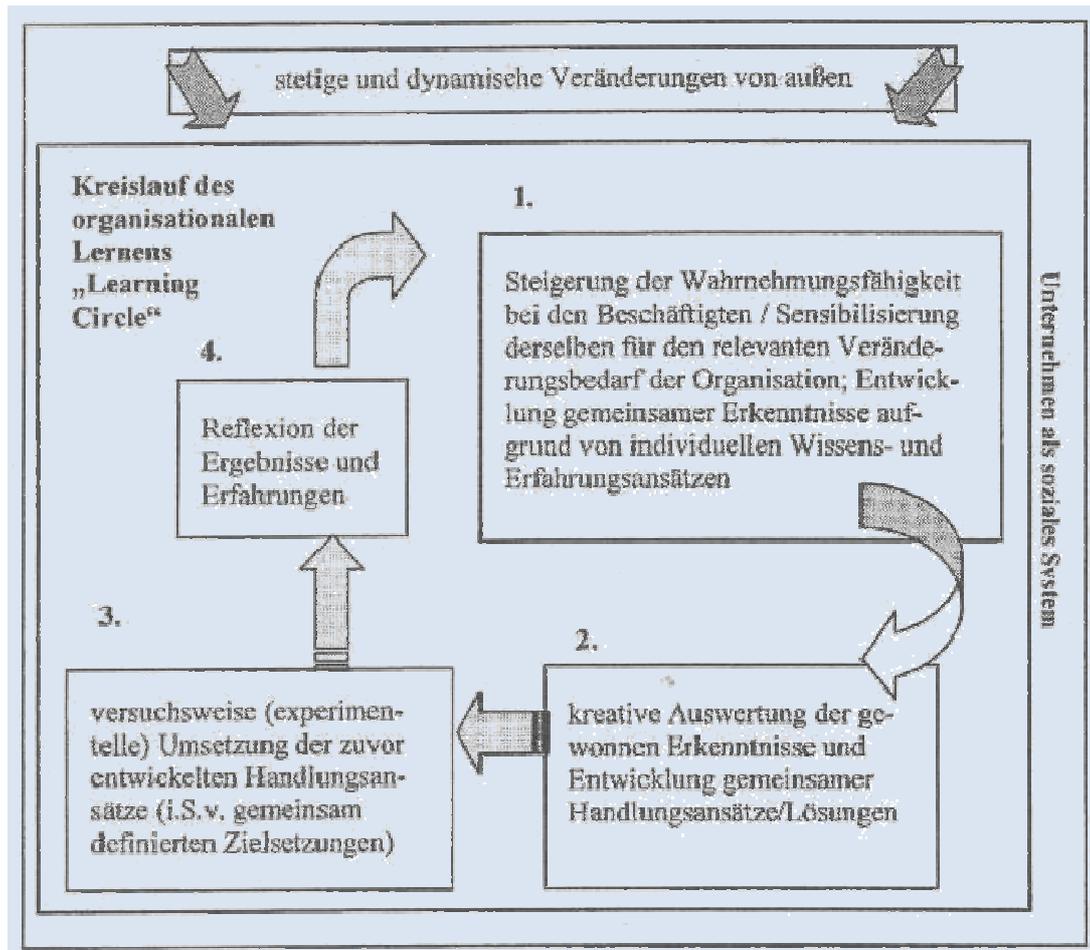


Abbildung 27: Kreislauf des organisationalen Lernens (Quelle: Mudra 2004, S. 436)

Der Kreislauf des organisationalen Lernens welches in einem Unternehmen als soziales Gebilde fungiert, gliedert sich in vier Abschnitte.

Phase 1:

Eingangs nimmt das Unternehmen einen Veränderungsdruck wahr. Diese bevorstehenden Umfeldveränderungen gilt es offen im Unternehmen zu kommunizieren und die MitarbeiterInnen sind diesbezüglich zu sensibilisieren. Damit ein übergreifendes Problem- und Situationsverständnis entwickelt werden kann, sollen Möglichkeiten geschaffen werden, um über selektive und arbeitsteilige Umfeldwahrnehmungen hinausblicken zu können.

Phase 2:

In diesem Abschnitt kommt es zur kreativen Auswertung der im ersten Abschnitt gewonnen Erkenntnisse unter Berücksichtigung des im gesamten Unternehmen verfügbaren Er-

fahrungs- und Wissensrepertoire. In dieser Phase ist es von Bedeutung, dass die ExpertInnen ihre Grundannahmen transparent machen, damit den Betroffenen die Gründe für Veränderungen verständlich gemacht werden und somit Veränderungsbereitschaft gewährleistet werden kann.

Phase 3:

Diese Veränderungsbereitschaft aus Abschnitt zwei ist unumgänglich für die dritte Phase, da hier eine gemeinsame Ausrichtung des Verhaltens aller Beteiligten erforderlich ist, bei der Umsetzung der Lösungsansätze auf gemeinsame Ziele. Deshalb ist es essentiell, dass zum einen die Grundüberlegungen transparent gemacht werden und zum anderen die Lernbereitschaft bei den Beteiligten gegeben ist. Während dieser Phase ist es zudem förderlich, die Lernergebnisse und Erfahrungen stetig zu kommunizieren und auszuwerten.

Phase 4:

In diesem letzten Abschnitt wird der gesamte Weg von ‚außen‘ betrachtet und gemeinsam reflektiert (vgl. MUDRA 2004, S. 435 ff.).

3.1.3 Intellektuelles Vermögen – Organisationales Vermögen

Zwar ist mittlerweile 85 % der Befragten österreichischer Unternehmen der Begriff des Humankapitals geläufig, doch Modelle zur Bewertung des Humanvermögens, zur Messung des Werts der Leistung der MitarbeiterInnen für das Unternehmen sind bloß bei 35% der ManagerInnen bekannt. Doch warum scheint es notwendig zu sein, sich mit Humankapital explizit zu beschäftigen und dieses auch messen zu können?

Gründe dafür sind, dass durch zunehmende Bedeutung des Humankapitals

- implizites Wissen auf eine explizite, rational argumentierbare Stufe gehoben werden sollte, im Sinne einer Mitgestaltung in Unternehmensprozesse;
- MitarbeiterInnen nicht länger als Kostenfaktoren eingeordnet werden sollen, sondern als Ressource für Innovation und Gestaltung im Unternehmen Gestalt annehmen sollten (vgl. BARTHEL, GIERIG, KÜHN 2004, S. 22f).

Wenngleich die Methoden zur Bestimmung des Intellektuellen Kapitals in den letzten Jahren stark angestiegen sind, wie bei SVEIBY (2004) näher nachgelesen werden kann, der

34 solcher Methoden in chronologischer Form auflistet, ist trotzdem festzuhalten, dass es ‚das‘ Modell zur Bewertung des Intellektuellen Vermögens scheinbar noch nicht gibt.

Da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle Methoden vorgestellt werden können, für die weiteren Überlegungen ein Einblick jedoch wesentlich ist, wird ein relativ aktuelles Modell herangezogen, welches im Zuge eines europäischen Forschungsprojektes zur Bewertung des Intellektuellen Vermögens entwickelt wurde. Daraus resultiert, dass Intellektuelles Vermögen in den Kategorien

- Humankapital,
- Organisationales Kapital und
- Kodifiziertes Kapital (Datenbanken, Patente, Märkte, etc.)

eingeteilt werden kann.

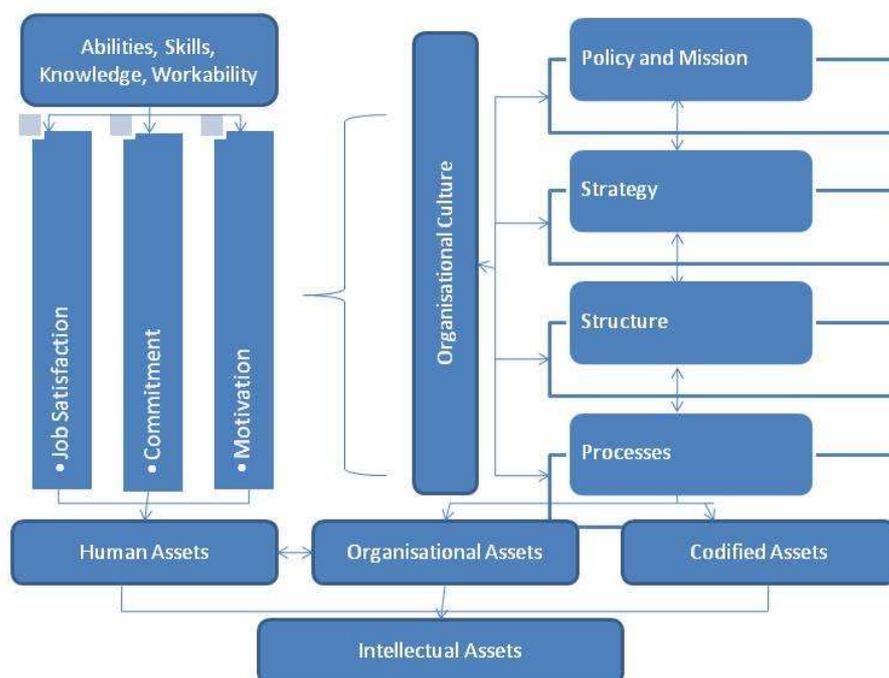


Abbildung 28: Intellektuelles Vermögen im Plexus Modell. (Quelle: LIKTSCHKA 2005, S. 166)

Abgeleitet aus diesen Einflussfaktoren, wurde eine Formel entwickelt, die das Intellektuelle Vermögen des Unternehmens messen soll. Hierzu sei angemerkt, dass nicht der Mensch selber, sondern die Leistung, die für das Unternehmen erbracht wird, als Vermögen dargestellt wird.

Das intellektuelle Kapital setzt sich in der zuvor angeführten Grafik aus dem Humankapital, dem Organisationalen Kapital und dem Kodifizierten Kapital zusammen. Ohne dies hier in detaillierter Form darzustellen, kann dennoch aufgezeigt werden, dass durch die Entwicklung einzelner Parameter auf die dazugehörigen Einflussfaktoren geschlossen werden kann. Die wichtigsten sind, wie oben ersichtlich, die Fertigkeiten/Skills, die Arbeitsfähigkeit, die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und die Motivation, die das Management in weiterer Folge beeinflussen könnte (vgl. LITSCHKA 2005, S. 165 ff.).

Bei diesem Ansatz wird versucht, immaterielles Kapital zu bilanzieren. HOLZER (2004) weist jedoch darauf hin, dass in anderen Ansätzen versucht wird, Wissen und Kompetenzen als Ganzes zu betrachten, ohne dieses in finanzielle Daten auszudrücken. Denn im „ganzheitlichen Sinne“ könnten nur Teilaspekte beleuchtet und „gemessen“ werden (vgl. ebd. S. 83f.).

BARTHEL, KIERIG und KÜHN (2004) sind in ihrer Auseinandersetzung mit der Bewertung des Humankapitals zur Erkenntnis gelangt, dass Anstrengungen, Humankapital in Bilanzen abzubilden noch in den Kinderschuhen stecke. Dazu sei es künftig notwendig, Indikatoren zur Messung des Humankapitals stärker als bisher mit der Unternehmensstrategie zu verknüpfen und verstärkt individuelle und organisationale Kompetenzen miteinander zu verknüpfen.

Zentrales Element für die Autoren ist in diesem Zusammenhang ebenso die Feststellung, dass jede Organisation ihr eigenes, kontextspezifisches Indikatoren-Set erarbeiten müsse, welche sich nach den Zielsetzungen des Unternehmens richten solle (vgl. ebd., S. 46f).

Nicht außer Acht gelassen werden darf in diesem Zusammenhang die kritische Anmerkung von MALIK (2005), dass alle Begabungen und Ressourcen keinen Wert und Nutzen haben, so lange sie nicht aufgegriffen und wirksam werden. Management sei der Schlüssel zur Wirksamkeit, so der Autor. 98 % in den entwickelten Ländern würden in Organisationen tätig sein, sind intelligent und motiviert – jedoch kaum wirksam. Insofern würden

ebenso Weiterbildungsmaßnahmen wirkungslos bleiben, so lange die Transformation von Wissen in Nutzen nicht stattfinden würde (vgl. ebd., S. 38-41).

Wie aus dem aktuellen Forschungsbericht der Arbeiterkammer Wien nachvollziehbar ist, korreliert betriebliche Weiterbildung mit der Firmenproduktivität (vgl. BÖHEIM et.al., S. 36). Dies setzt jedoch voraus, dass das neu erworbene Wissen der MitarbeiterInnen in das Unternehmen transferiert werden müsse. Nicht zu Letzt ist es zudem von der persönlichen Entscheidung, vom Kontext und den Werten und Normen der Organisation abhängig, ob das Gelernte sich in verändertem Verhalten in der Organisation widerspiegelt. Diese Annahme verfolgt in ähnlicher Weise WEISS (2005), indem er die Aussage trifft:

„Die Verbesserung der individuellen Fähigkeiten einzelner Organisationsmitglieder und einzelner Teams heißt noch nicht, dass die Organisation ihre Fähigkeiten verbessert hat, um zukünftig kollektiv Probleme besser lösen zu können und entsprechend zu handeln.“ (ebd., S. 254)

Ein Konzept der Messung von Humankapital und der Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in diesem Zusammenhang muss sich somit sowohl an individuellen, organisationalen und kontextspezifischen Komponenten orientieren.

In diesem Sinne würde wiederum ein ganzheitliches Konzept zum Tragen kommen, indem Lern- und Veränderungsprojekte von Beginn an auf die gesamte Organisation abgestimmt sein sollten.

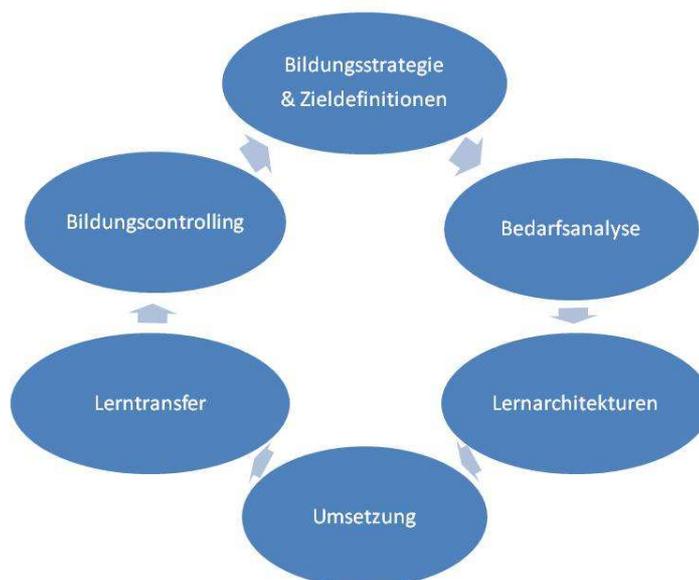


Abbildung 29: Begleitung bei Lern- und Veränderungsprojekten. (Quelle: WEISS 2005, S. 254)

Die Grafik veranschaulicht, dass Unternehmen eine klare Zielvorstellung haben sollen, was nach Veränderungsprozessen anders sein soll. Weiterbildungsmaßnahmen müssten im Unternehmen konsequent ihre Umsetzung finden und zudem müsste nach den Trainingsmaßnahmen ein Lerntransfer im Unternehmen gewährleistet sein. Durch diese ganzheitliche Grundkonzeption der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten würde schließlich die Möglichkeit eines Bildungscontrollings und eines quantifizierbaren Bildungsmanagements geschaffen werden (vgl. Weiss 2005, S. 254 f.).

3.2 Betriebliche Weiterbildung und lernende Organisation

Anknüpfend an die Messbarkeit des Humankapitals und das quantifizierbare Bildungsmanagement kann nachvollzogen werden, dass betriebliche Weiterbildung zum Erfolg des Unternehmens beitragen soll. Unter diesem Aspekt wird der Begriff Bildungsmanagement geteilt in ‚Bildung‘ und ‚Management‘ beziehungsweise ‚Bildung‘ und ‚Controlling‘ und die betriebliche Weiterbildung stellt das Bindeglied dar oder wie es HARNEY (1998) ausdrückt:

„Die betriebliche Weiterbildung verbindet Lernen und Verwertbarkeit“. (ebd., S. 253)

Doch ist Bildung und Controlling vereinbar? Wie kann eine entwicklungsorientierte professionelle Weiterbildung mit betriebswirtschaftlichen Interessen und Anforderungen verbunden werden? Denn:

„Das eigentliche Problem ergibt sich aus dem Zusammenhang von unternehmensbezogenen Aussagen zum Humankapital mit seinen zuordenbaren organisationalen Kompetenzen und den – immer besser messbaren – Individualkompetenzen“ (ER-PENBECK 2004, S. 54).

Genau auf dieser scheinbar widersprüchlichen Ebene schließt sich der Kreis der lernenden Organisation im Kontext betriebliche Weiterbildung. Denn, anstatt individuelle Kompetenzen beziehungsweise individuelle Lernzyklen mit organisationalen Kompetenzen beziehungsweise organisationalen Lernzyklen stets miteinander verbinden zu wollen, sollte versucht werden diese miteinander zu integrieren.

REINMANN-ROTHMEIER (2004) argumentiert für ein Kompetenzmanagement, in dem der Mensch, ins Zentrum gerückt werden sollte und von dort ausgehend das Wissensmanagement geplant und ausgeführt wird (vgl. ebd., S. 326). Unter diesem Blickwinkel kann davon ausgegangen werden, dass subjektorientierte Interessen in den Vordergrund gerückt werden, da es

„ohne Wissen, Können, Wollen und Glauben seitens der beteiligten Menschen auch im Wissensmanagement nicht geht“. (ebd., S. 326)

Dies setzt wiederum voraus, dass wenn MitarbeiterInnen „Können“ und „Wollen“, die Umsetzung der Fähigkeiten vom Unternehmen unterstützt werden muss, so dass dies im speziellen Arbeitsfeld auch umgesetzt werden „Darf“.



