

kassel
university



press

Parameter der Auftragsklärung von externen Anbietern innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen

Sabine Woydt

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gerd Neumann
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Tümmers

Tag der mündlichen Prüfung

25. November 2004

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2004
ISBN 3-89958-114-8
URN urn:nbn:de:0002-1141

© 2005, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: 5 Büro für Gestaltung, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsübersicht

Vorbemerkung	II
Inhaltsverzeichnis	III
A Einführung: ‚Auftragsklärung‘ – die Startphase der Zusammenarbeit von Betrieben mit externen Weiterbildungsdienstleistern	1
A.1 Die Bedeutung der Startphase bei Kooperationen zur betrieblichen Weiterbildung	2
A.2 Begriffsdefinitionen	6
A.3 Die Startphase als Gegenstand der Forschung	9
A.4 Zielsetzung der Arbeit	22
A.5 Metatheoretische Überlegungen	23
A.6 Inhaltlicher Aufbau	25
B Empirischer Teil: Auftragsklärung aus Sicht von externen Weiterbildungsdienstleistern und von Weiterbildungsverantwortlichen in Betrieben	27
B.1 Explorationsstrategie	27
B.2 Methodenwahl	27
B.3 Auswertungsergebnisse	33
B.4 Zusammenfassung der praktischen Erkenntnisse	78
C Theoretischer Teil: Bedingungs- und Gestaltungsparameter der Auftragsklärung	81
C.1 Einführung in die Struktur des Theorieteils	81
C.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit	87
C.3 Organisationale Aspekte der Weiterbildung in Unternehmen	123
C.4 Interaktionale Bedingungen der Auftragsklärung	173
C.5 Die Beteiligten der Auftragsklärung	216
C.6 Inhaltliche Aspekte der Auftragsklärung	243
D Resumée	257
D.1 Herausforderungen an die betriebliche Weiterbildung	257
D.2 Status quo der unterentwickelten Auftragsklärungskompetenz	258
D.3 Inhalte einer verbesserten Auftragsklärung	258
D.4 Bedingungsparameter der Auftragsklärung	263
E Verzeichnisse	267

Vorbemerkung

Als ich mit der vorliegenden Promotion begann, war ich Ende Dreißig und seit fünf Jahren selbstständig mit einer Firma, die Weiterbildungsdienstleistungen für Unternehmen anbietet. Unzufrieden mit der Art, wie ich Aufträge mit meinen Kunden klärte, wollte ich herausfinden, was es genau ist, das mich stört, und ob es andere besser oder leichter machten.

Vor der Selbstständigkeit hatte ich als interne Personalentwicklerin aus wirtschaftlich abgesicherter Position Erfahrungswerte über die Erfolgchancen betrieblicher Weiterbildung gewonnen. Dabei entwickelte ich die essenzielle Überzeugung, dass Investitionen in Mitarbeiter-Weiterbildung nur gerechtfertigt sind, wenn das Gelernte umgesetzt werden kann, d.h. wenn das Mitarbeiter-Umfeld (das sind insbesondere die Vorgesetzten und die gestellten Arbeitsaufgaben) das Gelernte auch abfordert. Wer sich in der Organisation und Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen engagiert, muss deshalb die Umfeldbedingungen nicht nur erfassen und bei der Planung berücksichtigen, sondern auch beratend und gestaltend auf günstige Umfeldbedingungen einwirken.

Als Interne, die an hierarchische Strukturen gebunden war, konnte ich nicht immer für solche Bedingungen sorgen. Als Externe hatte ich nun die Freiheit und die unterstellte Kompetenz, Forderungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen zu stellen. Der Preis dafür war, dass ich manchmal genau deswegen nicht die Gelegenheit erhielt, Weiterbildungsmaßnahmen umzusetzen. Ich stand daher vor der Frage, welcher berufsethische Anspruch sich mit den wirtschaftlichen Erfordernissen eines eigenen Unternehmens vereinbaren lässt.