Abbildung 30: Integration der individuellen und organisationalen Lernzyklen.
(Quelle: REINMANN-ROTHMEIER 2004, S. 327)

Nahezu pointiert ausgedrückt kann die Aussage getroffen werden, dass sich „alles um den Menschen dreht“, um dessen Persönlichkeit, dessen Einstellung, dessen Begabungen und dessen Werte. Diese gilt es mit den Zielen, Visionen und Werten einer Organisation ansatzweise in Einklang zu bringen, so dass sowohl der Mensch als auch die Organisation sich entwickeln können.

Unter diesem Aspekt gewinnt man jedenfalls den Eindruck, dass pädagogische mit betriebswirtschaftlichen und strategischen Interessen vereinbar wären. Das sind Hinweise darauf, dass die scheinbar so unterschiedlichen Anforderungen aus den Bereichen der Ökonomie und der Pädagogik, Kompetenz- und Wissensmanagement Aktivitäten aus betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Perspektive unter dem Deckmantel der betrieblichen Weiterbildung kompatibel wären. Wenn man sich diesen Herausforderungen stellt, würde ich sogar noch weiter gehen und daraus deuten, dass dadurch nicht nur organisatio-

nales und individuelles Lernen nebeneinander möglich sei, sondern integrales Lernen in Organisationen wirksam werden könnte.

3.3 Möglichkeiten und Grenzen einer lernenden Organisation

Wenngleich es für Unternehmen, um innovativ zu bleiben, unumgänglich ist, sich an dem Konzept einer lernenden Organisation zu orientieren, ist es ebenso erforderlich, allen Beteiligten bewusst zu machen, was wofür gelernt werden soll. Unter diesem Aspekt sind die Forderungen nach lebenslangem Lernen praktisch gefordert, denn

*„problematisch ist die inhaltsunabhängige Forderung nach einer positiven Einstellung zum Lernen. Ignoriert man die Rahmenbedingungen des Lernens, so bleiben auch Problemfelder in betrieblichen Arbeits- und Lerngruppen (wie Arbeits- und Gruppendruck, Zwang zur Kooperation, psychische und emotionale Belastungen, Leistungsverdichtung und Scheinpartizipation) außer Acht.“ (KRAFT 2004, S. 441
zit.n. MUDRA 2000, S. 134)*

Aus dieser Betrachtung heraus wird deutlich, wie eng Informations-, Wissens- und Kompetenzmanagement untereinander verbunden sind.

3.4 Eigensinn unter ganzheitlichem Aspekt

Abschließend möchte ich mit einer Formulierung von PERAUS (2005) das Kapitel abrunden, indem er den Eigensinn, das Potenzial der MitarbeiterInnen als energiereichen Kraftstoff bezeichnet um noch einmal die kraftvolle Ressource ‚Mensch‘ im Unternehmen deutlich zu machen:

*„Die Herausforderung besteht also letztlich darin, das enorme Potenzial des individuellen Willens zu heben und zu einem gemeinsamen Weg zu bündeln, um gerade in schwierigen Phasen die Kraft und Motivation aller Mitarbeiter zur Verfügung zu haben – und die starke Energie für alle Beteiligten zielgerichtet zu entfesseln.“
(ebd., S. 281).*

VI PÄDAGOGIK UND/ODER BETRIEBSWIRTSCHAFT IM KONTEXT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Anknüpfend an die Begriffsdefinition der betrieblichen Weiterbildung im Kapitel II. soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass die betriebliche Weiterbildung nicht nur im Rahmen der Bildung diskutiert werden kann, sondern mit zahlreichen Handlungsfeldern wie der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung, der Arbeitsmarktpolitik, etc. verknüpft ist. Im Zuge der Arbeit scheint es ebenso notwendig, die Beziehung zwischen pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Logik ansatzweise zu erörtern.

1 Pädagogische vs. Betriebswirtschaftliche Interessen

Das Verhältnis zwischen pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Logik wird besonders dort als Differenz und Spannungsfeld nachvollziehbar, wo das pädagogische Prinzip, welches sich an den Interessen und Fähigkeiten der Menschen und am Prozess der betrieblichen Leistungserstellung orientiert, auf die Interessen des betriebswirtschaftlichen Prinzips, die sich an zweckrationales Handeln und positive Wirkungen zur organisatorischen Reproduktionen von Betrieben richten, treffen (vgl. HARNEY 1998, S. 8f). Die pädagogischen Potentiale der betrieblichen Weiterbildung, die Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen, der MitarbeiterInnen steht den ökonomischen Interessen, die Qualifizierung der MitarbeiterInnen zur Steigerung des Humankapitals gegenüber.

ARNOLD (1997) versucht dies aufgrund der Beziehung mit den Begriffsbestandteilen „Betrieb“ und „Pädagogik“ zu veranschaulichen:

Bedeutungshöfe der Begriffsbestandteile „Betrieb“ und „Pädagogik“	
Betrieb	Pädagogik
Reich der Notwendigkeit	Reich der pädagogischen Freiheit
Zweckrationales Handeln	Sinn- und wertbezogenes Handeln
Gewinnorientierung	Bildungsorientierung
Harte, rücksichtslose Realität	Behütete Realität
Verwertung der menschlichen Arbeitskraft	Umfassende Entwicklung und Förderung der menschlichen Fähigkeiten
Unterwerfung unter die Gesetze des Arbeitsmarktes	Selbstentwicklung, Selbstfindung

Abbildung 31: Betrieb und Pädagogik (Quelle: ARNOLD 1997, S. 25)

Möglicherweise sind alternative Szenarien notwendig, um einen Beitrag für eine Vernetzung beider Strömungen zu leisten. Denn die Konvergenzthese im komplexen Zusammenhang zwischen betrieblichen Veränderungsprozessen und deren Auswirkungen auf Lernchancen, -zwänge und –möglichkeiten für die Beschäftigten sagt aus,

„dass eine Vernachlässigung ökonomischer Prinzipien die Erreichung (betriebs-) pädagogischer Ziele verhindert und in der umgekehrten Richtung die Vernachlässigung pädagogischer Prinzipien zu suboptimalen ökonomischen Resultaten führt“

(HARTEIS 2000, S. 210 zit.n. DEHNBOSTEL 2005, S. 126).

Die betriebliche Weiterbildung ist zweifelsohne Teil des Unternehmens und somit gebunden an den ökonomischen Erfolg. Womit sich der Kreis der Konvergenz der ökonomischen Orientierung und des humanen Handelns wieder schließt, da pädagogisch Professio-

nelle in der Annäherung mittels betrieblicher Weiterbildung an ökonomische Interessen und Innovationsfähigkeit des Unternehmens vorrangig ihr Augenmerk auf den Menschen im Betrieb richten sollten, womit betriebliche Erwachsenenbildung innerhalb von Organisationsentwicklungsprozessen gestaltet werden würde. LUDWIG (2000) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass dabei das Augenmerk darauf zu legen ist, dass zwischen Bildungs- und Führungsprozessen differenziert werden muss, um keine der beiden Funktionen zu gefährden (vgl. ebd., S. 359). Der Eindruck, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil professionellen pädagogischen Tuns im Betrieb, beim Entwicklungsprozess betrieblicher Weiterbildung Legitimationsarbeit ist, wird durch oben skizzierten Sinne nicht vermindert. Um den Fokus der betrieblichen Weiterbildung wieder aufzunehmen, sei an dieser Stelle hervorgehoben, wie Lebenslanges Lernen und Bildung im Betrieb konvergieren könnten.

2 Professionelle Pädagogik in der betrieblichen Weiterbildung

Pädagogisches professionelles Tun ist in allen drei ausführlich behandelten Trendlinien betrieblicher Weiterbildung in der vorliegenden Forschungsarbeit unumgänglich. Im Sinne einer ganzheitlichen Lösung leistet der pädagogische Beitrag einen ökonomischen Unternehmenserfolg unter Berücksichtigung subjektorientierter Interessen.

Dieser Beitrag wird gewährleistet durch

- organisations- und personenbezogene Beratungen in Unternehmen
- didaktische Unterstützung beim Lernprozess im Unternehmen
- Lernprozessbegleitungsmaßnahmen

2.1 Organisations- und personenbezogene Beratung

Weiterbildungsberatung, Bedarfserhebungen, Bestandsaufnahmen, etc. dürften gerade in Klein- und Mittelunternehmen aufgrund personeller Ressourcenmängel nicht zum organisatorischen Ablaufplan gehören. Daher ist es für diese Unternehmensform wichtig, externe Beratungen in Anspruch nehmen zu können.

Es spricht wenig dafür, lediglich die Organisation zu beraten. Die Laufbahnberatung, die Kompetenzentwicklungsberatung und die Lernberatung, die Laufbahnberatung und die Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen sollte ebenso Bestandteil der Beratungsleistungen sein. Zukünftig wäre es zudem sinnvoll, in die Beratungsprozesse Kompetenzentwicklungsberatungen mit einfließen zu lassen sowie Beratungen zur Verfügung zu stellen, die selbstorganisiertes Lernen unterstützen (vgl. SCHIERSMANN 2006, S. 144 ff.).

Abb. 32 illustriert, was pädagogische Professionalität im Hinblick auf personen- und organisationsbezogene Beratung leistet. Diese Beratungsleistungen miteinander zu verknüpfen und ökonomische sowie betriebswirtschaftliche Interessen mit einfließen zu lassen, würde einem ganzheitlichen Unternehmensberatungsprozess nahe kommen.



Abbildung 32: Beratung als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns
(Quelle: SCHIERSMANN 2006)

WeiterbildnerInnen und OrganisatorInnen der Weiterbildung würden unmittelbar am Arbeitsplatz wirken und nicht in Seminarräumen. Ihre Aufgabe läge in der Unterstützung von MitarbeiterInnen und in der Unterstützung von Führungskräften, damit Lernen am Ar-

beitsplatz gestaltet werden kann. Dadurch erhält der Lernort ebenso mehr Aufmerksamkeit, da der Arbeitsplatz zu einem arbeitsplatznahen Lernort gestaltet werden müsse. Die Lernenden würden als handelnde Individuen im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, bei dem die Lernenden aktiv am Lernprozess mitwirken. Dies führt wiederum auf die Ermöglichungsdidaktik zurück, wo mit einer neuen Lerngestaltung subjektorientiertes, selbstgesteuertes, aktives Lernen unter pädagogischer Anleitung stattfinden kann.

Dies bedingt eine Zusammenarbeit von Unternehmen und Weiterbildungsinstitutionen, wo pädagogisch professionell Tätige in der Funktion als externe oder interne BeraterInnen angemessene Rahmenbedingungen für eine Vernetzung von Angebot und Nachfrage schaffen sollten. In dialektischer Weise müsse zwischen Weiterbildung und Unternehmen Personalentwicklung stattfinden, wo

- nach Zielgruppen Lernangebote differenziert geboten werden
- subjektorientiertes Lernen stattfinden kann (Individualisierung von Lernprozessen)
- MitarbeiterInnen an der Bestimmung und Gestaltung der Weiterbildung teilhaben können
- das Lernen prozess- und projektorientiert stattfinden kann.

2.2 Didaktische Anleitung für einen Lernort am Arbeitsplatz

SEVERING (2005) zufolge erfährt der Lernort am Arbeitsplatz seit Beginn der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts zu Recht eine Renaissance. Dies insofern, da eine Verknüpfung von Lernen und Arbeiten bis in das mittelalterliche Handwerk zurückreiche. Trotz aller Euphorie preist der Autor das Lernen im Arbeitsprozess bloß mit Vorbehalt aus folgenden Gründen an:

- Die Motivation und Lernkompetenz der MitarbeiterInnen sowie eine lernfreundliche Arbeitsumgebung müssten gegeben sein.
- Ohne berufspädagogische Absicherung und Unterstützung würde das Potenzial des Lernens im Arbeitsprozess begrenzt und im Umfang und seiner Qualität unkalkulierbar bleiben.

- Das Kunststück Arbeiten und Lernen in ‚Einem‘ bedürfe einer besonderen pädagogischen Professionalität.
- Es bräuchte vermehrte Intervention durch ExpertInnen für Lernen.
- Der neue Lernort Arbeitsplatz benötige eine neue Form der Didaktik (vgl. ebd., S. 130 f.).

Die interdisziplinäre Verbindung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, um arbeitsintegriertes Lernen zu ermöglichen und umsetzen zu können, scheint unumgänglich. Denn Lernen und Arbeiten im Rahmen des Arbeitsprozesses beeinflussen sich gegenseitig. Um eine Lernkultur innerhalb des Arbeitsprozesses zu gestalten, um effektives Lernen zu erzielen, erfordert Lernen eine lernmethodische Kompetenz, indem didaktische und organisatorische Prinzipien integriert werden müssten. Dies impliziert, dass sowohl von Seiten der Bildungsdienstleister als auch von Seiten der Unternehmen die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden müssten.

2.3 Lernprozessbegleitung

Die Vernetzung von Beratung und didaktisch-methodischen Überlegungen würde in einer Lernprozessbegleitung münden. KLEIN und REUTTER (2004) gehen dabei von einem potenzial- und kompetenzbasiertem Selbstverständnis aus. Das bedeutet, dass aufgezeigt wird, was an Ressourcen, Kompetenzen und Stärken in den Unternehmen bereits vorhanden ist.

Damit dies gestaltbar und umsetzbar wird, erfordert es

- ein Führungsverständnis, welches Lernprozessbegleitung ermöglicht
- interne GestalterInnen, die den Prozess verantwortlich gestalten und in der Organisation verankern
- die Zuhilfenahme von externen BeraterInnen, die die Arbeit mit den beteiligten MitarbeiterInnen so gestalten, dass Lernprozessbegleitung lebt und erlebbar ist (vgl. ebd., S. 93 ff.).

3 Lebenslanges Lernen als Vernetzungsversuch pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Logiken

Die Anforderungen des Kompetenzmanagements, des Wissensmanagements und der lernenden Organisation haben aufgezeigt, dass Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungseinrichtungen als Anbieter von Lerndienstleistung vor neuen Herausforderungen stehen. Zentrale Aspekte sind dabei:

- Lernförderliche Umgebungen innerhalb des Arbeitsbereiches zu schaffen
- Motivation zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz fördern
- Professionalität begleitend und beratend bereitstellen
- Professionalität als Schnittstelle zwischen Unternehmens- und Mitarbeiterinteressen bereitstellen
- Professionalität als Schnittstelle zwischen Lernenden, Lehrinhalte und der Methodenvielfalt bereitstellen

Insofern hängt es nun wesentlich davon ab, wie Lehrende, BeraterInnen, pädagogisch professionell Tätige mit dieser neuen Verantwortung und Rolle als Lernbegleiter und -berater sowie Unterstützer in Lernprozessen umgehen, und welche Voraussetzungen sie mitbringen sollten. WIESNER und KRUSE (2005) gehen von zwei wesentlichen Punkten aus, die WeiterbildnerInnen internalisiert haben sollten:

1. Eigene Erfahrungen in bewusstem selbstgesteuertem Lernen, um anhand dieser Basis Strategien für selbstgesteuertes Lernen für Lernende wirksam machen zu können.
2. Selbstlernkompetenzen sollten real eingeschätzt und bewusst gemacht werden können, um diese weiterentwickeln zu können (ebd., S. 153).

Bei dieser Annäherung ökonomischer und bildungswissenschaftlicher Prinzipien, soll das Erleben der Wichtigkeit der eigenen Arbeit, das Aufzeigen der Bedeutsamkeit des Tuns und die Anerkennung sowie Förderung und Stärkung der eigenen Leistung in den Vordergrund gerückt werden. Wenn sich betriebliche Weiterbildung in der Form sowohl an den Menschen als auch an den Unternehmensziele orientiert, kann es keineswegs nur mehr

eine qualifizierende Funktion innehaben, sondern erhält ebenso persönlichkeitsbildenden Charakter.

Dies setzt jedoch voraus, dass professionell Tätige in der Weiterbildung den Prozess des selbstgesteuerten Lernens bewusst selbst durchlebt haben müssten, um diesen in ihrer Funktion als Lehrende planen, ausführen und gemeinsam mit den Lernenden reflektieren zu können.

VII EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM THEMA TRENDS IN DER BETRIEBLICHEN WEITER- BILDUNG

Im zweiten Teil der Forschungsarbeit wird die empirische Methode – das Experteninterview erläutert. Es werden der theoretische Hintergrund sowie die Vor- und Nachteile dieses Verfahrens kurz vorgestellt. Ebenso werden die Kriterien für die Auswahl der ExpertInnen erörtert.

Nach Schilderung der methodischen Vorgehensweise, die das Zustandekommen des Datenmaterials offen legen, folgt die Interpretation und Darstellung der Ergebnisse.

Dabei wird auf folgende Themen eingegangen werden:

- Grundverständnis von Lebenslangem Lernen und betrieblicher Weiterbildung
- Bedeutung / Umsetzung / Evaluierung / Messbarkeit betrieblicher Weiterbildung im Betrieb
- Einbindung Personalentwicklung / betriebliche Weiterbildung in die Unternehmensplanung
- Einschätzung über die zukünftige Bedeutung und Entwicklung von Wissensmanagement, Kompetenzmanagement und organisationalem Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

1 Gegenstand der Untersuchung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist eine Bestandsaufnahme steirischer Unternehmen im Hinblick auf Ihren Umgang mit dem zunehmend globalen Wettbewerbsfaktor, speziell der zunehmenden Bedeutung der Humanressourcen. Unter diesem Aspekt sollen die Einbindung der Trendfaktoren Kompetenzmanagement, Wissensmanagement und die

Umsetzung einer Lernenden Organisation im Zuge der betrieblichen Weiterbildung hinterfragt werden.

Leitende Forschungsfrage:

Inwiefern gehen ausgewählte steirische Klein- und Mittelunternehmen mit der Thematik betriebliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Zuge der immer größer werden den globalen Herausforderung um, und welchen Niederschlag finden im Zuge dessen die Trendfaktoren

- Kompetenzmanagement
- Wissensmanagement und
- Lernende Organisation

im Kontext der betrieblichen Weiterbildung bei dieser Unternehmensgröße?

Obwohl eine kleine Stichprobenauswahl gewählt wurde, ist statistische Repräsentativität dennoch gegeben. Die Ergebnisse bieten zudem eine Anregung für weitere Forschungsarbeiten.

2 Das Experteninterview

Gegenstand des ExpertInneninterviews sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen. Insofern, als das mit diesem Verfahren erhobene Wissen explizit an sozialstrukturell bestimmte Handlungssysteme gebunden ist, an Insider-Erfahrungen spezifischer Statusgruppen, kann es solchen Wissensbeständen auf die Spur kommen, die für die Erklärung sozialen Wandels von Bedeutung sind. (MEUSER / NAGEL 2002, S. 270)

Obwohl das Experteninterview hinsichtlich der methodischen Auswertung, der Frage wer oder was ExpertIn sei und welche Rolle die Interviewperson einnimmt, in der empirischen Sozialforschung differenziert interpretiert wird, sollen dennoch für die vorliegende Arbeit

forschungspraktische Aspekte dieser Form des Interviews in Anlehnung an BOGNER und MENZ (2002) angeführt werden:

- * In der Explorationsphase kann das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung mittels geringem zeitlichen und ökonomischen Aufwand ermöglichen.
- * Die ExpertInnen in der Funktion als Sprachrohr einer Vielzahl zu befragenden Akteure und als Schnittstelle praktischen Insiderwissens können der Minimierung aufwändiger Beobachtungsprozesse dienen.
- * Im Untersuchungsfeld bzw. beim Gespräch mit den ExpertInnen kann es zu Verweigerungszusammenhängen kommen oder auch einer Weiterführung zu einem erweiterten Expertenkreis.
- * Hinsichtlich der Kontaktaufnahme und Interviewanbahnung im Rahmen von Expertenbefragungen scheint die Gesprächsmotivation aufgrund diverser Faktoren nicht erst geschaffen werden zu müssen, wodurch das Bild der Befragten mit einer hohen Zustimmungquote und einer großen Kooperativität geprägt ist.
- * Schließlich soll noch der Vorteil der sprachlichen Kompetenz und der ähnlichen kommunikativen Ebene erwähnt werden, der in methodischer Hinsicht eine unproblematische Form der Befragung dient (vgl. ebd., 7 ff.).

Regionalentwicklungsstellen können der Funktion als Sprachrohr zugeordnet werden.

Im Rahmen der Frage, welche Rolle die Interviewerin einnimmt, wurde für diese Forschungsarbeit eine Mischform der unterschiedlichen Typologien gewählt. Denn, eine Methodologie des Experteninterviews muss in Rechnung stellen, dass die Interaktionsstrukturen im Experteninterview notwendigerweise divergieren; sie sollte sich dem Prinzip „pluraler Methodik“ verschreiben. (ebd., S. 67) Primär wurde jedoch die Funktion als Laie im Interview herangezogen.

Nach Bogner und Menz treten InterviewerInnen auf als:

- Co-ExpertInnen
- ExpertInnen einer anderen Wissenskultur
- Laien
- Autorität

- Komplize
- Potenzielle Kritiker (vgl. ebd., S. 62f.)

Für die aktuell vorliegende Arbeit wird mit Hilfe des Experteninterviews eine Bestandsaufnahme erlangt werden, die Auskunft über den Umgang mit Kompetenzmanagement, Wissensmanagement und der organisationalem Lernen im Zuge der betrieblichen Weiterbildung geben soll.

Die Herangehensweise an das Forschungsfeld wurde wie folgt vorgenommen:

- Auswahl der InterviewpartnerInnen
- Instrumente des Interviewverfahrens
- Der Auswertungsprozess
- Gütekriterien

2.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte aufgrund folgender Kriterien:

Ein Kriterium lag in der Branchenzugehörigkeit und in der Größe der kleinen und mittleren Unternehmen: Dabei wurde darauf geachtet unterschiedliche Branchen zu interviewen. Zum einen, um ein breites Spektrum an Informationen einholen zu können, zum anderen, um darauf rückschließen zu können, ob betriebliche Weiterbildung branchenabhängig ist.

Da es in der forschungsleitenden Frage darum geht, wie Klein- und Mittelunternehmen auf diese Trends betrieblicher Weiterbildung reagieren (können), wurden dabei jene Unternehmensgrößen berücksichtigt: Mikrobetriebe (0-9 Beschäftigte), Kleinbetriebe (10-49 Beschäftigte), Mittelbetriebe (50-249 Beschäftigte).

Ein weiteres Kriterium betraf die Auswahl der ExpertInnen, die eine führende Position in der Personalentwicklung, im Bildungsmanagement innehaben, als GeschäftsführerInnen

eines Unternehmens tätig sein mussten. Experten von Regionalentwicklungsstellen wurden herangezogen um ein breiteres Bild bestimmter Unternehmensgrößen beziehungsweise Branchen darstellen zu können. Diese haben in Anlehnung an Bogner/Menz in der Funktion als Sprachrohr einer Vielzahl zu befragenden Akteure gedient.

Die Forschungsarbeit geht zudem der Frage nach, wie BeraterInnen beziehungsweise Weiterbildungseinrichtungen mit der Thematik umgehen. Demzufolge wurden neben den Gesprächen in den Betrieben pädagogische LeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen, eine Geschäftsführerin in der Unternehmensberatung und BildungsmanagerInnen von Regionaleinrichtungen befragt.

Daraus ergaben sich Interviews in folgenden Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen und Regionalentwicklungsstellen. Zuvor sei noch angemerkt, dass alle Interviewten sich einverstanden erklärt haben, in dieser Forschungsarbeit namentlich genannt zu werden.

	Auswahlkriterien			
Unternehmen	Branche	Größe	ExpertIn	Position
WIFI	Bildungsinstitution		Michael Karrer	Referatsleiter Bildung
LFI	Bildungsinstitution		Barbara Geierregger	Schulungs- und Projektmanagement
BFI	Bildungsinstitution		Walerich Berger	
Steirisches Vulkanland	Verein		Christian Krottschek	Regionalwissenschaftler

EU-Regionalmanagement			Horst Fidlshuster	Geschäftsführer
Pelzmann Unternehmensberatung	Unternehmensberatung		Sabine Pelzmann-Knafl	Geschäftsführerin
Apus		Kleinbetrieb	Michaela Fuchs	Controlling, PE
Axis		Kleinbetrieb	Michaela Fuchs	Controlling, PE
EVK	Produktionsbetrieb	Mittelbetrieb	Peter Kerschhaggl	Geschäftsführer
Hotel Legenstein	Gastgewerbe	Mittelbetrieb	Andrea Legenstein	Geschäftsführerin
CP	Dienstleistung	Mittelbetrieb	Markus Ritter	Geschäftsführer
Greath Lengths	Produktionsbetrieb	Mittelbetrieb	Anita Lafer	Prokuristin

Abbildung 33: Auflistung der InterviewpartnerInnen

Die Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen erfolgte meist telefonisch oder per E-Mail. Die Resonanz war sehr heterogen – von sofortiger Gesprächsbereitschaft bis hin zu Ablehnung aus unterschiedlichsten Gründen. Die Interviews fanden in angenehmer Atmosphäre statt.

Die Interviews geben subjektive Wahrnehmungen, persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Einschätzungen rund um die Thematik betriebliche Weiterbildung, Wissensmanagement, Kompetenzmanagement und lernende Organisation wieder.

2.2 Die Instrumente des Interviewverfahrens

In diesem Kapitel wird erläutert, welche Instrumente angewendet wurden, die der Datenerfassung gedient haben. Zum Einsatz kamen

- der Leitfaden
- der Tonbandmitschnitt
- das Postskriptum

Diese Instrumente wurden in Anlehnung an LAMNEK (1995) ausgewählt (ebd., S. 77).

2.2.1 Der Leitfaden

Dieses Hilfsmittel diente vor allem als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen um wichtige Themenbereiche nicht zu vergessen und nicht behandelte Gegenstände nachfragen zu können.

2.2.2 Der Tonbandmitschnitt

Alle Interviews wurden mit einem Tonband aufgenommen und im Anschluss transkribiert.

2.2.3 Das Postskriptum

Zusätzlich zum Transkript wurden Postskripts angefertigt, wo Informationen über den Inhalt des Gesprächs außerhalb der Tonbandaufnahme dokumentiert wurden.

2.3 Die Auswertung

Für den Prozess der Auswertung ist eine Transkription und eine Inhaltsanalyse vorgenommen worden.

3 Ergebnisse und Interpretation

Nachdem die konkrete Vorgehensweise in den vorangegangenen Kapiteln erörtert wurde, wird diesem Kapitel die Auswertung und Analyse der ExpertenInneninterviews gewidmet werden.

Es wurde zwar eine relativ kleine Stichprobe ausgewählt, dennoch werden die Grundaussagen der Interviews in Diskussion gestellt.

Der erste Komplex der Interviewfragen bezieht sich auf das Verständnis und den Stellenwert von Lebenslangem Lernen und betrieblicher Weiterbildung. Gefolgt von der Bedeutung der Schlagwörter Wissensmanagement, Kompetenzmanagement und lernender Organisation im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung. Im darauf folgenden Teil geht es darum herauszufiltern, inwiefern diese Trendfaktoren in Klein- und Mittelunternehmen Einzug finden beziehungsweise welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit diese wirksam sein können. Die Fragen des letzten Abschnitts beschäftigen sich mit den Chancen, den Grenzen und der Messbarkeit betrieblicher Weiterbildung sowie mit der zukünftigen Positionierung.

Folgende Fragen wurden für das Experteninterview herangezogen:

1. Bitte erläutern Sie Ihr Grundverständnis von Lebenslangem Lernen und betrieblicher Weiterbildung?
2. Welche Rolle übernehmen Führungskräfte, Weiterbildungsverantwortliche im Betrieb sowie ProjektmanagerInnen im Rahmen der Personalentwicklung beziehungsweise betrieblichen Weiterbildung?
3. Welchen Stellenwert haben Kompetenzmanagement, Wissensmanagement und Organisationales Lernen im betrieblichen Alltag?
4. Sind diese Schlagwörter der betrieblichen Weiterbildung einfach trendig oder wichtiger Bestandteil der Qualifikation des Unternehmens und der MitarbeiterInnen?

5. Welche Bedingungen müssten im Unternehmen geschaffen werden, damit diese Formen betrieblicher Weiterbildung ihre Umsetzung finden können?
6. Wie wird betriebliche Weiterbildung gemessen?
7. Chancen und Grenzen betrieblicher Weiterbildung im Unternehmen?
8. Wie kann zukünftig betriebliche Weiterbildung in KMUs stattfinden und organisiert werden?
9. Was erwarten sich ExpertInnen von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Bildungsverantwortlichen in Unternehmen?

3.1 Grundverständnis Lebenslanges Lernen / betriebliche Weiterbildung

Mit dieser ersten Frage, wird das Alltagsverständnis von Lebenslangem Lernen und betrieblicher Weiterbildung aufgezeigt. Dabei stehen Definitionen, Stellenwert sowie unterschiedliche Vorstellungen und Überlegungen zum Themenkomplex Lebenslanges Lernen im Mittelpunkt.

3.1.1 Lebenslanges Lernen

Aus den Schilderungen der befragten ExpertInnen und der GeschäftsleiterInnen der Unternehmen lassen sich zusammenfassend folgende Merkmale herausarbeiten, die sich mit der in der Literatur diskutierten Thematik um das Lebenslange Lernen decken:

- Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit
- Zugang und Möglichkeit vs. Ängste im Kontext Lebenslanges Lernen
- Lernformen und Methoden im Zuge des Lebenslangen Lernens
- Netzwerke

Notwendigkeit

Als Begründung für die Notwendigkeit werden folgende Auffassungen beispielhaft genannt:

[...] Einerseits aus der Sicht der Betriebe, also dass Betriebe dafür sorgen müssen und sollen, dass Menschen sich über die ganze Arbeitsspanne ihres Lebens weiterbilden sollen. Erstens weil es dem Betrieb Erfolg bringt und zweitens meine persönliche Meinung, weils die Flexibilität des Betriebes erhöht. Je stärker ich in Weiterbildung investiere, desto flexibler sind meine Mitarbeiter neue Lösungen anzugehen und etwas Neues anzugehen und je starrer das wird, desto weniger Möglichkeiten habe ich als Betrieb. (Interview 6, Position 3-3)

[...] Aus unserer Sicht ist es untrennbar, also es geht nicht mehr ohne ständiges Weiterlernen und Weiterentwickeln, ..., also ich sehe das eher aus dem mittleren Bereich muss ein Lebenslanges Lernen da sein und es ist bei uns in der Verantwortung des Unternehmens, das den Mitarbeitern anzubieten. ... Also von dem her glaub ich nicht dass heute ein Unternehmen, das wachsen will, es sich leisten kann, die Mitarbeiter nicht ständig weiter zu bilden. (Interview 11, Position 2-2)

[...] Vor allem für mich das Grundverständnis ist so, dass ich mir einfach denke, nicht nur heute, dass wäre auch früher so gewesen, weil früher hätte sich dann auch die Zeit ein bisschen schneller entwickelt, aber alleine heute um einfach im Trend will ich gar nicht so sagen, aber einfach heute um erfolgreich zu sein und bestehen zu können, muss das heute also für mich in jedem Betrieb fixer Bestandteil sein. (Interview 10, Position 4-4)

[...] Wir sind in einer Branche tätig, wo das einfach gefordert ist, ansonsten würde man am Markt nicht bestehen können und damit ist es automatisch auch Teil der Personalentwicklung oder überhaupt der Unternehmensentwicklung ... (Interview 9, Position 3-3)

Es wird deutlich, dass Lebenslanges Lernen als eine Notwendigkeit herangezogen wird, um sich betrieblich entwickeln zu können, am Markt bestehen zu können und um betriebliche Flexibilität gewährleisten zu können. Zudem wird festgestellt, dass Lebenslanges Lernen notwendig ist, um dem menschlichen Naturell Lernen und sich Entwickeln zu wol-

len zu entsprechen, und um persönlich oder beruflich erfolgreich sein zu können. Folgende Aussagen bestätigen dies:

[...] und das andere ist einfach die Philosophie, der Grundzugang des Menschen sich wirklich über ihr Leben hinweg weiter entwickeln zu können, eigentlich immer lernfähig sind. (Interview 6, Position 3-3)

[...] Es findet bei jedem statt, die sich beständig dagegen wehren, die werden auf irgendeine Art krank. (Interview 4, Position 6-6)

[...] Es ist auch oft ein Schlagwort das Lebenslange Lernen, weil es eh oft so und so erforderlich ist, wenn man berufstätig ist oder wenn man weiterkommen will in seinem Beruf oder im Leben. (Interview 2, Position 8-8)

Lernformen / Arten von Lernen

Bedeutsame Lernformen beziehungsweise Arten von Lernen sind für die Befragten:

- Lernen aus der Praxis oder Lernen durch die Erfahrung (unbewusstes Lernen)
- Lernen im Prozess der Arbeit
- Learning by doing, Lernen on the job
- Lernen voneinander / „ihresgleichen“ / branchenintern
- Firmeninterne Seminare, Teamarbeit, Jour Fix
- Branchen- bzw. bereichsübergreifendes Lernen
- Lernen in Netzwerken

Interessant in Bezug auf die Netzwerke ist das Ergebnis aus den Gesprächen, dass Netzwerke in Form von Verbänden, Projekten sowie Clustern enorm wichtig für die Entwicklung des Einzelnen und der Unternehmen wären. Gleichzeitig kommen jedoch Ängste zum Ausdruck, zu viel vom eigenen Wissen beziehungsweise vom Know How des Unternehmens anderen zur Verfügung zu stellen.

[...] In unseren Breiten, wahrscheinlich auch wo anders, sind wir eigentlich die eigenen Fallstricke, die wir uns legen, dass ma Angst hat, dass ma zu viel her sagt, der könnte das benutzen usw. (Interview 9, Position 33-33)

[...] Wie gesagt, sie machen einfach net auf, sie wollen net reinschauen lassen und merken net, dass sie sich damit nix Gutes tun. Vor allem diese Vernetzung in vielen Bereichen tät uns so gut. (Interview 10, Position 10-10)

Das Lernen in Netzwerken würde laut Aussage der Befragten bedeuten, dass brancheninternes Vernetzen und das Lernen voneinander beziehungsweise in Clustern sehr große Vorteile aufgrund der gegebenen Vergleichsmöglichkeiten mit sich bringen könnte. Dies auch im Hinblick darauf, um einen Einblick in andere Unternehmen zu bekommen, wie das Lernen im Prozess der Arbeit gestaltet wird beziehungsweise wie mit Lernmöglichkeiten, Lernzugängen und Lernbarrieren der MitarbeiterInnen umgegangen wird. Allerdings ist m.E. nach wie vor aus Wettbewerbsgründen beziehungsweise aufgrund der Angst, zu viel Wissen anderen Unternehmen zur Verfügung zu stellen, mangelnde Akzeptanz gegenüber dem Lernen voneinander beziehungsweise in Clustern vorhanden.

Dem könnte möglicherweise branchenübergreifendes Lernen beziehungsweise Vernetzen in Form von branchenübergreifendem Benchmarking entgegen kommen, da ein Vergleich zwischen unverwandten Unternehmen gezogen werden könnte, was ein hohes Lernpotential mit sich bringen würde, in Form von Ideen, Anregungen und breiter Austauschmöglichkeit.

Zugänge und Möglichkeiten vs. Ängste

Um das Tor zum lebenslangen Lernen öffnen zu können, scheinen mehrere Faktoren von Bedeutung zu sein. Grundsätzlich kann eine Trennung des Lernens / des Bildens für den Einzelnen und für die Betriebe gezogen werden.

Für die InterviewpartnerInnen ist es eine Frage des Know-How des Einzelnen, ob dieser in der Lage ist, Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und diese auch zu nutzen. Des Weiteren spielt bei jedem Einzelnen die biographische Entwicklung eine große Rolle wie dies exemplarisch in diesem Interview zum Ausdruck gekommen ist:

[...] Ich hab immer das Glück gehabt, in Betrieben zu arbeiten, wo sehr viel in Weiterbildung investiert wird, weil sonst würd ich wahrscheinlich solche Weiterbildungen net machen ... (Interview 6, Position 5-5).