Pädagogik als Geschäft zu betreiben, fordert ein erweitertes Professionalitätsverständnis. Um dieses auf wissenschaftlicher Basis weiterzuentwickeln, habe ich mir vier Jahre Zeit genommen. Die Investition hat sich für mein Unternehmen gelohnt, weil ich aus der theoretischen Beschäftigung folgende wesentliche Erkenntnisse für die Praxis gewonnen habe:

- Mein Vertragspartner ist das Unternehmen (und nicht der Teilnehmer einer Weiterbildungsveranstaltung). Verhandlungen über den Auftrag unterliegen damit der Handlungslogik des Wirtschaftssystems, d.h. dass über die Bezugsgröße ‚Geld‘ Leistung und Gegenleistung ausgehandelt werden. Der wirtschaftspädagogische Anspruch, Qualifikationszuwächse zu erzielen, interessiert in diesem Zusammenhang nur insofern, als sich damit ein Produktivitätszuwachs erzielen lässt.
- Es ist hilfreich, zwischen Auftragsgewinnung und Auftragsklärung zu unterscheiden. Das Erste ist eine wirtschaftliche, das Zweite eine professionell-pädagogische Notwendigkeit.

Im Kontakt mit potenziellen Kunden sind diese Aspekte jedoch zeitlich und formal nicht zu trennen. Inhaltlich kann die Trennung aber durch ein bewusstes Phasen- und Rollenverständnis gelingen: Die Auftragsklärung ist ein Prozess mit sich wandelnden thematischen Schwerpunkten und damit verbundenen, sich wandelnden Rollen der Beteiligten. Dabei ist die Auftragsgewinnung (der Vertragsabschluss) ein Etappenziel in diesem Prozess.

- Individuelle Unsicherheiten in neuen Situationen sollten durch den Ausbau fachlicher und sozialer Kompetenz kompensiert werden (und nicht dadurch, dass man die anderen Beteiligten mit Informationen überhäuft). Fachlich habe ich mein Verständnis pädagogischer Wirksamkeit durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Zielen betrieblicher Erwachsenenbildung aktualisiert und durch die theoretisch-systematische Reflexion der Anfangssituation meine Wahrnehmung und meinen sozialen Handlungsspielraum erweitert.

Inhaltsverzeichnis

A	Einführung: ‚Auftragsklärung‘ – die Startphase der Zusammenarbeit von Betrieben mit externen Weiterbildungsdienstleistern	1
A.1	Die Bedeutung der Startphase bei Kooperationen zur betrieblichen Weiterbildung	2
A.1.1	Vielfalt der Klärungsinteressen	3
A.1.2	Komplexität des Klärungsbedarfs	4
A.1.3	Spätes Sichtbarwerden von Erfolgen	5
A.2	Begriffsdefinitionen	6
A.2.1	Innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen	6
A.2.2	Auftragsklärung	8
A.2.3	Die Beteiligten der Auftragsklärung	8
A.3	Die Startphase als Gegenstand der Forschung	9
A.3.1	Der Weiterbildungsauftrag als Gegenstand der Didaktik	10
A.3.2	Lernziele als Bezugspunkt des Weiterbildungsauftrags	13
A.3.3	Teilnehmerorientierung und Weiterbildungserwartungen	14
A.3.4	Geschäftsanhahnung als Aufgabe des Marketing	15
A.3.5	Absatzchancen und Marktbedingungen	17
A.3.6	Weiterbildungs- und Vertragsrecht	19
A.3.7	Auftragsklärung als Beratungsaufgabe	20
A.3.8	Ideal und Wirklichkeit betrieblicher Weiterbildung	20
A.4	Zielsetzung der Arbeit	22
A.5	Metatheoretische Überlegungen	23
A.6	Inhaltlicher Aufbau	25
B	Empirischer Teil: Auftragsklärung aus Sicht von externen Weiterbildungsdienstleistern und von Weiterbildungsverantwortlichen in Betrieben	27
B.1	Explorationsstrategie	27
B.1.1	Zielsetzung der Experten-Befragung	27
B.2	Methodenwahl	27
B.2.1	Auswahl der Befragten	28
B.2.2	Interview-Dokumentation	30
B.2.3	Leitfragen des Interviews	31
B.2.4	Interview-Auswertung	31
B.2.5	Kritische Reflektion des Studiendesigns	31
B.3	Auswertungsergebnisse	33
B.3.1	Die Auftragsklärung aus Auftragnehmer-Sicht	33
B.3.1.1	Auftragsklärung beginnt mit einem Telefonat	33
B.3.1.2	Auftragsklärung durchläuft verschiedene Phasen	34
B.3.1.3	Auftragsklärung hat verschiedene Partner	35