Die biographische Gegebenheit birgt die Kehrseite in sich, dass Lebenslanges Lernen als Bedrohung betrachtet werden kann. Vor allem für jene, die nicht sehr bildungsnah sind und negative Bildungserfahrungen gemacht haben.

[...] Bildungserfahrung Schule und Schule ist großteils negativ besetzt und für die ist Lebenslanges Lernen eine Bedrohung. So das zurück müssen in die Schulbank. ... was ja eine der Probleme der Erwachsenenbildung ist, weil wir mit diesen negativen Schulerfahrungen dann in der Erwachsenenbildung zu tun haben und die Motivation, die Bereitschaft, sich einzulassen nicht so automatisch positiv besetzt ist. (Interview 3, Position 6-6).

Innerhalb der Betriebe sind es vorrangig die finanziellen Rahmenbedingungen und Budgetprioritäten, die betriebliche Weiterbildung zulassen.

3.1.2 Bildungssystem und Lebenslanges Lernen

Wenngleich das Bildungssystem keine unmittelbare Frage meinerseits in den Interviews war, scheint es doch ein brisantes Thema im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen zu sein, weswegen der Thematik ein eigener Punkt gewidmet wird.

[...] Grundverständnis grundsätzlich dass unser Bildungssystem große Schwächen aufweist. Ich bin der Meinung, dass ma, dass es fatal ist für junge Menschen vom 6. Lebensjahr an bis zum 25. Lebensjahr in einem Bildungssystem zu sein und sehr häufig ist dann auch zu sehen, dass diese Leute dann auch nach dieser Ausbildung wenn ma 20 Jahre in seinem Wachstum dem Erwachsenwerden konzentriert im Bildungssystem ist und dann rauskommt, des is meine Wahrnehmung immer wieder, dann hat ma a gewisse Weltfremdheit schon entwickelt. (Interview 5, Position 5-5)

[...] Es wird die frühkindliche Erziehung, Kindergarten etc. wird nicht als Bildung verstanden sondern als Aufbewahrung um ein sehr negatives Wort zu verwenden. Aber Kindergarten ist natürlich eine Bildungsinstitution im Sinne von sozialem Lernen der Kinder bis hin zum Spracherwerb etc. Aber so lange das nicht verstanden wird, werden wir eher einen krausen Begriff von Bildung haben. Mit allem was dann natürlich das Schulsystem betrifft. Etc. (Interview 3, Position 49-49)

Generell kann aufgrund der Aussagen auf Mängel im Schulsystem geschlossen werden. Zusammenfassend werden jene Faktoren hervorgehoben, die für die InterviewpartnerInnen wesentlich sind:

- Zu lange rein theoretische Ausbildungszeiten
- Zu wenig gesellschaftlich / politisches Interesse, die Problematik zu kommunizieren
- Bildungsbemühungen sind nicht ernst gemeint
- Vorhandenes verkrustetes 200 Jahre altes Bildungssystem
- Mangelhafte Vermittlung von sozialer Kompetenz
- Zu wenig Förderung der individuellen Kreativität und der Stärken des Einzelnen
- Mangelhafte Grundausbildung in wirtschaftlichem, unternehmerischen Verständnis

Aufgrund dieser Schlussfolgerungen kann nochmals hervorgehoben werden, welchen wesentlichen Beitrag Lebenslanges Lernen leisten kann. Wie bereits im einleitenden Teil der Forschungsarbeit (Kapitel II/2.) geschildert, sind gestaltete Bildungsübergänge in unterschiedlichsten Lebenszyklen notwendig, um eine Verzahnung von theoretischem und praktischem, sozialem und fachlichem Know-How zu ermöglichen. Im Hinblick darauf wäre die Festlegung von Qualitätskriterien im Sinne der Lernenden bereits im elementaren Bildungsbereich und in den Schulen unerlässlich. Im Sinne der Lernenden, da Lebensbegleitendes Lernen sich nicht nur auf die Aufnahme von Wissensinhalten allein beschränken kann, sondern in einem Prozess von Interaktion und Reflexion in kommunikativer Weise in den sozialen Kontext einfließen soll. Dies setzt wiederum die Förderung sozialer Kompetenzen und die Stärkung der individuellen Kreativität des Einzelnen voraus. Lebenslanges Lernen könnte etwas absolut positives bewirken, wenn konsequent und langfristig ab dem elementaren Bildungsbereich präventiv auf die Anforderungen eingegangen wird. Dies würde bedeuten, dass die SchülerInnen auf selbstgesteuerte und expansive Lernformen vorbereitet werden würden, um später damit umgehen zu können.

Dazu bedarf es zukünftig vermehrt Förderung für Forschung einerseits im elementaren Bildungsbereich, der nicht nur mehr als Aufbewahrungsort der Kinder verstanden werden soll. Andererseits bedarf es – um die mangelhafte Grundausbildung in wirtschaftlichen, unternehmerischen Verständnis zu kompensieren – vermehrt einer Kooperation mit dem Sektor Wirtschaft, da dieser am meisten von der Bildung profitiert.

3.1.3 Betriebliche Weiterbildung

All diese Faktoren zum Thema formales Bildungssystem und Lebenslanges Lernen, sowie der biographische Zugang der MitarbeiterInnen zu Bildung beziehungsweise zu Lernen, bringen bei den GesprächspartnerInnen Auswirkungen auf die Unternehmen mit, insbesondere bei kleinen Unternehmen:

[...] Die Leute, die im Betrieb tätig sind, haben vier Jahre Hauptschule gehabt und Poli und dann ab die Post in die Praxis. D.h. Verständnis für einen Lehrer oder Pädagogen ja eher gering. (Interview 4, Position 6-6)

Die Problematik setzt sich fort, wenn die Situation der Weiterbildungsbeteiligung der Kleinunternehmen vor Augen geführt wird, die sinkt statt steigt.

Diese Tatsache, die auf jüngste Forschungsergebnisse beruht (Renditen betrieblicher Weiterbildung in Österreich), erfordert zunehmend ein

[...] Wegdenken vom klassisch schulischen, das ist notwendig, weil das eher Blockaden darstellt als Motivation fördert. (Interview 3, Position 47-47)

In diesem Sinne kann wieder der Bogen zur elementaren Bildung und zum formalen Schulsystem gespannt werden, wo es gilt, präventiv auf die derzeitigen Anforderungen, die Lebenslanges Lernen stellt, einzugehen.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle noch stichwortartig angeführt, was meine InterviewpartnerInnen im Kontext betrieblicher Weiterbildung ausgesagt haben:

- Wird vor allem von kleinen Unternehmen wenig beziehungsweise nicht wertgeschätzt
- Hard Facts werden weitergebildet, soft skills bei MitarbeiterInnen kaum
- Betriebliche Weiterbildung trennt sich in fachliche und persönliche Weiterbildung
- MitarbeiterInnen werden dem Unternehmensziel entsprechend qualifiziert
- Eine Notwendigkeit für Positionierung und Spezialisierung am Markt

Aus den Resultaten kann entnommen werden, dass MitarbeiterInnen in KMU vor allem anpassungsorientiert weitergebildet werden. Obwohl wesentliche Grundkompetenzen, die großteils sozialen Charakter haben, und – wie auf S. 38 geschildert – in den Unternehmen zukünftig benötigt werden würden, werden nach wie vor vorrangig Hard Facts weitergebildet, wie erforderliches technisches Know-How, Fremdsprachenkompetenz etc., die aufgrund des ökonomischen Drucks unumgänglich sind.

3.1.3.1 *Formen betrieblicher Weiterbildung in KMUs*

Nachdem betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in den einzelnen Unternehmen unterschiedlich in ihrer Form und Ausprägung sind, werden diese im Folgenden so weit wie möglich unternehmensspezifisch dargestellt.

Kleine Handwerksbetriebe

- Lernen, was selbst dem Unterbewusstsein nicht bewusst ist
- Unbewusstes Erfahrungslernen
- Learning by doing, Lernen am Werkstück
- Exkursionen (Betriebe lernen von Betrieben)

Ländliche Betriebe (vor allem Klein- und Familienunternehmen)

Bei den ländlichen Betrieben geht es hauptsächlich um fachliche Qualifizierungsmaßnahmen. Damit Persönlichkeitsentwicklung auch bei diesen Betrieben Einzug findet, reagieren Weiterbildungsinstitutionen insofern, dass persönlichkeitsbildende Maßnahmen in die Seminargestaltung fachlicher Weiterbildung integriert werden.

Mittelunternehmen

- Anlassbezogene Schulung
- Förderbezogene Schulung
- Wirtschaftslage-abhängige Schulung
- Individuelle Formen des Lernens im Betrieb

- Weiterbildungsmaßnahmen anhand der Anforderung der Stellenbeschreibung der einzelnen MitarbeiterInnen
- Weiterbildung durch Kooperationsnetzwerke mit Firmen, Institutionelle Einrichtungen, Universitäten, etc.
- Weiterbildung durch Kooperation mit LieferantInnen und KundInnen
- Learning by Doing, Lernen am Projekt
- Hausinterne Schulungen

3.1.4 Resümee

Aus den Schilderungen geht hervor, dass Lebenslanges Lernen, betriebliche Weiterbildung sowie das gesamte Bildungssystem nicht voneinander zu trennen sind. Ohne näher in detaillierter Form auf die von den InterviewpartnerInnen angeführten Mängel des Schulsystems in dieser Forschungsarbeit eingehen zu können, kann dennoch zusammenfassend festgehalten werden, dass Lebenslanges Lernen nicht nur als Schnittstelle zwischen unterschiedlichsten Bildungssystemen verstanden, sondern auch auf das Phänomen einer Abhängigkeit zurückgegriffen werden kann. Denn die Schnittstellenfunktion kann nur dann ausgeübt werden, wenn die Bildungssysteme untereinander kompatibel sind und sich mit wirtschaftsnahen Realitäten und verstärkt persönlichkeitsbildenden Interessen ergänzen. Wie auf S. 111 dargelegt, kann Lebenslanges Lernen in der Funktion als Dienstleistung zwischen den Einzelkompetenzen (Schule, Wirtschaft, Politik, Interessensvertretungen, MitarbeiterInnen, betriebliche Weiterbildungsformen, etc.) begriffen werden. Insofern, da es erstens erforderlich wird, dass die Bildungsübergänge professionell gestaltet werden, und zweitens bedarf es einer Intensivierung der Kooperation der einzelnen Bildungsangebote, die professionell begleitet und beraten werden sollten.

Denn, so hat Ingolf ERLER (2008) kürzlich mitgeteilt,

„Nur mit innovativen Schulen als Partner können die Nikola Teslas und Marie Curies von morgen entstehen. Wenn Veränderungen im Bildungssystem erst durch Maßnahmen der Forschungspolitik und somit auf ökonomischen Druck entstehen, soll es auch recht sein.“ (ebd., 2008, S. 11)

3.2 Rolle von UnternehmerInnen, Personalverantwortlichen, Bildungsverantwortlichen für betriebliche Weiterbildung

Diese Frage soll abbilden, welche Rolle UnternehmerInnen einnehmen beziehungsweise einnehmen können, damit betriebliche Weiterbildung im beruflichen Alltag umgesetzt werden kann.

Neben den immerwährenden Rahmenbedingungen wie den Ressourcen Zeit und Geld, die dafür zur Verfügung gestellt werden müssen, waren sich alle ExpertInnen der Bildungseinrichtungen und Regionalentwicklungsstellen sowie die interviewten Personen in den Unternehmen einig, dass die Geschäftsführung, der Führungsstil der Schlüssel für die Implementierung betrieblicher Weiterbildung im Betrieb sei. Es müsse Bereitschaft sowie Akzeptanz vorhanden sein und zugelassen werden. Die Form des Führungsstils ist wiederum gerade bei den kleinen Unternehmen abhängig vom biographischen Zugang und daraus ergibt sich der Wert von Qualifizierung und Entwicklung im Unternehmen.

[...] Ich sag jetzt, die Schwierigkeit liegt darin, wie kann ich diese Wertigkeit der Qualifizierung der Fertigkeiten, die nebenfachlichen Fertigkeiten, wie kann ich die in der Gesellschaft an sich steigern, damit sie auch beim Handwerker so hoch gelegt sind, dass sie Qualifizierungs- oder Ausbildungsplan ... machen. ... So bald das einen so hohen Stellenwert hat, dass es vorhanden ist, wird's plötzlich mitgedacht und mitgeplant und das ist die große Schwierigkeit. Das in den Unterschwellenbereich und in den Bewusstseinsbereich zu bringen. (Interview 4, Position 13-13)

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass für die Thematik Weiterbildung, Entwicklung und Qualifizierung Bewusstsein geschaffen werden muss. Doch

[...] Im ersten Schritt tut sich der Unternehmer alleine schwer. (Interview 4, Position 13-13) und

[...] Auf der anderen Seite natürlich dieses Zusammenspiel mit externen Partnern, damit Führungskräfte besser werden, stehen auch die externen Berater wieder unter gewissem Druck. Das ist ein sehr positives gegenseitiges Hochschaukeln. Wenn ich den Anspruch stelle an eine Bildungseinrichtung für mich was zu tun, damit müssen die nachdenken, wie kann ich jetzt für ein Unternehmen was anbieten. Das ist in einem guten Wechsel. In einem Beratungs- und Begleitsystem fachliche Qualifizierung anzubieten. Das ist noch ja

sicherlich ein eher kleinerer Kreis aber es geht meiner Meinung nach sehr stark in diese Richtung. (Interview 5, Position 13-13)

Zu Beginn dieses Unterkapitels wurde darauf hingewiesen, dass ein kompetenter Führungsstil und das Bewusstsein um den Wert von Qualifizierungsmaßnahmen der Schlüssel für Entwicklung und Innovation im Unternehmen sei. Dabei geht es darum, die Leistungen der MitarbeiterInnen zu würdigen und immer ein offenes Ohr für individuelle Belange und Vorschläge zu haben. Dabei gilt es die Stärken und Bedürfnisse jedes Einzelnen wahr zu nehmen und unterstützend bei der Entfaltung dieser zu wirken. Ausgehend von der Wertedebatte um die Qualifizierungsnotwendigkeit für eine beständige Wettbewerbsfähigkeit vor allem kleiner Unternehmen, erfordert es zunehmend Beratungs- und Begleitmaßnahmen zur Entwicklung dementsprechender Führungskompetenzen.

Es sind Bildungseinrichtungen, BeraterInnen und Regionalentwicklungsstellen aufgefordert

- UnternehmerInnen dahingehend zu motivieren, Weiterbildung und Qualifizierung zuzulassen
- Bildungsmodalitäten zu entwerfen, die Kleinst- und Kleinunternehmer dahingehend unterstützen, während der Qualifizierungsmaßnahmen die Produktion aufrecht erhalten zu können
- Über Multiplikatoren zu wirken
- In Form von Projekten Bewusstsein für Weiterbildung zu schaffen

3.2.1 Methoden

Bei den befragten Mittelbetrieben sind sehr wohl Weiterbildungsmaßnahmen ersichtlich:

- Weiterbildung in Verbänden
- Weiterbildung in Anlehnung an Mitarbeitergespräche
- Weiterbildung im Zuge von professionellen Qualifizierungs- und laufenden Betriebsberatungen
- Weiterbildung in Absprache mit UnternehmensberaterInnen
- Laufende interne Schulungen

Es kann bei den Kleinst- und Kleinunternehmern davon ausgegangen werden, dass es sich um eher bildungsferne Schichten handelt, daher ist es möglicherweise sinnvoll

- aus Bildungsprojekten zu lernen, wo versucht wird, Randgruppen Bildung nahe zu bringen sowie
- die Wahrnehmung der GeschäftsleiterInnen für Weiterbildung und Qualifizierung zu sensibilisieren.

3.3 Stellenwert von Kompetenzmanagement, Wissensmanagement und lernender Organisation

Betriebliche Weiterbildung ist nichts Neues. Wissensmanagement, Kompetenzmanagement und lernende Organisationen werden ebenso seit geraumer Zeit diskutiert. Dennoch sind sich die ExpertInnen und UnternehmerInnen über den Stellenwert und die Bedeutung der einzelnen Faktoren im Zusammenhang mit kleinen und mittleren Unternehmen nicht ganz einig. Vor allem gibt es aufgrund der breiten Unternehmensgrößen und Branchen unterschiedliche Ausprägungen in diesen Bereichen.

3.3.1 Kompetenzmanagement

[...] Die Gaben der Mitarbeiter zu ihren Aufgaben machen. (Interview 9, Position 11-11)

Diese Formulierung trifft sehr deutlich das Potential der individuellen beziehungsweise mitarbeiterbezogenen Kompetenz. Es wären nach Meinung der ExpertInnen Führungskräfte erforderlich, die

[...] permanent und nur das tun, Mitarbeiter zu beobachten was sie machen, wie sie was machen, sofort auf Abruf zu haben ja wie ist der und diejenige, weil da gibt es jetzt was neues und diese Herausforderung schafft ja ohnedies fast niemand. (Interview 1, Position 20-20) Um die individuellen Kompetenzen in den Betrieb integrieren zu können bedarf es jemanden, der darauf achtet, was können die MitarbeiterInnen, welche Fähigkeiten haben diese, wo müssen sie unterstützt werden in ihrem Können, welche persönlichen Merkmale weisen sie auf, können sie in Teams arbeiten etc.

Diesbezüglich kann auf die im Kapitel V. (1.2.1) in vier Kompetenzklassen unterteilten individuellen Kompetenzen von Erpenbeck/Rosenstiel Bezug genommen werden. In der in

diesem Kapitel ebenfalls diskutierten Annäherung von organisationaler Wissensbasis und individueller Kompetenzentwicklung scheint es zumindest den ExpertInnen und befragten UnternehmerInnen klar zu sein, dass dies nicht so einfach sei, weil

[...] ma geht ja mit Menschen um und net mit Werkstücken um, die ma vermisst wo ma sogt, so groß und des Kastl a bissl schmärer als des Kastl. (Interview 1, Position 26-26) Es wurde sehr wohl auch darauf hingewiesen, dass es viele Betriebe gäbe, wo der Mensch zwar seinem Naturell entsprechen dürfe, jedoch nicht geeignet für die dementsprechende Position im Betrieb wäre.

Bezug nehmend auf die Kernkompetenzen eines Unternehmens ist es, um konkurrenzfähig und erfolgreich zu sein, notwendig, sich den wirtschaftlichen Anforderungen zu stellen. – Wie in Abb. 12 (S. 41) dargestellt, erfordert es u.a. einer Kompetenzreflexion und – anpassung an die Erfordernisse der sich ständig wechselnden Ansprüche aus der Wirtschaft und auch von KundInnen. Exemplarisch sei angeführt dass

[...] viele Unternehmen teilweise die Lehrlinge ja gar nicht mehr richtig ausbilden können einerseits weil sie die Infrastruktur oder das Personal nicht haben, die die Kompetenzen nicht haben um entsprechend dem Berufsbild ausbilden zu können. (Interview 3, Position 24-24)

Wenn es um die Frage geht, wodurch kleine und mittlere Unternehmen von Kompetenzentwicklungsprozesse profitieren könnten, dann wird vermutet, dass im Sinne von strategischen Überlegungen viel drinnen wäre, beziehungsweise wenn Kulturen geschaffen werden würden, die diese unbewusste Kompetenz von Tätigkeiten in kleinen Unternehmen reflektieren würden. Denn,

[...] das ist die USP von dem was er mit der Hand tut. (Interview 4, Position 29-29)

Das Konzept der Ermöglichungsdidaktik (siehe Kapitel V/1.3) würde hier Fuß fassen können, wo reflexives Wissen im Vordergrund steht, unter Berücksichtigung eines umfassenden Methodeneinsatzes. Methoden, die von den InterviewpartnerInnen genannt wurden, zur Erschließung der individuellen Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen sind

- Stellenbeschreibungen (Ausbildung, Projekte) und
- Extern zugekaufte Modelle

Im Hinblick auf Kompetenzentwicklung werden je nach Branche und Unternehmensgröße unterschiedliche Methoden angewandt. Diese reichen von internen Schulungen, individuellen Lernprozessbegleitungen, Veranstaltungen zum Erfahrungs- und Wissensaustausch unter den MitarbeiterInnen, gemeinsame Kaffeeküche bis hin zu langfristigen Begleitungsmaßnahmen von Entwicklungsprozessen durch UnternehmensberaterInnen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kompetenzentwicklungsmaßnahmen als absolut wichtig empfunden werden. Damit einhergehend wird deutlich, dass betriebliche Kompetenzentwicklung nur dann erfolgreich sein kann, wenn der Mensch und seine Fähigkeiten in den Vordergrund gerückt werden, und diese Potentiale in humaner Absicht in unternehmerische Ziele und Erfordernisse integriert werden. Wie schon mehrfach in der vorliegenden Arbeit betont, kann an dieser Stelle nur nochmals hervorgehoben werden, dass es gilt, die individuellen Kompetenzen im Unternehmen, abgestimmt auf das jeweilige Unternehmenskonzept zu entfalten. Wenngleich einerseits auf selbstorganisiertes Handeln der MitarbeiterInnen zurück gegriffen werden kann, kann das nicht vorausgesetzt werden. Es sollten begleitende und beratende Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden, wodurch sich individuelle Kompetenzen und Stärken ausbreiten können, und in integrierter Weise in das Unternehmenskonzept mit einfließen können. Dabei sollte ein Spektrum breiter Lernmethoden und Lernszenarien sowie informelle und formelle Arrangements unter Einbezug von gestalteten Lernorten zur Geltung kommen, damit individuelle Lernformen und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden können. Die betrieblichen Bedingungen und die Lernvoraussetzungen der MitarbeiterInnen gilt es zu integrieren.

Bei kleinen Unternehmen gehen die Kernkompetenzen und die individuellen Kompetenzen sehr stark einher, wodurch diese, wie in der Literatur auch betont, die inneren Stärken und der Wert des Unternehmens seien. Diese gilt es, um weiterhin erfolgreich zu sein, wie im Absatz zuvor dargelegt, mit individuellen didaktischen Arrangements zu reflektieren und strategisch weiter zu entwickeln. Vor allem sollte darauf geachtet werden, dass der Wissenszuwachs schnell praxiswirksam wird.

3.3.2 Wissensmanagement

Wenn es darum geht, wann Wissensmanagementsysteme für ein Unternehmen an Bedeutung gewinnen, dann könnte dies zwecks der Einfachheit als eine Frage der Unternehmensgröße beantwortet werden. Denn bis zu einer Größe von 10 MitarbeiterInnen wäre das Wissen im Kopf einer Person, vorrangig den GeschäftsleiterInnen und darüber hinaus, wäre das Unternehmen angehalten, sich mit Methoden und Tools des Wissensmanagements auseinander zu setzen.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass dies zwar stimmt, aber es aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen auch für kleine Unternehmen essentiell ist, sich mit Formen des Wissensmanagements auseinander zu setzen. Insofern, wenn es bei reflexiver Betrachtung von Informationen, Erkenntnissen, etc. darum geht, welche Kompetenzen für welche Bereiche erforderlich sind. Es wäre zudem eine Möglichkeit für kleine Betriebe, vor allem implizites Wissen, den Wert des Unternehmens explizit darzustellen. Denn, wie im Kapitel V. (2.4) ausführlich erläutert, wird das Lernen im Prozess der Arbeit gerade bei kleinen Unternehmen als innerbetriebliche Qualifizierungsmöglichkeit genutzt. Doch

[...] von einem Tischler zu verlangen, der den ganzen Tag rotiert praktisch, dass er am Abend sich überlegt, wie er sein Dokumentenmanagement oder sein Wissen was er bewirbt so dokumentiert, dass es für andere brauchbar und verfügbar ist oder eine Weiterentwicklung ermöglicht, das sehe ich nicht. (Interview 4, Position 31-31)

Darin läge nun die Herausforderung öffentlicher Stellen dem entgegen zu kommen, wie dies auch von ExpertInnen kundgetan wurde.

[...] Obs in den Unternehmen als Wissensmanagement begriffen wird oder ob es ein weniger scientific word ist, ist völlig egal. Aber die Inhalte werden zwangsläufig zunehmen, und ah da werden auch Player, ob das jetzt Interessensvertretungen sind, ob das die Wirtschaftskammern sind, ob das die Arbeitnehmervertretungen sind, ihren Beitrag leisten und tuns ja teilweise auch schon, dass da neben der Bewusstseinsänderung auch Änderungen der Rahmenbedingungen eintreten. (Interview 3, Position 28-28)

Dem könnte beispielsweise mittels abgestimmter Förderprogramme entgegen gekommen werden, wo Projekte zum Thema Wissensaufbau, -transfer und –management vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen gefördert werden.

Dem könnte beispielsweise mittels abgestimmter Programme entgegen gekommen werden, wo Projekte zum Thema Wissensaufbau, -transfer und –management in kleinen und mittleren Unternehmen gefördert werden.

Methoden des Wissensmanagements, die in der Praxis angewandt werden, spiegeln theoretische Überlegungen, wie sie im Kapitel V. (2.2) angeführt sind, wieder. In Form von Dokumentationen, zur Entwicklung, Verteilung, Bewahrung und Nutzung von Wissen. Dies ist insbesondere von Bedeutung bei Krankenständen, neuen MitarbeiterInnen, etc. Und in Form von Kompetenzbasen, wo die Verbindung zum Kompetenzmanagement hergeleitet werden kann, wo Wissen identifiziert und mittels unterschiedlichster Methoden entwickelt wird.

3.3.3 Lernende Organisation

Ob es Merkmale oder Bausteine lernender Organisationen sind, wie im Kapitel V. (3.1) ausführlich erläutert wurde, in der Praxis sind mit Sicherheit Formen der Unternehmenskultur erkennbar, die förderlich für organisationales Lernen sind. Wenngleich angemerkt werden muss, dass der Begriff selber kaum einem Unternehmen geläufig war, konnten von den InterviewpartnerInnen dennoch Methoden und Abläufe genannt werden, die diesem Themenkomplex zugeordnet werden können.

In Anlehnung an Thurnes und Schüßler (siehe S. 76f.) werden organisatorische Wissensbestände eines Unternehmens mittels Quartalsbesprechungen, Qualitätsmanagementprofile, etc. genutzt, verändert und weiterentwickelt. Regelmäßige Teambesprechungen, beispielsweise in unterschiedlichsten Ausprägungen, sorgen für situations- und aufgabengerechte Kommunikationsnetzwerke.

Inwiefern Lernerfahrungen in Normen, Standards, Strategien und Regeln festgehalten werden, und ob die Gestaltung von Lernprozessen – sofern sie als solche bezeichnet werden – reflexiv und konstruktiv sind, kann aus den geführten Interviews nicht eindeutig

wieder gegeben werden. Auf jeden Fall ist Unternehmenskulturentwicklung zumindest eine Teilaufgabe des Bildungsmanagements, da gerade von kleinen Unternehmen nicht verlangt werden kann, dass die Ressourcen ohne Hilfe von externen PartnerInnen dafür aufgebracht werden, organisationales Lernen im Betrieb zu forcieren.

Denn ExpertInnen gehen davon aus,

[...] dass das ganz stark die Identifikation mit dem Betrieb stärkt. (Interview 6, Position 61-61)

Nun gilt es sozusagen eine Balance herzustellen zwischen den organisatorischen Werte- und Wissensbeständen und dem individuellen Wissen der MitarbeiterInnen, indem

[...] die Unternehmensziele global immer wieder genannt werden und auch die Jahresvorstellungen, die Jahresziele ... ma lost holt da die Mitarbeiter mitleben (Interview 9, Position 15-15) und dafür sorgt, dass

[...] also das Wissen weitergegeben wird, unabhängig von den einzelnen Charakteren, weil manche sind introvertiert oder jeder ist anders. (Interview 9, Position 35-35)

Zusammenfassend wird organisationales Lernen, wo unter anderem Kompetenzmanagement- und Wissensmanagementbereiche ineinander fließen, als wichtig empfunden. Obwohl darauf hingewiesen werden muss, dass hinsichtlich Reflexion von Erfahrungen, Arbeitsabläufen und Projekten, im Sinne von Gestaltung von Lernprozessen, dies nicht in allen Unternehmen bereits eine Umsetzung findet. Mit Sicherheit auch aus der Gegebenheit heraus, dass es wiederum stark branchenabhängig ist, und dafür in bestimmten Betrieben keine oder zu wenig Zeit dafür eingeräumt wird.

Obwohl,

[...] ich vermute, dass sehr viel drinnen wäre, im Sinne, dass sie sich die Strategie genau anschauen. ... Wenn ich da eine Kultur schaffen würde, dass afoch reflektiert wird, was erwarten die Kunden, des und des war gut und des wurde beanstandet. (Interview 6, Position 19-19)

Mit der nächsten Frage wird versucht zu klären, von wem oder von welchen Rahmenbedingungen es abhängig ist, ob diese Komponenten betrieblicher Weiterbildung be-

ziehungsweise betriebliche Weiterbildung im weiten Sinne zur Anwendung kommen können.

3.4 Bedingungen im Unternehmen für betriebliche Weiterbildung?

[...] Die Grundbedingung ist, dass die Unternehmensführung das alles als wichtig erachtet. (Interview 7, Position 23-23)

Diese Aussage spiegelt sehr klar den Grundsatz der Fragestellung wieder. Dabei kann vorausgeschickt werden, dass für alle InterviewpartnerInnen es grundsätzlich vom Führungsverständnis und von der Unternehmenskultur abhängig ist, ob betriebliche Weiterbildung im Unternehmen gefordert und gefördert wird. Für ein erfolgreiches Führen setzen die ExpertInnen und UnternehmerInnen bestimmte Tendenzen voraus:

- eine bestimmte Unternehmenskultur, bestimmte Rahmenbedingungen und ein passendes Klima im Unternehmen
- betriebliche Weiterbildung, Qualifizierungsmaßnahmen (hard und soft facts) sowie die dafür notwendige Zeit muss Bestandteil im Unternehmen sein
- von den Führungskräften muss eine dementsprechende Motivation ausgehen

Damit von dieser Grundbedingung ausgegangen werden kann, erfordert es gerade bei kleinen Unternehmen vorerst auf der Führungsebene „Bewusstsein“ dafür zu schaffen.

[...] Bewusstsein zu schaffen, bei den KMU's ... und dass man da versucht eine gewisse Bewusstseinsarbeit auch zu machen, wie bedeutend oder wichtig Qualifizierung sein kann und dass es durchaus auch an Lebensqualität bedeuten kann. (Interview 5, Position 15-15)

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass diese Bewusstseinsarbeit derart geleistet wird, dass es im Sinne einer ganzheitlichen Unternehmenskultur verstanden werden kann. Dies setzt voraus, dass es einer Gesamtentwicklung des Unternehmens bedarf. Es muss das Gespür sowohl bei der Unternehmensführung als auch bei den MitarbeiterInnen da sein, warum Qualifizierung und Weiterbildung notwendig ist, warum an jener oder anderer Stelle was verbessert werden soll oder nicht.

Und darin scheint die Schwierigkeit zu liegen, denn

[...] Es ist schon schwer sich zu verändern, und bei uns eben sehr oft aus der Opferrolle rauszugehen und zu sagen: o.k. es liegt ja eh nur an mir, ich muss das machen, es liegt an

mir das zu ändern und ich kann das ändern, will ich es aber? (Interview 11, Position 36-36)

[...] Es muss die Bereitschaft da sein. ... Das ist eine Grundeinstellung. Und deshalb ist es auch so schwierig, dass sich in gewissen Betrieben was tut, was rührt, weil das musst du zulassen, das muss gelebte Einstellung sein. (Interview 10, Position 14-14)

Ausgehend von einem derartigen Führungsverständnis und einer im Sinne von betrieblicher Weiterbildung gelebten Unternehmenskultur, gibt es nach Aussagen der ExpertInnen und UnternehmerInnen noch zusätzliche Motivationsgründe für Qualifizierungsmaßnahmen.

Motivation von „außen“:

- Technologisches Unternehmen / Wissen als Halbwertszeit
- Mangelnde Fachleute am Arbeitsmarkt
- Rascher Unternehmenswachstum (von Klein- auf Mittelunternehmen)
- Leidensdruck aufgrund von Fehlern
- Den eigenen Weg gehen wollen, eine eigene Unternehmensphilosophie leben wollen, sich positionieren wollen
- Konkurrenzdruck

Motivation für MitarbeiterInnen:

- vorgegebene Rahmenbedingungen der Führungsebene (finanzielle Unterstützung, zeitliches Entgegenkommen)
- attraktives Umfeld für MitarbeiterInnen schaffen
- die MitarbeiterInnen an der Unternehmensphilosophie, an den Erfolgen, an den Zielen teilhaben lassen

3.4.1 Umsetzung/Implementierung im Unternehmen

[...] Es ist ja nicht so, dass die Unternehmen so generell dagegen wären, ihre Mitarbeiter weiter zu bilden. ... Sondern es geht wirklich darum, wie schauen die Rahmenbedingun-

gen aus, wie kann die Weiterbildungsbeteiligung realisiert werden. (Interview 3, Position 22-22)

[...] Da sind wir wieder bei dem „DARF“. Das kennt a jeder. Da kommst vom Seminar zurück. Ja super Ideen hast da kriegt, von den vielen reichen ja wenn ein, zwei übernommen werden ja, ok. Ich weiß, dass es besser ginge, ich könnte es, ich will es, aber ich darfs eigentlich nicht im Betrieb machen. Was nutzt mir das tolle Seminar. ... Bleibt halt wenig oft hängen an Veränderungsmöglichkeiten. (Interview 1, Position 58-58)

Aus den Gesprächen haben sich neben zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die gegeben sein müssen, mögliche Methoden und Rahmenbedingungen für eine Implementierung von Weiterbildung in Unternehmen herauskristallisiert:

- Verbundausbildungen (Unternehmen aus der gleichen Region oder gleichen Branche)
- Begleitungs- und Beratungstätigkeit in den Unternehmen (Bildungsbedarfserhebung, Programmnachfrage, Unterstützung in Form von Förderungen)
- Weiterbildung während der Arbeitszeit
- Gute TrainerInnen
- Bereitschaft der MitarbeiterInnen
- Reflexion der Schulung im Betrieb in bestimmten Monatsrythmen, in Anlehnung an die Unternehmensziele
- BeraterInnen verstärkt in den Umsetzungsprozess mit ein beziehen

Obwohl Überlegungen zur realistischen Umsetzung betrieblicher Weiterbildung in den Unternehmen gegeben sind, konnte aus den Befragungen trotzdem festgestellt werden, dass das Thema etwas diffiziler zu betrachten ist. Zwei Faktoren sind dabei wesentlich.

Es erfordert einen *Zeitrahmen*, der von der Führungsebene in Abstimmung mit den jeweiligen MitarbeiterInnen abgesteckt werden muss, und die Konsequenz der *MitarbeiterInnen* das Gelernte innerhalb dieses *Zeitrahmens* versuchen, umzusetzen.

3.5 Messbarkeit betrieblicher Weiterbildung?

Mit der Frage: „Kann betriebliche Weiterbildung eines Unternehmens gemessen werden?“ wurde hinterfragt, ob Unternehmen den Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen in irgendeiner Form messen.

Dabei konnten folgende Messkriterien genannt werden, an denen sich die Investitionen in Weiterbildung messen lassen:

- Hard facts (Umsatz vor und nach dem Verkaufstraining)
- Kundenzufriedenheit
- Steigerung der Produktivität
- Steigerung des Innovationspotentials
- Controlling
- Betriebsergebnisse

Bei den weichen Faktoren, den soft facts, da sind sich alle InterviewpartnerInnen einig, ist das nicht so einfach.

[...] Verhaltensänderungen ist sowieso höchst problematisch, denn wenn der ein Seminar besucht hat, ist der kein anderer Mensch. (Interview 1, Position 56-56) Innerhalb der Darlegung der Messmethoden der soft facts wurde auch die diskussionswürdige Frage in den Raum gestellt, ob eine Messung dieser weichen Faktoren vor allem bei kleinen Unternehmen überhaupt notwendig sei.