B.3.1.4	Gesprächsinhalte werden eher gewusst als geplant	37
B.3.1.5	Woran Auftragnehmer merken, dass sie genug geklärt haben	39
B.3.1.6	Wann Auftragnehmer wissen, dass sie den Auftrag bekommen	41
B.3.1.7	Wie Auftragnehmer Kundenbedürfnisse wahrnehmen	42
B.3.1.8	Wodurch Auftragnehmer bei der Auftragsklärung verunsichert werden	43
B.3.2	Die Auftragsklärung aus Auftraggeber-Sicht	44
B.3.2.1	Wie die Weiterbildungsfunktion in Betrieben repräsentiert ist	45
B.3.2.2	Auftragsklärung beginnt mit der Bedarfsfeststellung	46
B.3.2.3	Wie Betriebe Nähe zum Bedarf der späteren Teilnehmer herstellen	50
B.3.2.3.1	Schulungsbeauftragte, die in der Fachabteilung mitarbeiten	50
B.3.2.3.2	Vorgesetzte, die Mitarbeiter bei der Arbeit erleben	50
B.3.2.3.3	Fachbereichszuständige PE, die sich auf ihre Kunden spezialisiert	52
B.3.2.3.4	Zentrale PE, die Weiterbildungsanliegen instrumentell erfasst	53
B.3.2.4	Wie Trainer für das zentrale Schulungsprogramm beschafft werden	55
B.3.2.5	Wie Betriebe sich von der Trainingsqualität überzeugen	56
B.3.2.6	Wie auf ungeplante Sonderbedarfe reagiert wird	58
B.3.2.6.1	An der Klärung von Sonderbedarfen beteiligte Funktionen	60
B.3.2.6.2	Vorgehen bei der internen Auftragsklärung für Sonderbedarfe	61
B.3.2.7	Wie Trainer für Maßnahmen außerhalb des zentralen Schulungsprogramms beschafft werden	63
B.3.2.7.1	Gespräche von PE-Vertretern mit Externen	64
B.3.2.7.2	Gespräche von Vorgesetzten oder Fachvertretern mit Externen	66
B.3.2.8	Welche Kriterien die Auswahl externer Trainer bestimmen	67
B.3.2.9	Welche Gründe zur Nicht-Erteilung oder Rücknahme von Aufträgen führen	69
B.3.3	Auftragnehmer und Auftraggeber im Vergleich	71
B.3.3.1	Welche pädagogischen Qualifikationen die Beteiligten erworben haben	71
B.3.3.2	Wie die Beteiligten Lernen definieren	73
B.3.3.3	Welche Annahmen die Beteiligten zur Veränderungsmotivation von Mitarbeitern haben	74
B.3.3.4	Was die Beteiligten von ‚Lebenslangem Lernen‘ halten	74
B.3.3.5	Wie die Beteiligten ihre Gesprächserfahrung einschätzen	75
B.3.3.6	Wie die Beteiligten die Selbstdarstellungsanteile im Auftragsklärungsgespräch wahrnehmen	76
B.4	Zusammenfassung der praktischen Erkenntnisse	78