[...] Man kanns erahnen oder man kanns an den einzelnen Mitarbeitern verfolgen. ... Da haben wir den enormen Vorteil, dass ma ja eigentlich jeden Tag Beobachtungen macht und im Gespräch sieht wie der agiert, wie sich der einzelne entwickelt. (Interview 9, Position 29-29)

Nicht ganz einer Meinung waren sich die ExpertInnen bei der Mitarbeiterbindung. Die Diskrepanz liegt darin, dass betriebliche Weiterbildung einerseits

[...] ein Instrument der Bindung für MitarbeiterInnen (Interview 3, Position 22-22) sein kann und gleichzeitig in manchen Branchen die Frage gestellt wird [...] wie kann ich meine Mitarbeiter halten? (Interview 6, Position 25-25)

Auf der einen Seite kann nach Aussagen der ExpertInnen der return on investment in Weiterbildung darin festgemacht werden, dass sich durch Weiterbildung die Produktivität erhöhe, die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen in den Unternehmen steige, die Kommunikation besser werde, mit Konflikten vernünftiger umgegangen werde, etc. Auf der anderen Seite steigen das Qualifikationsniveau der MitarbeiterInnen und somit auch die Gefahr eines Unternehmenswechsels. Dazu wird auf das Kapitel V. (3.1.3) im theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit verwiesen, indem auch ForscherInnen in diesem Bereich kundtun, dass Messungen dieser Art noch in den Kinderschuhen stecken und es vermehrt individuelle, kontextspezifische Indikatoren bräuchte, je nach den Zielsetzungen des Unternehmens.

Im Folgenden soll die Einschätzung der ExpertInnen und UnternehmerInnen aufzeigen, welche Chancen und Grenzen es im Zusammenhang betrieblicher Weiterbildung in den Unternehmen geben kann.

3.6 Chancen und Grenzen betrieblicher Weiterbildung?

Mit dieser Frage wurde erforscht, wo Möglichkeiten und Limitierungen betrieblicher Weiterbildung in den Unternehmen liegen können.

3.6.1 Chancen

Chancen liegen ganz klar darin, dass das Unternehmen insgesamt, sowohl die Entwicklung der Organisation als auch die MitarbeiterInnen davon profitieren.

[...] Wenns aber darum geht, ein Unternehmen insgesamt in einem Transformationsprozess zu bringen, neue Prozesse oder bessere Prozesse zu designen, dann wird Weiterbildung notwendig sein. ... Und da ist weniger Fach-know-how gefragt sondern mehr der

Bereich der Soft skills. Bereit sein auf neue Abläufe, sich einzulassen, verstärkte Teamfähigkeit etc. und da ist Training im weitesten Sinn notwendig. ... Nur als Firmenchef das anzuordnen funktioniert in den wenigsten Fällen. Nämlich dass es auch mitgetragen wird und das positive Synergien geschaffen werden. (Interview 3, Position 39-39)

[...] Chancen, ja ist natürlich die betriebliche Weiterentwicklung, Effizienzsteigerung, Know-How-Aufbau, die Firma lebt ja davon. (Interview 7, Position 37-37)

[...] Die Chancen sind ganz klar, letztendlich kann ich dadurch meine Ziele erreichen ist mal ganz klar. Ich kann selber steuern, ich kann ganz bewusst Ziele ansteuern. (Interview 11, Position 25-25)

Mit diesen Chancen sind für die Befragten gewisse Voraussetzungen verbunden, die es gilt zu überwinden. Vor allem bei kleinen Unternehmen wäre es vorab wesentlich, wenn sich die Geschäftsleitung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung entwickeln würde. Und um vor allem bei kleinen Unternehmen die zeitlichen Ressourcen zu schonen, wären Methoden wie Blended Learning, Tele Learning sowie Lernen im Prozess der Arbeit Möglichkeiten, um an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen teilhaben zu können.

3.6.2 Grenzen

Grundsätzlich wird aus den Aussagen erkennbar, dass betriebliche Weiterbildung vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen oft im Konflikt mit der Erledigung und Dringlichkeit des operativen Geschäftes steht. Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen bedeutet, Zeit und Geld zu investieren, zusätzlich zum Tagesgeschäft. Da aber das tägliche Geschäft das Fortleben des Unternehmens gewährleistet, kann betrieblicher Weiterbildung oft nicht genügend Zeit und Raum eingeräumt werden.

Darüber hinaus sind es nach Aussagen der ExpertInnen und UnternehmerInnen vor allem die persönlichen Schranken, die gesetzt werden, wodurch eigene Grenzen gebaut werden.

[...] Die größten Grenzen sind im eigenen Kopf. ... Das zu überschreiten glaub ich ist eine Form der Weiterentwicklung. ... Geht anders gar nicht, wenn man weiterkommen will. ... „Ja aber“, und es nicht zu machen, schwächt mich wieder. Ich bau mir dadurch meine eigenen Grenzen. (Interview 5, Position 33-33)

[...] Die Grenzen liegen eigentlich nur in den Personen selber. (Interview 11, Position 25-25)

Über die Grenzen der Geschäftsleitung hinweg, ist diese auch angehalten, zu erkennen, dass betriebliche Weiterbildung nicht alles leisten kann und nicht immer Antwort auf betriebliche Schwierigkeiten sein kann. Außerdem ist es entscheidend, bei den ArbeitnehmerInnen zu unterscheiden, wie viel an Qualifizierung verlangt werden kann, wo sind die persönlichen Grenzen der MitarbeiterInnen. Gibt es eventuell Lernbarrieren oder Lernwiderstände? Es wird bei dieser Einschätzung deutlich, dass der Bogen zur Kompetenzentwicklung gespannt werden kann, da es von den individuellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen abhängig ist, wie viel und was an Weiterbildung gefordert und gefördert werden kann.

Nachdem nun über Chancen und Grenzen betrieblicher Weiterbildung diskutiert wurde, geht es in der nächsten Frage um die zukünftige Entwicklung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen.

3.7 Betriebliche Weiterbildung in KMUs zukünftig?

Mit dieser Frage wird eine Einschätzung der ExpertInnen und UnternehmerInnen über die Zukunft des Themenkomplexes getroffen. Diese Prognosen sind ebenso für die Einordnung der betrieblichen Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens interessant.

Aus den Darstellungen lassen sich folgende Grundtendenzen ableiten, die zukünftig vermehrt in Diskussion gestellt werden sollten:

- Demographische Entwicklung
 - knapper werdende Ressource der Jugend vs. Zunahme älterer ArbeitnehmerInnen
 - MitarbeiterInnen vermehrt in den Mittelpunkt stellen
- EPU (Ein-Personen-Unternehmen)
- Flexibilität

Zur demographischen Entwicklung sei hinzugefügt, dass aufgrund der immer knapper werdenden Ressource der Jugend und des Zuwachses an älteren ArbeitnehmerInnen, Überlegungen in die Richtung angestellt werden müssen:

[...] den Faktor Mitarbeiter immer mehr in den Mittelpunkt stellen und sagen, bin ich hoffentlich der richtige Arbeitgeber für dich. Was biete ich außer einem attraktiven Gehalt? (Interview 1, Position 20-20)

Insbesondere müssen sich Formen der Weiterbildung etablieren, die solche Situationen und bestimmte Altersgruppen ansprechen. Gruppierungen ändern sich auch in der Zusammensetzung der Unternehmensgröße, nachdem zukünftig ein hoher Prozentanteil aus Ein-Personen-Unternehmen bestehen wird. Da diese hauptsächlich im Dienstleistungssektor dominant sein werden, wird

[...] das Wissensmanagement und strukturierte Formen organisierten Lernens eine ganz große Rolle spielen (Interview 6, Position 36-36)

Dies setzt zudem eine zunehmende Flexibilisierung sowohl als ArbeitgeberIn als auch als ArbeitnehmerIn voraus.

[...] Nicht nur Produktion wird vermarktet sondern auch Dienstleistungen werden ausgelagert und dadurch sind sehr viele unserer Produkte und Leistungen ganz stark austauschbar und ich muss mir überlegen, als Geschäftsführer, ich muss sehr viel nachdenken, welchen Markt finde ich, wo möchte ich mich positionieren. ... Die Frage ist, ich muss lernen, meinen Mitarbeitern zu lernen, möglichst schnell flexibel zu reagieren. (Interview 6, Position 46-46)

Diese Entwicklungen deuten vermehrt darauf hin, dass der Mensch und seine Leistung immer mehr in den Vordergrund gerückt werden und die Kopfarbeit zum strategischen Erfolgsfaktor wird.

[...] Weil letztendlich nur mehr der Mensch entscheidet über Erfolg oder nicht Erfolg im Dienstleistungssektor noch stärker. (Interview 11, Position 18-18)

[...] Also ich glaub, dass es einfach immer mehr mit Hirnschmalz zu tun hat. Finde ich meine Nische. Da muss man ja überlegen, was ist eine Nische und das hat viel mit Bildung zu tun. (Interview 6, Position 48-48)

Es wurden folgende Formen des Lernens, Qualifizierungsmodelle, Methoden betrieblicher Weiterbildung, Projekte erwähnt, die zukünftig für kleine und mittlere Unternehmen hilfreich sein können:

- Branchenübergreifendes Lernen
- Kompetenzübergreifendes Lernen
- Blended Learning
- Institutionalisierte innerbetriebliche Lernformen
- Praxistaugliche Lernformen mit konkreten Umsetzungsbeispielen
- Benchmark-Lernen (Wissensbenchmarking, MitarbeiterInnenaustausch)

Interessensvertretungen, BeraterInnen und Weiterbildungsinstitutionen sind gefordert, darauf zu reagieren und können nach Aussagen der ExpertInnen auch in Form von Kommunikation und Projekten unterstützend wirken:

- Beispiele aus innovativen Projekten, Weiterbildungsmaßnahmen, Trainings, etc. von größeren beziehungsweise großen Unternehmen auf Handwerksbetriebe und kleine Unternehmens praxistauglich übersetzen
- Rahmenbedingungen angleichen
- Bewusstsein schaffen
- Transformative Arbeit leisten
- Einladungen aussprechen, sich zu beteiligen, Weiterbildung als Chance zu nutzen, Weiterbildung als Standort- und Wettbewerbsvorteil zu sehen

Zuletzt wird aufgezeigt, was UnternehmerInnen von Institutionen und Anbietern erwarten, die Weiterbildung, Beratung und Qualifizierung offerieren.

3.8 Erwartungshaltung von Unternehmen vs. Reaktion von BeraterInnen und Bildungsinstitutionen

Die Erwartungshaltung der UnternehmerInnen ist abhängig von Erfahrungen und sehr starkem subjektivem Befinden. Über das Angebot am Markt herrscht große Diskrepanz:

[...] Aber grundsätzlich, das Angebot am Markt, ist denk ich ein sehr gutes und ein sehr großes. (Interview 8, Position 58-58)

[...] Bei uns werden ... die Leute in Schulungen geschickt, die dann kana braucht, das hilft ja nix und sie sind ja nicht billig. (Interview 10, Position 10-10)

[...] Die Förderungsgschichten für mich sind da afoch net gut. (Interview 10, Position 27-27)

[...] Wobei ich glaub eben, externe Bildungseinrichtungen können immer nur so gut sein, sofern es immer auf die Firma zugeschnitten ist, also für uns ganz klar 08/15-Seminare bringen nix mehr, da sind wir verwöhnt. ... Ich kann Persönlichkeitsentwicklung, Rhetorik natürlich das bringt immer was, keine Frage, aber in unserem speziellen Gebiet, macht es schon Sinn, dass sich der Trainer auf unser Produkt einstellt. Das ist auch der Grund, warum wir immer nur firmeninterne Seminare machen, außer die Mitarbeiter wollen eine zusätzliche Qualifikation. (Interview 11, Position 30-30)

Es ist hier sehr gut erkennbar, dass betriebliche Weiterbildung stark von der Branche abhängig ist, den Visionen und Zielen der UnternehmerInnen, den Förderungsmöglichkeiten und dem finanziellen Rahmen, der für Weiterbildung gesteckt wird.

Was sich jedoch die UnternehmerInnen generell erwarten, sind

- Lösungen und nicht Schulungen
- Flexible und spezifische Angebote
- Anwendungsorientierte, praxisnahe und erfahrungsbezogene Schulungsmaßnahmen
- Erfolgreiche Umsetzungsmethoden

Das wird teilweise von den Bildungseinrichtungen angeboten. Gefragt seien laut Aussagen von Bildungseinrichtungen und Interessensvertretungen zudem noch

- Innovative Beratungsmodelle
- Eine Synergie aus Strategie- und Qualifizierungsberatung
- Förderberatungen
- Individuelle Ausbildungsmodelle

Außerdem wird auf Wünsche der KundInnen und Entwicklungslinien reagiert in Form von

- Feedback-Bögen und persönlichen Gesprächen in den Seminaren, die besucht werden
- Strategietage mit ausgesuchten Unternehmen, Bildungseinrichtungen und InteressensvertreterInnen
- Beobachtung: Technologischer Entwicklungen, Entwicklung der Förderlandschaften, Standortentwicklungen, Clusterentwicklungen, Zielgruppen im Auge behalten, Trendentwicklungen

VIII AUSWIRKUNGEN, KONSEQUENZEN UND PERSPEKTIVEN

In diesem Abschnitt wird unter Berücksichtigung sämtlicher Aspekte, die in der Forschungsarbeit sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil aufgegriffen wurden, zusammenfassend aufgezeigt, welche Auswirkungen, Konsequenzen und Perspektiven diese für kleine und mittlere Unternehmen sowie für Weiterbildungsanbieter und BeraterInnen haben.

1 Komponenten einer lernenden Organisation in kleinen und mittleren Unternehmen

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass in einer lernenden Organisation alle relevanten Systeme, Rahmenbedingungen und Faktoren der betrieblichen Weiterbildung zusammen fließen, kann auf folgende Darstellung geschlossen werden:

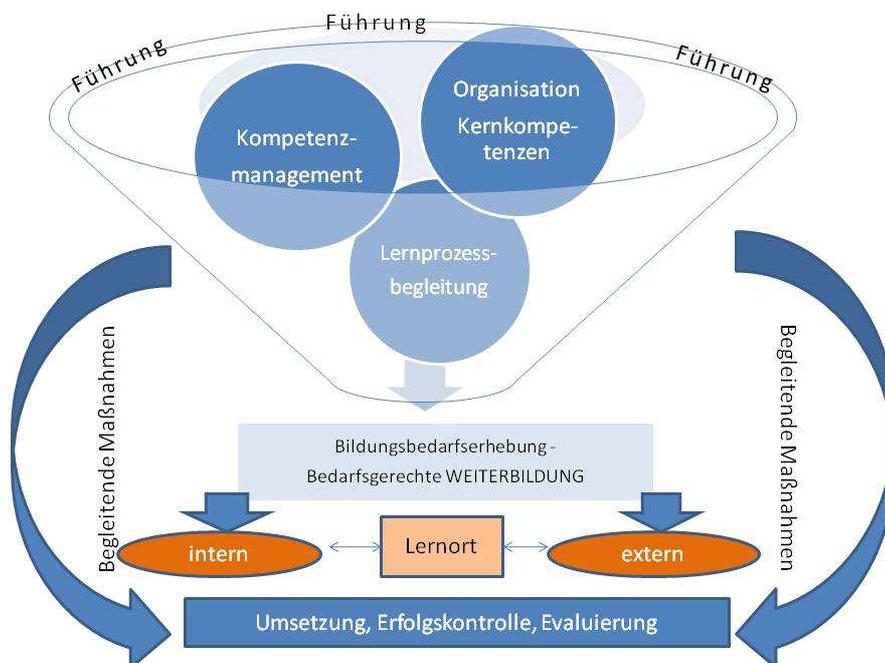


Abbildung 34: Komponenten einer lernenden Organisation (Quelle: VERFAS-SERIN)

1.1 Führung ermöglicht oder verhindert das Gestalten einer lernenden Organisation

Eine der zentralsten Rahmenbedingungen, um eine lernende Organisation zu bewirken, Modelle betrieblicher Weiterbildung anzuwenden, ist die Form der Führung. Sowohl im theoretischen Teil der Arbeit als auch bei den Befragungen wurde deutlich, dass nur durch neue Betrachtungsweisen von Führung, die persönliche bewusste Einstellung der UnternehmerInnen und in weiterer Folge über Veränderungen im Bewusstsein, lernende Organisationen auch schöpferisch gestaltet werden können. Die Führungskräfte lernender Organisationen haben

etwas zutiefst Persönliches ... Oder anders ausgedrückt: Wer sind die „geborenen Führer“ einer lernenden Organisation? Die Lernenden. (Senge 2006, S. 435)

1.2 Die Lernenden / die MitarbeiterInnen als GestalterInnen im System Unternehmen

Ausgehend von dieser Basis, stehen als weiteres zentrales Moment die Menschen, die MitarbeiterInnen als Lernende, die MitarbeiterInnen und deren Wissen, die MitarbeiterInnen und deren Kompetenzen im Mittelpunkt des gesamten Systems. Wie bereits in Kapitel V (1.4) deutlich gemacht, sind die „inneren Stärken“ der MitarbeiterInnen und die Kernkompetenzen der Organisation die „USP“ eines kleinen Unternehmens. Damit wird deutlich, dass gerade die individuellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen einen maßgeblichen Einfluß auf die Wettbewerbsfähigkeit dieser Unternehmensgröße haben. Insbesondere kann hervorgehoben werden, dass der Wert der MitarbeiterInnen, gemeinsam mit den reflektierten Kernkompetenzen des Unternehmens, das größte Potenzial der Organisation sind. Das bedeutet aber, dass neben den Stärken und Kompetenzen der MitarbeiterInnen ebenso dessen Schwächen bewusst gemacht werden müssen.