C	Theoretischer Teil: Bedingungs- und Gestaltungsparameter der Auftragsklärung	81
C.1	Einführung in die Struktur des Theorieteils	81
C.1.1	Organisationen müssen lernen	82
C.2	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit	87
C.2.1	Der Weiterbildungsmarkt in Deutschland	87
C.2.1.1	Weitungsbildungsausgaben der Betriebe	88
C.2.1.1.1	Arten und Struktur der Weiterbildungskosten	89
C.2.1.1.2	Nachfragepotenziale auf dem Weiterbildungsmarkt	91
C.2.1.1.3	Ausgaben der Unternehmen für externe Weiterbildungleistungen	93
C.2.1.1.4	Zwischenergebnis: Nachfragemarkt	94
C.2.1.2	Zahl und Struktur der Weiterbildungsanbieter	94
C.2.1.2.1	Der Anbietermarkt der ‚offenen Seminare‘	96
C.2.1.2.2	Der Anbietermarkt bei ‚internen Maßnahmen‘	99
C.2.1.2.3	Marktchancen von Weiterbildungsthemen	100
C.2.1.2.4	Der Weiterbildungsmarkt als Arbeitsmarkt	102
C.2.1.2.5	Anbietermarkt und Beschäftigtenzahlen	103
C.2.1.2.6	Zwischenergebnis: Anbietermarkt	105
C.2.1.3	Zusammenfassung: Merkmale des Marktes für extern bezogene Leistungen der betrieblichen Weiterbildung	106
C.2.2	Rechtliche Aspekte der Zusammenarbeit	107
C.2.2.1	Die Beteiligten i.S. des Vertragsrechts	108
C.2.2.2	Verträge eines Dozenten mit einem Bildungsinstitut, das Weiterbildungsmaßnahmen für Betriebe anbietet (freie Mitarbeit)	109
C.2.2.3	Verträge eines Selbstständigen mit einem Unternehmen (Dienstleistung)	112
C.2.2.4	Verträge zur Kooperation mehrerer Externer	116
C.2.2.4.1	Dauerhafte Kooperation (Partnerschaft)	117
C.2.2.4.2	Ad-Hoc-Kooperation (Vermittlungsleistungen)	118
C.2.2.5	Das Zustandekommen eines Vertrags	119
C.2.2.6	Zusammenfassung: Merkmale der Rechtssituation	120
C.3	Organisationale Aspekte der Weiterbildung in Unternehmen	123
C.3.1	Organisationsgeschichtliche Betrachtung der Weiterbildungsfunktion in Unternehmen (Generationenmodell)	124
C.3.1.1	Institutionalisierungsphase: Weiterbildung bei Bedarf	126
C.3.1.2	Differenzierungsphase: Systematische Planung und Erfolgskontrolle	127
C.3.1.2.1	Von der Weiterbildungsabteilung zum Weiterbildungszentrum	128
C.3.1.2.2	Cost-Center	128
C.3.1.2.3	Profit-Center	129
C.3.1.2.4	Service-Center	129
C.3.1.3	Integrationsphase: Anleitung von Organisationsfamilien zur Selbsthilfe	130
C.3.1.4	Zwischenergebnis: Der externe Weiterbildungsdienstleister als Generalist oder Spezialist	131
C.3.2	Einflussgrößen betrieblicher Weiterbildungsarbeit	132
C.3.2.1	Betriebliche Bedingungsparameter	133
C.3.2.2	Außerbetriebliche Bedingungsparameter	138
C.3.2.3	Personelle Bedingungsparameter	139