Darauf aufbauend können Entwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen festgelegt werden, wobei vorab auf die Besonderheiten von kleinen und mittleren Unternehmen Rücksicht genommen werden muss. Zwar hat sich in der vorliegenden Forschungsarbeit mehrmals wiederholt, dass aufgrund bestimmter Faktoren informelle Weiterbildungsaktivitäten

in kleinen und mittleren Unternehmen bevorzugt werden würden, doch darin liegt die Diskrepanz:

- „Wodurch können diese informellen unbewussten Prozesse zur organisierten Wissensarbeit avancieren?“ und
- „Wie kann Lernen am Arbeitsplatz für den Lernenden ‚bewusst‘ gestaltet werden?“

Denn, so lange Arbeitsprozesse unbewusst stattfinden, die „inneren Stärken“ implizit sind und nicht bewusst wahrgenommen werden, Schwächen nicht dementsprechend kompensiert werden können, können daraus weder informelle noch formelle Lernprozesse entstehen.

Den Qualifizierungsbedarf zu identifizieren, stellt sich somit als die Hauptaufgabe für Bildungseinrichtungen beziehungsweise BeraterInnen dar. Der Bedeutungszuwachs arbeitsintegrierter Qualifizierung bedeutet für Weiterbildungsanbieter und BeraterInnen, dass sie sich stärker auf individuelle betriebliche Situationen und auf flexible Gestaltung der Qualifizierungsaktivitäten einstellen müssten. Aus den Gesprächen mit den Bildungseinrichtungen ging einerseits hervor, dass diese vermehrt auf die Betriebe zugehen, um ihnen bedarfsgerechtere und flexiblere Formen formeller Weiterbildung anbieten zu können. Andererseits wurden Lernberatungen, Lernprozessbegleitungen sowie die Gestaltung und Umsetzung informeller Lernprozesse nicht erwähnt.

1.3 Unterstützung durch externe Lernberatung / Lernprozessbegleitung sowie interne/fachlich versierte PromotorInnen

In Anlehnung an die Lernprozessbegleitung, wie sie in Kapitel VI. / 2 skizziert wurde, kann es aber vor allem für kleine Unternehmen sehr hilfreich sein, wenn diese auf externe Lernberatung zurückgreifen können.

Hier gelten keine neuen Begründungen, sondern die bekannten: der externe Blick, die Möglichkeit der Thematisierung impliziter Spielregeln und Verhaltensnormen, die Neutralität des Externen, die Nichtverwobenheit mit der Einrichtungsgeschichte, etc. (Klein, Reutter 2004, S. 106)

Aus den Befragungen konnte jedoch vernommen werden, dass gerade kleine Unternehmen externen BeraterInnen eher misstrauisch gegenüberstehen. Dem könnte mit internen oder fachlichen PromotorInnen abgeholfen werden, die gemeinsam mit den LernberaterInnen den Lernprozess begleiten, wo UnternehmerInnen und MitarbeiterInnen kleiner Unternehmen das Gefühl erhielten, von „ihresgleichen“ zu lernen. Die Beratungskompetenz würde sich zudem nicht nur durch methodisches und soziales Wissen sondern auch durch fachliches Wissen auszeichnen. Die Kombination fachlicher PromotorIn und LernberaterIn würde den Beratungsprozess qualitativ erhöhen, da diese zunehmend in der Lage wären, sich in die Denk- und Arbeitsweisen kleinerer Betriebe „hineinzuversetzen“. Ebenso wäre dadurch die Möglichkeit gegeben, die Unternehmen dort abzuholen, wo sie stehen. Denn,

„neues Wissen muss anschlussfähig sein und in biographisch gewachsene Strukturen „hineinpassen“. (Siebert 2004, S. 59)

Die PromotorInnen hätten eine Schnittstellenfunktion zwischen KundInnen (MitarbeiterInnen und GeschäftsleiterInnen von kleinen und mittleren Unternehmen) und LernberaterInnen. In dieser Position hätten sie die Aufgabe, die KundInnen am Beratungs- und Lernprozess zu beteiligen, was den LernberaterInnen eine ganzheitliche Form der Beratung ermöglichen würde. Bildungsorganisatorisch wäre bei dieser Form die Möglichkeit gegeben, informelle Lerngelegenheiten und formelle Bildungsangebote unter Berücksichtigung vielseitiger Lernumgebungen zu verbinden.

1.4 Evaluation / Erfolgskontrolle / Umsetzung

LernberaterInnen und PromotorInnen können diese Lernprozesse – sei es informeller oder formeller Art – nur für einen bestimmten Zeitraum begleiten. Hier gilt es Möglichkeiten und Formen zu kreieren, wie die gesetzten Lernziele tatsächlich erreicht und nachhaltig im Unternehmen implementiert werden können. Dabei können Methoden wie

- kontinuierliche Kommunikation im Team,
- Gestaltungsmöglichkeiten zum Erproben des Gelernten im Arbeitsprozess für bestimmte Zeiträume
- Evaluierung dieser „Probierphasen“ im Team

- Sicherstellung des neu erworbenen Wissens / der neu erworbenen Erfahrungen (Lernen und Arbeiten) durch Methoden des Wissensmanagements (siehe Kapitel IV./2)

angewandt werden.

2 Netzwerke und Kooperationen

Netzwerksysteme sind durch eine kooperative Beziehung zwischen Unternehmen, Organisationen oder Gruppen charakterisiert und grundsätzlich versprechen sich alle Beteiligten einen Vorteil von der Kooperation (vgl. Linsel 2006, S. 86).

Mögliche Kooperations- und Vernetzungsgrade wären:

- Kooperationen innerhalb von Branchen (aufgabenbereichsbezogen, zielgruppenbezogen, thematisch-fachliche Netzwerke)
- Kooperationen branchenübergreifend (Netzwerke unter Betonung von Wechselseitigkeit)
- Kooperationen von „Groß und Klein“ (Netzwerke unter Einbezug verschiedenster Handlungs- und Lernebenen)

Brancheninterne Kooperationen würden

- das Lernen auf unterschiedlichsten Ebenen voneinander
- die Erprobung von Mitarbeiternetzwerken
- das Lernen im Verbund
- das Lernen von „Best Practice“
- das Erarbeiten von umsetzbaren Lösungsansätzen zu praxisrelevanten Fragestellungen

ermöglichen.

Die Vorteile **branchenübergreifender Kooperationen**:

- Ein Vergleich zwischen unverwandten Themen könnte gezogen werden und wäre somit konkurrenzlos.
- „Der Blick über den Tellerrand“ ergäbe ein hohes Potenzial an Impulsen.
- Innovative Impulse zur Steigerung der Entwicklung in einzelnen Prozessen wären gegeben.

Die **Kooperation zwischen industriellen Leitbetrieben und kleinen und mittleren Unternehmen** wäre eine Chance auf beiden Seiten. Zudem wären Vernetzungen diesbezüglich sowohl branchenintern als auch branchenübergreifend möglich.

Sowohl die Perspektiven des Unterkapitels 1 als auch die Perspektiven im Zuge der Netzwerke und Kooperationen tolerieren die Gegebenheiten von kleinen und mittleren Unternehmen, wie dies in der vorliegenden Forschungsarbeit sowohl im theoretischen als auch empirischen Teil bereits mehrmals thematisiert wurde.

Diese Ansätze zeigen jedoch Konsequenzen sowohl für kleine und mittlere Unternehmen als auch für Weiterbildungsanbieter und BeraterInnen auf.

3 Konsequenzen für Weiterbildungsanbieter und BeraterInnen

Im Bereich der Netzwerke und Kooperationen wären auf allen Ebenen KoordinatorInnen und ProjektbegleiterIn erforderlich. Denn, in Netzwerken kann sowohl innerhalb als auch außerhalb dieser gelernt werden. Damit diese den Akteuren nicht unbewusst bleiben, besteht die Notwendigkeit einer Lern- und Entwicklungsberatung.

Von Seiten der Interessensvertretungen, Weiterbildungseinrichtungen und BeraterInnen müssten vermehrt Möglichkeiten für Projekte in dieser Form mit entsprechenden Fördermöglichkeiten geboten werden.

Für das Gestalten einer lernenden Organisation, wie es im Unterkapitel 1 vorgestellt wurde, wären Weiterbildungsanbieter und BeraterInnen gefordert, die Methodenvielfalt um Lernprozessbegleitungsmaßnahmen zu erweitern. Dies würde kleinen und mittleren Unternehmen auch dahingehend entgegenkommen, dass fertige Curricula und Lehrkonzepte, wie sie üblicherweise von Weiterbildungsinstitutionen angeboten werden, bei Unternehmen dieser Größe wenig erfolgversprechend sind.

4 Konsequenzen Lebenslanges Lernen

Wenn nun von Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Perspektiven um betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen gesprochen wird, müssen auch die Anforderungen, die an den Menschen in der Rolle des Erwerbstätigen gestellt werden, thematisiert werden. Gerade deshalb, weil die Lernbereitschaft oder Lernhemmnisse ein wesentlicher Bestandteil in der Entwicklung der Unternehmen ist.

Wie bereits im Kapitel II / 2 ausführlich behandelt, überträgt das Konzept des Lebenslangen Lernens viel Eigenverantwortung auf die Menschen, und fordert Selbststeuerungskompetenzen von jedem und jeder Einzelnen. Im Fall der vorliegenden Arbeit kann dies ebenso auf vor allem kleine Unternehmen bis maximal 10 MitarbeiterInnen übertragen werden. Denn hier kann vorrangig von Personen beziehungsweise Personengruppen ausgegangen werden, die weniger lernerfahren sind und somit ohne Unterstützung zum selbstgesteuerten Lernen stark benachteiligt sind. Die Problematik wurde in der Forschungsarbeit bereits mehrmals aufgeworfen, dass von dieser Selbstlernkompetenz weder von einzelnen MitarbeiterInnen noch von Kleinstunternehmen ausgegangen werden kann. Damit die Vision Lebenslanges Lernen in der Praxis umgesetzt werden kann, muss bereits präventiv und zwar ab dem elementaren Bildungsbereich professionell auf die geforderten Lernformen eingegangen werden. Damit subjektorientiertes Lernen und expansive Lernformen langfristig fruchten können, müssen bereits heute SchülerInnen unter professioneller Begleitung mit dafür notwendigen Methoden unterrichtet werden.

Daher kann primär in der heutigen betrieblichen Weiterbildung selbstgesteuertes Lernen nicht vorausgesetzt werden. Um Modelle wie Kompetenzmanagement, Wissensmanagement und Organisationales Lernen unter Berücksichtigung des Lernenden, der MitarbeiterInnen umsetzen zu wollen, bedarf es professioneller pädagogischer Unterstützung.

Nur dadurch kann die Leitidee des lebensbegleitenden Lernens an die Unternehmen sowie MitarbeiterInnen transferiert werden.

Eine weitere Problematik bei vorrangig kleinen Unternehmen besteht, wenn beispielsweise – wie im empirischen Teil angedeutet - ein Handwerksbetrieb sich nicht ständig in der Lehrlingsausbildung weiterbildet, dieser künftig keine Lehrlinge mehr ausbilden darf. Gerade bei kleinen Unternehmen kann davon ausgegangen werden, dass diese Funktion eine Person inne hat, was zur Folge hätte, dass, wenn kleine Betriebe am Markt bestehen bleiben wollen, die Forderung nach permanentem Lernen gestellt werden würde. Dies würde Ludwigs (2000) kritischen Standpunkt untermauern, dass subjektorientiertes Lernen zumindest angewandt auf dieses Beispiel im Betrieb nicht möglich wäre (vgl. ebd., S. 324). Insofern, da ökonomische Steuerungsmodelle die Forderung nach Lebenslangem Lernen stellen.

Ohne diese Thematik noch tiefgreifender behandeln zu können, sei dennoch angemerkt, dass man sich im Kontext betriebliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen in einem interessanten Spannungsfeld von Weiterbildung bewegt, da man auf der einen Seite bestrebt ist, den Menschen, die MitarbeiterInnen zu qualifizieren und für das Unternehmen „brauchbar“ zu machen, aber auf der anderen Seite auch zu Freiheit, Selbstbestimmung und kritischem Urteilsvermögen hinführen möchte (vgl. Gruber 1994, S. 76f).

Dies soll ein kritischer Gedankenstoß sein, der, wenn es um betriebliche Weiterbildung und Qualifizierung geht, in jegliche Überlegungen mit einfließen sollte. Ebenso sollte um den Aspekt des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, darauf Rücksicht genommen werden, dass, wenn eine dauerhafte Exklusion von kleinen Unternehmen an Weiterbildung, Qualifizierungsmaßnahmen und Entwicklungsmöglichkeiten vermieden werden soll, es – wie in den vorangegangenen Absätzen angemerkt - bereits in der Schule und in weiterer Folge in Weiterbildungseinrichtungen dementsprechende Lernkulturen braucht, die ein Mehr an Aufwand, an Ressourcen und an didaktischer Phantasie erfordern. Damit soll ausgedrückt werden, dass aufgrund der strukturellen Besonderheiten von kleinen und mittleren Unternehmen, diese von unterschiedlichsten Seiten Unterstützung und Förderungen brauchen, um an Weiterbildung teilnehmen zu können, durch Weiterbildung sich entwickeln zu können und Weiterbildung als Teil einer Marktstrategie anwenden können.

IX AUSBLICK

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich mit ausgewählten Trends betrieblicher Weiterbildung und deren Bedeutung insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen auseinandergesetzt. Ziel dieser Arbeit war es, Trendlinien betrieblicher Weiterbildung, im Besonderen das Kompetenz- und Wissensmanagement sowie das organisationale Lernen aufzuzeigen und deren Auswirkungen auf kleine und mittlere Unternehmen aufgrund wirtschaftlicher und globaler Veränderungen zu untersuchen. Ein zusätzlicher Untersuchungsgegenstand waren die Reaktionen von KMUs aufgrund der Entwicklungen beziehungsweise die Reaktionen von Weiterbildungseinrichtungen und BeraterInnen. Dabei wurde auch der aktuellen Thematik um das Lebenslange Lernen und dem Faktor Mensch Bedeutung geschenkt.

Aus diesem Grund galt es zunächst einführend das Thema Lebenslanges Lernen im Kontext betriebliche Weiterbildung zu erörtern.

Das Hauptkapitel wurde den ausgewählten Trendlinien gewidmet. Zum Bereich Kompetenzmanagement kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die individuellen Kompetenzen, der Mensch und seine Fähigkeiten essentiell sind. Erst durch die Entfaltung dieser sind Entwicklungen, kontextspezifische Qualifizierungen unter Einbezug der organisationalen Aspekte unternehmensweit möglich. Welche Möglichkeiten der Entfaltung der individuellen Stärken einzelner MitarbeiterInnen es gibt, beziehungsweise was dies für die MitarbeiterInnen oder Kleinstunternehmen bedeutet, hat die vorliegende Arbeit versucht zu thematisieren.

Im Rahmen des Wissensmanagements wurde neben der Erläuterung von Wissensmanagementmodellen aufgezeigt, wie Wissensmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen umgesetzt werden kann, und ob und wie informelle Lernformen – die vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen wesentlich sind – zur Anwendung kommen können. Charakteristisch dabei war wiederum die zentrale Rolle des Menschen, insofern nämlich, was dies für MitarbeiterInnen bedeutet, den Arbeitsprozess ständig mit lernhaltigen Aspekten anreichern zu „müssen“.

Im Zuge des Themas Organisationales Lernen wurden die ersten beiden Themenkomplexe in integrierter Weise vorgestellt. Resultierend wurde festgestellt, dass es auch bei der ler-

nenden Organisation gilt, die Rahmenbedingungen des Lernens hervorzuheben und diese individuell und kontextspezifisch wahr zu nehmen.

Diese Arbeit hat einen Forschungsbereich behandelt, der die Problematik der Vereinbarkeit um pädagogische und ökonomische Interessen wieder spiegelt. Diese wurden im Kapitel VI. erläutert. Dabei wurde das Hauptaugenmerk auf pädagogisches, professionelles Tun in der betrieblichen Weiterbildung, sowie den Aspekt Lebenslanges Lernen im Kontext betrieblicher Weiterbildung gelegt.

Aus der vorliegenden Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der in der Literatur weitgehende defizitäre Niederschlag betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen differenziert zu betrachten ist. Denn es darf nicht auf die quantitative und qualitative Unterscheidung von KMUs vergessen werden. Vor allem unter Einbezug der quantitativen Kriterien, wie der Unternehmensgröße kann keine generalisierende Aussage darüber getroffen werden, in welchem Ausmaß KMUs an betrieblicher Weiterbildung teilhaben.

Trotzdem kann aufgrund der Darstellungen im theoretischen Teil und der Erkenntnisse aus dem empirischen Abschnitt aufgezeigt werden, dass vor allem in kleinen Betrieben aufgrund des zeitlichen Drucks, der geringen MitarbeiterInnenanzahl und dem großteils mangelhaften Bewusstsein für Weiterbildung die Problematik, den Qualifikationsbedarf frühzeitig oder überhaupt zu ermitteln, gegeben ist. Perspektiven und Konsequenzen, die sich daraus sowohl für kleine und mittlere Unternehmen als auch für Bildungseinrichtungen und BeraterInnen ergeben, wurden in Kapitel VIII. bereits erläutert.

Für die weitere Entwicklung sind bedarfsgerechte und individuelle Konzepte erforderlich. Aufgrund der Überlegungen können abschließend zwei Hauptthesen formuliert werden:

1. Modernisierung, Globalisierung, Europäisierung und Internationalisierung erfordern Arbeiten in komplexen und ganzheitlichen Arbeitsprozessen. Komponenten betrieblicher Weiterbildung sind fixer Bestandteil dessen.
 - Inwieweit Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse auf breiter Ebene in kleinen und mittleren Unternehmen wirksam werden, ist von der Kommunikation

und dem methodischen Zugang von Politik, Bildungseinrichtungen, Interessensvertretungen, Regionalentwicklungsstellen, etc. abhängig.