C.3.2.4	Zwischenergebnis: Branche, Organisationsstruktur und Führungskräfte als wesentliche Einflussgrößen	143
C.3.3	Bildungsbedarfsanalyse	145
C.3.3.1	Bedarfsfeststellung in Reaktion auf veränderte betriebliche Gegebenheiten	147
C.3.3.2	Bedarfsanalyse als systematischer Abgleich zwischen Anforderung und Potenzial	148
C.3.3.3	Bedarfsklärung als Prozess kontinuierlicher Diagnose	151
C.3.3.4	Zwischenergebnis: Auftragsklärung als Teil der Bedarfsanalyse	152
C.3.4	Nachweis von Weiterbildungserfolgen	152
C.3.4.1	Evaluation	154
C.3.4.1.1	Evaluationsprinzip: Erfassen und Bewerten	154
C.3.4.1.2	Evaluationsgegenstand: Ergebnis, Prozess, Input, Kontext, Ziel	156
C.3.4.1.3	Kriterien der Trainer-Evaluation als Spezialfall der Input-Evaluation	157
C.3.4.1.4	Evaluationszweck: Verstehen, Gestalten, Beweisen	159
C.3.4.1.5	Evaluation als Gegenstand der Auftragsklärung	159
C.3.4.1.6	Fallbeispiel: Evaluation als Thema der Auftragsklärung	160
C.3.4.2	Erfolgsgrößen betrieblicher Weiterbildungsarbeit	162
C.3.4.2.1	Optimaler Einsatz von Geldressourcen	162
C.3.4.2.2	Seminarerfolg nach Meinung der Teilnehmer (reaction)	164
C.3.4.2.3	Lernerfolg (learning)	165
C.3.4.2.4	Anwendungserfolg i.S.d. veränderten Verhaltens (behavior)	165
C.3.4.2.5	Wirtschaftliche Auswirkungen des geänderten Verhaltens (results)	167
C.3.4.3	Zwischenergebnis: Weiterbildungserfolg als gemeinsames Ziel von Anbieter und Nachfrager	168
C.3.5	Zusammenfassung: Merkmale der organisationalen Bedingungen	169
C.4	Interaktionale Bedingungen der Auftragsklärung	173
C.4.1	Kundenkontakte als Gestaltungsaufgabe des Marketing	173
C.4.1.1	Definition des Dienstleistungsmarketing und ihre Implikationen	174
C.4.1.2	Engagement und Erwartung des Kunden	175
C.4.1.2.1	Die Kundenbedürfnisse	176
C.4.1.2.2	Das Involvement des Kunden	177
C.4.1.2.3	Die Leistungserwartungen des Kunden	178
C.4.1.2.4	Entscheidungsheuristiken und Entscheidungskonflikte	179
C.4.1.3	Marketingentscheidungen des Anbieters	182
C.4.1.3.1	Makromarketing: Die Positionierung des Weiterbildungsanbieters	182
C.4.1.3.2	Mikromarketing: Umgang mit Kundenerwartungen im Gespräch	185
C.4.1.4	Zwischenergebnis: Vorbereitung von Kundenkontakten	187
C.4.2	Phasen der Interaktion zwischen Anbieter und Kunde	188
C.4.2.1	Anfang und Ende der Auftragsklärung	188
C.4.2.2	Klärung als Entscheidungsvorbereitung: das Phasenmodell des Dienstleistungskonsums	189
C.4.2.3	Klärung als iterativer Prozess: das Phasenmodell der OE	191
C.4.2.4	Fallbeispiel: Allmähliche Konkretisierung eines Weiterbildungsauftrags	193
C.4.2.5	Phasenmodell der Auftragsklärung	194

C.4.2.5.1	Kontaktaufnahme	195
C.4.2.5.2	Erstgespräch	197
C.4.2.5.3	Erstes Angebot: Ideenskizze	198
C.4.2.5.4	Folgegespräche	199
C.4.2.5.5	Zweites Angebot: Auftragsbestätigung	199
C.4.2.5.6	Bedarfsdiagnose	200
C.4.2.5.7	Drittes Angebot: Projektbeschreibung	200
C.4.2.5.8	Umsetzungsbeginn	201
C.4.2.6	Zwischenergebnis: Phasenbewusstsein als Maßnahme der Kundenorientierung	202
C.4.3	Die Soziodynamik des Anfangs	202
C.4.3.1	Psychologie des ersten Eindrucks	202
C.4.3.1.1	Typisierung von Menschen	204
C.4.3.1.2	Idealisierung	205
C.4.3.1.3	Übertragung	206
C.4.3.2	Techniken der Imagepflege	207
C.4.3.2.1	Sich selbst bestätigen und den anderen schonen	207
C.4.3.2.2	Rückfragen als Angriff auf das Image	209
C.4.3.3	Fallbeispiel: Folgen ungeklärter Aufträge und mögliche Ursachen	211
C.4.3.4	Zwischenergebnis: Soziodynamische Fallen der Startphase	213
C.4.4	Zusammenfassung: Auswirkungen der interaktionalen Bedingungen auf die Auftragsklärung	214
C.5	Die Beteiligten der Auftragsklärung	216
C.5.1	Die Rollen auf der Anbieter- und Nachfragerseite	216
C.5.1.1	Das Selling-Center	218
C.5.1.2	Das Buying-Center	219
C.5.1.3	Fallbeispiel: Rollenverteilung bei einem Auftrag	221
C.5.1.4	Zwischenergebnis: Der Auftraggeber ist ‚viele‘	224
C.5.2	Menschenbild und Lernverständnis der Beteiligten	225
C.5.2.1	Subjektive und objektive Theorien	225
C.5.2.2	Implizite Persönlichkeitstheorien	227
C.5.2.3	Lehr-Lern-Konzepte	229
C.5.2.3.1	Subjektive Theorien über die Natur des Wissens	229
C.5.2.3.2	Subjektive Theorien über Wissenserwerb und -vermittlung	230
C.5.2.3.3	Subjektive Theorien über die Aufgabe betrieblicher Weiterbildung	231
C.5.2.4	Zwischenergebnis: Subjektive Theorien als Störpotenzial	232
C.5.3	Professionalisierung und Selbstattribution	233
C.5.3.1	Berufliche Sozialisation	233
C.5.3.1.1	Das Berufsbild der betrieblichen Weiterbildung	234
C.5.3.1.2	Der Berufshabitus von Weiterbildungern	237
C.5.3.2	Selbstattribution	239
C.5.3.3	Zwischenergebnis: Berufsideale vs. Verhaltensresistenz	241
C.5.4	Zusammenfassung: Bedingungsparameter auf der individuellen Ebene	241
C.6	Inhaltliche Aspekte der Auftragsklärung	243
C.6.1	Themen der Kooperationsverhandlung	243
C.6.2	Checklisten für die Auftragsklärungsgespräche	243
C.6.2.1	Gesprächsnotizen bei der Kontaktaufnahme	243
C.6.2.2	Gesprächs- und Reflexionsthemen für das Erstgespräch	244
C.6.2.3	Vorbereitungsfragen für Folgegespräche	246