- Inwieweit auf die Gratwanderung zwischen **Chance zur Entwicklung** und dem **Risiko** aufgrund des Wettbewerbs und der Konkurrenz sich **entwickeln und qualifizieren zu müssen** präventiv eingegangen werden kann, ist von der Annäherung betrieblicher Interessen und konstruktivistisch angelegter bildungswissenschaftlicher Bemühungen in Form von bedarfsgerechter Unterstützung durch Bildungseinrichtungen, Interessensvertretungen, etc. abhängig.
 - Inwieweit eher **Bildungsferne**, denen auch vor allem Kleinstunternehmen zugeordnet werden können, dazu aufgefordert werden, sich **für Weiterbildung**, Entwicklung und Qualifizierung ohne Druck von „außen“, sondern angeleitet aus innerer Motivation entscheiden, hängt bereits von der vorberuflichen Bildung und der Kommunikation von Erwachsenenbildungseinrichtungen ab.
2. Lernende Organisationen als Leitideen sind nur in der Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Zielsetzungen und der Verknüpfung formeller und informeller Lernformen durchzusetzen.
- Dies kann dazu beitragen, dass das enorm **implizit vorhandene Wissen**, die Fähigkeiten und Talente, das Know-How, die Spezifikation vor allem kleiner Unternehmen **expliziten Charakter** erhalten.
 - Dies kann dazu beitragen, **Möglichkeiten der stärkeren Vernetzung** von Angebot und Nachfrage zwischen vor allem kleiner Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen sowie der Kooperation kleiner und industrieller Unternehmen zu schaffen.
 - Dies kann dazu beitragen, dass **lernförderliche Arbeitsbedingungen** sowie informelle Lernprozesse, die aus der Sicht der Wissenschaft schnell formuliert werden, in der Praxis leichter umgesetzt werden können.

X LITERATURVERZEICHNIS

1 Allgemeine Literatur

-  ARNOLD, Rolf (1997): Betriebspädagogik. Berlin: Schmidt Erich Verlag.
-  ARNOLD, Rolf / PÄTZOLD, Henning (2003): Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, Wolfgang / Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, Unterschleißheim: Luchterhand. 107-126.
-  ARNOLD, Rolf / LERMEN, Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela / Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 45-60.
-  BARTHEL, Erich / GIERIG, Rauno / KÜHN, Ilmhart-Wolfram (2004): Humankapital in Unternehmen – Ansätze zur Bewertung. In: Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital. Frankfurt am Main: Bankakademie-Verlag GmbH. S. 17-50.
-  BECKSTEIN, D (2001): Kleines Führungs-Geheimnis. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 53 vom 05.03., S. 24.

-  BOGNER, Alexander / MENZ, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich. S. 33-70.
-  BÖHEIM, René / SCHNEEWEIS, Nicole / MENDE, Ines u.M. (2007): Renditen betrieblicher Weiterbildung in Österreich. In: Abteilung Wirtschaftswissenschaft und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (Hrsg.): Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 103.
-  BÖHM, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner Verlag.
-  DECKER, Franz (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. München: Verlag AOL – Lexika Verlag.
-  DEHNBOSTEL, Peter: Lebensbegleitendes Lernen im Betrieb. In: Grundlagen der Weiterbildung 11 (2000) 4, S. 180.
-  DEHNBOSTEL, Peter (2005): Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, Gisela / Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 111-126.
-  DEHNBOSTEL, Peter / HABENICHT, Thomas / PROSS, Gerald (2005): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und kompetenzfördernde Weiterbildungsformen. In: Dehnbostel, Peter / Elsholz, Uwe / Gillen, Julia / Habenicht, Thomas / Proß, Gerald / Skroblin, Jörg-Peter (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, S. 137-150.

-  DEITERING, F. G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verl. Für Angewandte Psychologie, S. 155-160.
-  DEUTSCHMANN, Lisa (2004): Wissensmanagement in der Weiterbildung. Das Potenzial von neuen Lernumgebungen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
-  DIE GRUPPE VON LISSABON (1997): Grenzen des Wettbewerbs: die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München: Luchterhand.
-  ERLER, Ingolf (2008): Bitte draußen bleiben. In: Ad.Venture. Ausgabe 11 April/08, S. 10-11.
-  ERPENBECK, John (2004): Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. In: Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital. Frankfurt am Main: Bankakademie-Verlag GmbH. S. 51-74.
-  ERPENBECK, John (2004): Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. S. 67-92.
-  ERPENBECK, John (2004): KODE[®] - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Hasebrook, Joachim (Hrsg.): Kompetenzbilanz. Frankfurt/Main: Bankakad.-Verlag. S. 365-375.

-  ERPENBECK, John (2004): Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. In: Hasebrook, Joachim (Hrsg.): Kompetenzbilanz. Frankfurt/Main: Bankakad.-Verlag. S. 51-74.
-  FAULSTICH, Peter (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 175-178.
-  FAULSTICH, Peter (2006): Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung. In: Meisel, Klaus / Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 233-246.
-  FILLA, Wilhelm (2006): Wer bevorzugt welche Weiterbildungsthemen? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Heft 220/57 Jg. Juni 2006, S. 12-24.
-  FILLA, Wilhelm (2007): Skriptum: Hinweise zum Bildungs- und Lernbegriff. S. 1.
-  FRANZKE, Reinhard (2001): Qualifikation – Qualifikationsforschung. In: Lenzen, Dieter (Hg): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 1290-1295.
-  GEISSLER, K.A. / ORTHEY, M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart.

-  GRUBER, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch. Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Bildung und gesellschaftliche Entwicklung. Band 4. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag.
-  GUMMERSBACH, Hans W. (2004): Aufgaben, Perspektiven und Management kommunaler Weiterbildungseinrichtungen. In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. S. 197-208.
-  HARNEY, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
-  HEGER, Rolf-Joachim (2001): Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 407-424.
-  HEGER, Rolf-Joachim (2001): Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 1610-1617.
-  HELLER, Holger (2003): Lifelong Learning. Konzepte und Strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von Lifelong Learning (LLL) in Österreich.
-  HELLER, Holger (2005): Zukunftsthema Lebenslanges Lernen. In: Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 71-74.

-  HOLZER, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LitVerlag.
-  HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / New York: Campus Verlag.
-  JENSEN, Rainer (1998): Unternehmenswandel und individuelle Entwicklung. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 166-171.
-  KAILER, Norbert (1994): Bildungsmanagement von Weiterbildungsträgern für kleine und mittlere Unternehmen. In: Geißler, Harald / Vom Bruch, Thomas / Petersen, Jendrik (Hrsg.): Bildungsmanagement. In: Geißler, Harald / Schöler, Walter (Hrsg.): Betriebliche Bildung. Erfahrungen und Visionen. Band. 5. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 77-91.
-  KAILER, Norbert (1995): Personalentwicklung und Weiterbildung in Österreich. Empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen. In: Kailer, Norbert (Hrsg.): Personalentwicklung in Österreich. Konzepte und Praxisbeispiele von Unternehmen und aus der öffentlichen Verwaltung. Wien: Linde Verlag GmbH, S. 335-371.
-  KAILER, Norbert / EDER, Klaus J. / FLAKE, Claudia / MAYRHOFER, Johanna (2001): Betriebliche Kompetenzentwicklung in Österreich: Stand, Defizite, Entwicklungsperspektiven. In: Betriebliche Kompetenzentwicklung. Wien: Linde Verlag, S. 9-54.
-  KIRCHNER, Irmgard (2007): Nullo Problemo? In: Südwind-Magazin, H.5.

-  KRUG, Peter (2006): Die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen. In: Meisel, Klaus / Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 255-262.
-  LAMNEK, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.
-  LAUR-ERNST Ute (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung - wo liegen die Probleme? In: Dehnbostel, Peter / Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. (Berufsbildung zwischen innovativer Pragmatik und offener Umsetzung. 18). Bielefeld: Bertelsmann, S. 161-175.
-  LENZ, Werner (1994): Modernisierung von Gesellschaft und Bildung. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau Verlag, S. 10-26.
-  LENZ, Werner / mit Beiträgen von Gruber, Elke (2000): Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen – Sinn. Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag GmbH.
-  LENZ, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG.
-  LINSEL, Susanne (2006): KMU und Personalentwicklung. Einsatz und Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

-  LITTIG, Peter (1998): Lernende Unternehmen – Anspruch und Wirklichkeit. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 40-45.
-  LITSCHKA, Michael (2005): Bewertung von Intellektuellem Vermögen unter Berücksichtigung von Weiterbildungsmaßnahmen. In: Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 165-170.
-  LUDWIG, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG.
-  LUDWIG, Joachim / Müller Kurt R. (2004): Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung – ‚Fallarbeit‘ als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 281-306.
-  MALIK, Fredmund (2005): Weiterbildung in Management – Schlüssel zum Erfolg. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 37-41.
-  MANDL, Irene (2005): Kompetenzentwicklung in KMU. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 147-158.

-  MARKOWITSCH, Jörg / HEFLER, Günter (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 49-80.
-  MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike (2002): Vom Nutzen der Expertise. ExpertenInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich. S. 257-272.
-  MUDRA, Peter (2004): Personalentwicklung. Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse. München: Franz Vahlen GmbH.
-  NORTH, Klaus (2004): Kompetenzmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). In: Hasebrook, Joachim (Hrsg.): Kompetenzbilanz. Frankfurt/Main: Bankakad.-Verlag. S. 271-287.
-  NORTH, Klaus / Reinhardt, Kai (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden: Gabler.
-  NYHAN, Barry (2005): Förderung des informellen Lernens im Prozess der Arbeit. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 75-82.
-  PAWLOWSKY, Peter (1998): Wissen als Wettbewerbsvorteil. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 33-39.

-  PERAUS, Rainer (2005): Machen Ihre Mitarbeiter was (s)Sie wollen? In: Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 281-284.
-  PETERS, Sibylle (1994): In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen: Westdt. Verlag.
-  PETERS, Sibylle / BRÖDEL, Rainer (2004): Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung. In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 265-280.
-  PROBST G./RAUB S./ROMHARDT K. (1998): Wissen managen. Wiesbaden: Gabler.
-  REINMANN-ROTHMEIER, Gabi (2004): Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement: „Nur Trotteln teilen“ – und wie sieht es in Zukunft aus? In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 307-330.
-  SAUTER, Edgar (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 42.
-  SCHIERSMANN, Christiane (2006): Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Meisel, Klaus / Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für For-

schung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 141-158.

-  SCHLAFFKE, W.: Betriebliche Bildungsarbeit. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 427-432.
-  SCHÜSSLER, Ingeborg / THURNES, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
-  SCHUETZE, Hans G. (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 225-243.
-  SCHWENK, Bernhard (2001): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2001. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 208-221.
-  SCHWUCHOW, Karlheinz / GUTMANN, Joachim (1998): Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. V.
-  SENGE, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
-  SEVERING, Eckart (2005): Wie kann Lernen im Arbeitsprozess gelingen? In: Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 127-134.

-  SIEBERT, Horst (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, Unterschleißheim: Luchterhand.
-  SIEBERT, Horst (2004): Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 49-66.
-  SPRENGER, Reinhard K. (2005): Störfall Persönlichkeit: Vor jedem Sein ein Maß. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 43-45.
-  STEGER, Ulrich (Hrsg., 1998): Wirkmuster der Globalisierung. Nichts geht mehr, aber alles geht. Ladenburg: Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung.
-  STRAKA, Gerald A. (2005): Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 161-179.
-  TRIER, Matthias (1999): Lernen im Prozeß der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, Rolf und Giseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 46-68.
-  VON PLATE, Bernard (2003): Grundzüge der Globalisierung. In: Informationen zur politischen Bildung. 280, H. 3, S. 3-6.

-  VON REIN, Antje (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann.
-  WEISS, Reinhold (2004): Weiterbildungsabstinente Kleinbetriebe – empirische Realität oder gepflegtes Vorurteil? In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG. S. 241-264.
-  WIESNER, Gisela / KRUSE, Uta (2005): Selbstevaluation der Kompetenzentwicklung von Weiterbildungern und Weiterbildungnerinnen für selbstgesteuertes Lernen Erwachsener – Kompetenzzentren als unterstützende Lernumgebung. In: Wiesner, Gisela / Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 147-160.
-  WITT, Ralf (1998): Wissensmanagement im lernenden Unternehmen. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 251-255.
-  WITTWER, Wolfgang (2001): Betriebliche Bildung. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 45-46.
-  WITTWER, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang /

Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München/Unterschleißheim: Luchterhand. S. 13-41.

 WOLF, Michael F. (1998): Wissensmanagement und Weiterbildung. In: Schwuchow, Karlheinz / Gutmann, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied, Kriftel/Ts.: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 56-61.

 ZAWACKI-RICHTER, O. (2004): Kompetenzkapital: Ansätze des betrieblichen Kompetenzmanagements und E-Learning-Szenarien. In: Hasebrook, Joachim (Hrsg.): Kompetenzbilanz. Frankfurt/Main: Bankakad.-Verlag. S. 237-269.

2 Internetquellen

 BECK, Ulrich (1997): Globalismus und Globalisierung. Gegen die unterstellte Dominanz der wirtschaftlichen Globalisierung. In: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/8/8029/1.html> [30.07.2007].

 BEOBACHTUNGSNETZ DER EUROPÄISCHEN KMU. Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU. 2003/1. In: http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/analysis/observatory_en.htm [31.07.2007].

 BETRIEBLICHE BILDUNGSARBEIT UND WISSEN. In: Referenz-Betriebssystem. Information Nr. 27. Bundesinstitut für Berufsbildung. In: http://www.bibb.de/doku-mente/pdf/a1_rbs_info27.pdf [11.09.2007].

 BÜCHTER, Karin / GOLTZ, Marianne (2001): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Theoretische Überlegungen und empirische Ergeb-

nisse. In: Report 48/2001. S. 78-96. In: http://www.report-online.net/recherche/einzel-hefte_inhalt.asp?id=462 [11.09.2007].

 DÖRNER, Olaf / WITTPOTH, Jürgen (2001): Diesseits des ‚gläsernen Kastens‘. Weiterbildung und Wissenserwerb in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Report 48/2001. S. 97-108. In: http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=462 [11.09.2007].

 FAULSTICH, Peter (2003): Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. In: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf [04.01.2008].

 KLEIN, Rosemarie / REUTTER, Gerhard (2004): Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klein04_01.pdf [29.02.2008].

 KONFERENZ DER ERWACHSENENBILDUNG ÖSTERREICHS. In: <http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/organisation/keboe.php> [13.08.2008].

 ROHS, Matthias (2007): Verknüpfung von formalem und informellem Lernen. In: <http://www.wbv-fachtagung.de/unterlagen/index.html> [09.04.2008].

 SCHUETZE, Hans G. (2006): Wie innovieren kleine und mittlere Unternehmen? Eine Untersuchung in Betrieben in British Columbia. In: <http://www.knowledge.at> [20.09.2007].

 SIHK -Südwestfälische Industrie- und Handelskammer zu Hagen (2005) (Hrsg.): Wissen managen. Ein Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Version 1.0. In: <http://www.sihk-wissensbilanz.de/> [01.10.2007].

-  STAIGER, M./ Kilian, S. (2006): Nutzen statt Kosten - Wissensmanagement in KMU. In: Wissensmanagement. S. 34-36.
-  Anteil der weiterbildungsaktiven Unternehmen 2005 nach Unternehmensgröße. In:http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/betriebliche_weiterbildung/index.html [13.08.2008].
-  SVEIBY, Karl-Erik (2004): Methods for Measuring Intangible Assets. In: <http://www.sveiby.com/Portals/0/articles/IntangibleMethods.htm> [04.10.2007].

3 Sonstige Literatur

-  Weiterbildungsmuffel? Mitnichten! (2007). In: Karrierenstandard [3./4.3.2007].

XI ANHANG

1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsmanagement für eine neue Praxis.....	4
Abbildung 2: Betriebliche Weiterbildung im engeren und weiteren Sinne.....	12
Abbildung 3: Betriebliche Weiterbildung Österreichs im europäischen Vergleich	14
Abbildung 4: Eckpunkte der Industriellenvereinigung für eine LLL Strategie.....	21
Abbildung 5: Anbieter von beruflicher Weiterbildung (Angaben in Prozent).....	28
Abbildung 6: KMU und große Unternehmen im europäischen Vergleich.....	31
Abbildung 7: TPI-Werte für Unternehmen in Österreich nach Branche und Betriebsgröße.	32
Abbildung 8: Kosten betrieblicher Weiterbildung nach Unternehmensgröße.....	34
Abbildung 9: Kosten pro MitarbeiterIn nach Weiterbildungsformen.....	34
Abbildung 10: Weiterbildungsaktive Unternehmen 2005 nach Unternehmensgröße	36
Abbildung 11: Grundkompetenzen.....	38
Abbildung 12: Betriebliches Kompetenzmanagement.	41
Abbildung 13: Humankapital und Kompetenz in unterschiedlichen Kontexten.	43
Abbildung 14: Ermöglichungsdidaktik.....	46
Abbildung 15: Verantwortliche Personen in Unternehmen für Qualifikationsbedarf	49
Abbildung 16: Methoden der Kompetenzbasis.....	50
Abbildung 17: Quellen externer Kompetenz	51
Abbildung 18: Bedeutung der Entwicklung der Kompetenzbasis.....	53
Abbildung 19: Lernkulturcharakteristika.....	55
Abbildung 20: Dimensionen des Wissensmanagements	59
Abbildung 21: Modell der Wissensspirale.....	60
Abbildung 22: Modell des Wissensmanagement in Anlehnung an Probst/Raub/Romhardt	61

Abbildung 23: Weiterbildung als Bindeglied zwischen Qualifikations- und Wissensmanagement	63
Abbildung 24: Betriebliche Lern- und Wissensarten.....	64
Abbildung 25: Verknüpfung formalen und informellen Lernens.	70
Abbildung 26: Bausteine organisationalen Lernens.	78
Abbildung 27: Kreislauf des organisationalen Lernens.....	81
Abbildung 28: Intellektuelles Vermögen im Plexus Modell.	83
Abbildung 29: Begleitung bei Lern- und Veränderungsprojekten.	86
Abbildung 30: Integration der individuellen und organisationalen Lernzyklen.	88
Abbildung 31: Betrieb und Pädagogik.....	91
Abbildung 32: Beratung als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns	93
Abbildung 33: Auflistung der InterviewpartnerInnen	103
Abbildung 34: Komponenten einer lernenden Organisation	134