C.6.2.4	Inhalte der Bedarfsdiagnose	247
C.6.2.5	Umsetzungsbeginn: Auftragsklärung mit den Teilnehmern	248
C.6.3	Inhaltliche Struktur der Angebotsformen	249
C.6.3.1	Erstes Angebot: Ideenskizze	250
C.6.3.2	Zweites Angebot: Bestätigungsschreiben	250
C.6.3.3	Drittes Angebot: Projektbeschreibung	251
C.6.4	Gegenstand der Auftragsklärung	252
C.6.4.1	Individuelle Seminare und Standardseminare	252
C.6.4.2	Andere Weiterbildungsdienstleistungen als Seminare	252
C.6.5	Zusammenfassung: Merkmale der inhaltlichen Bedingungen	255
D	Resumée	257
D.1	Herausforderungen an die betriebliche Weiterbildung	257
D.2	Status quo der unterentwickelten Auftragsklärungskompetenz	258
D.3	Inhalte einer verbesserten Auftragsklärung	258
D.3.1	Welche wirtschaftlichen Ziele für das Unternehmen werden mit Weiterbildung verfolgt?	259
D.3.2	Welche Aufgaben müssen zur erfolgreichen Umsetzung bewältigt werden?	259
D.3.3	Wie werden die Bedarfshypothesen, die zur Auftragsanfrage geführt haben, konkretisiert?	260
D.3.4	Für welche Leistung wird das Dienstleistungshonorar verhandelt?	261
D.3.5	Wodurch wird im Vorfeld die Eignung des Dienstleisters unter Beweis gestellt?	262
D.4	Bedingungsparameter der Auftragsklärung	263
D.4.1	Personale Parameter der beteiligten Individuen	263
D.4.2	Interaktionale Parameter der Kommunikation über den Auftrag	264
D.4.3	Organisationale Parameter des Kundenunternehmens	264
D.4.4	Gesellschaftliche Parameter der Situation auf dem Weiterbildungsmarkt	265
E	Verzeichnisse	267
E.1	Abkürzungsverzeichnis	267
E.2	Literaturverzeichnis	268
E.3	Abbildungsverzeichnis	280

A Einführung: ‚Auftragsklärung‘ – die Startphase der Zusammenarbeit von Betrieben mit externen Weiterbildungsdienstleistern

Die vorliegende Untersuchung versteht sich wissenschaftstheoretisch gesehen als eine pragmatische Arbeit. Ihr Ausgangspunkt sind eigene Erfahrungen als Weiterbildungsdienstleisterin, die ‚Aufträge‘ von Betrieben erhält und in bzw. für Betriebe durchführt. Das komplexe Geschehen rund um die Klärung dieser Aufträge soll einer theoretischen Reflexion unterzogen werden. Ziel der Arbeit ist die Strukturierung der Bedingungen, in denen betriebliche Weiterbildner und externe Dienstleister Handlungsentscheidungen treffen, um wirkungsvolle Weiterbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter zu realisieren. Durch die Benennung der wesentlichen betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Parameter sollen Optimierungspotenziale für die Beteiligten erschlossen werden. Es wird daher ein Vorgehen gewählt, das sich an Erfahrungsprozessen orientiert und sich nicht begrifflich-deduktiv der Lösung aufgeworfener Forschungsfragen nähert.

Ausgehend von Vorüberlegungen, die die Komplexität dieses polyvalenten Arbeitsfelds aufzeigen, [Teil A] wird über eine qualitativ empirische Befragung von Experten berichtet [Teil B], deren Ergebnisse dann in einen theoretischen Rahmen eingeordnet und weiter erörtert werden [Teil C]. Abschließend wird die wirtschaftliche Bedeutung gut geklärter Weiterbildungsaufträge zusammengefasst [Teil D].

Jede betriebliche Weiterbildungsmaßnahme beruht auf einem Weiterbildungsauftrag, der bewusst ausgehandelt oder stillschweigend angenommen wird. Dieser Auftrag kann als Konsens zwischen Anbieter und Abnehmer über Zielsetzung, Teilnahme- und Rahmenbedingungen der Maßnahme definiert werden.

95% der weiterbildungsaktiven Betriebe kooperieren mit externen Anbietern. [Graf 2002, S. 160f.]. In diesen Fällen wird über den Weiterbildungsauftrag bewusst verhandelt, wobei mindestens Thema, Termin und Vergütung besprochen werden. Oft geht es jedoch um mehr, z.B. um Zielgruppendefinition, Lernprozessberatung, Führungskräfteunterstützung.

Diese Arbeit untersucht, welche Inhalte bei einem Auftrag geklärt und welche Verläufe die Klärung nimmt. Dadurch soll ein Handlungsfeld der Wirtschaftspädagogik beleuchtet werden, das bislang kaum beachtet worden ist.

Aus Sicht der Betriebe ist die Auswahl geeigneter Anbieter und deren Integration in die betrieblichen Weiterbildungsprozesse eine bedeutende Aufgabe.

Aus Sicht der Dienstleistungsanbieter ist es eine existenzsichernde Angelegenheit, Kundenbetriebe zu finden und mit ihnen erfolgreich über Aufträge zu verhandeln.

Hier wird den Fragen nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen Verträge zwischen Betrieben und externen Weiterbildungsdienstleistern zustande kommen, wie die Partner zusammenfinden, was sie miteinander besprechen und

worauf ihre Entscheidung basiert, gemeinsam eine Weiterbildungsmaßnahme umzusetzen. Mit Blick auf diese spätere Umsetzung des Weiterbildungsauftrags wird von der „Startphase der Kooperation“ gesprochen.

Mit der folgenden Einführung soll ein erster Problemaufriss [Kap. A.1] geleistet werden, an den sich die Definition einiger Kernbegriffe anschließt [Kap. A.2]. Dann wird ein Überblick über die themenrelevante Forschungsliteratur gegeben [Kap. A.3], bevor Zielstellung [Kap. A.4], Wissenschaftsverständnis [Kap. A.5] und inhaltlicher Aufbau der Arbeit [Kap. A.6] erläutert werden.

A.1 Die Bedeutung der Startphase bei Kooperationen zur betrieblichen Weiterbildung

Für die Zusammenarbeit von Betrieben mit Externen hat die Startphase aus drei Gründen eine besondere Bedeutung:

a) Die Startphase ist wichtig, weil in ihr die Grundbedingungen der Zusammenarbeit ausgehandelt werden. Dies wird hier als Auftragsklärung bezeichnet. Anders als beispielsweise im schulischen Kontext sind alle Grundbedingungen (von der Raumausstattung, der Bezahlung, dem Teilnehmerkreis bis zum Auftragsgegenstand) frei verhandelbar.

b) Die Startphase ist ambivalent, weil sowohl wirtschaftspädagogische als auch betriebswirtschaftliche Erfordernisse beachtet werden müssen.

Aus Sicht des auftraggebenden Unternehmens geht es wirtschaftlich um eine Investition, die einen Produktivitätszuwachs ermöglichen soll. Dieser wird über den pädagogischen ‚Umweg‘ des Qualifikationszuwachses bei den Mitarbeitern angestrebt.

Aus Sicht des auftragnehmenden Weiterbildungsanbieters geht es wirtschaftlich um Gewinn aus dem Verkauf einer Leistung. Die Leistung besteht in der Bereitstellung von pädagogischem Knowhow und dessen Materialisierung in Form von Weiterbildungsmaßnahmen.

Wirtschaftliche und pädagogische Erfordernisse sind nicht eindeutig voneinander zu trennen, so dass von einer doppelten Codierung der Startphase gesprochen werden kann.

c) Die Startphase ist schwierig, weil ein anstehender Qualifizierungsauftrag aus unterschiedlichen Perspektiven zu klären ist.

Zum einen kommen Gesprächspartner mit ihren jeweils eigenen rollenspezifischen Interessen zusammen: Externe, die eine professionelle Leistung möglichst teuer verkaufen wollen, treffen auf Interne, die möglichst günstig eine vorteilhafte Leistung einkaufen wollen. Hier treffen gegenläufige wirtschaftliche Interessen aufeinander.

Zum anderen verhandeln die Gesprächspartner über Weiterbildungsbedürfnisse meist abwesender Personen (Teilnehmer/ Mitarbeiter und ggf. deren Vorgesetzte). Dies betrifft den wirtschaftspädagogischen Aspekt der angesprochenen doppelten Codierung der Startphase.

Diese Merkmale werden im Folgenden weiter erläutert.

A.1.1 Vielfalt der Klärungsinteressen

Vordergründig verhandeln in der Startphase zwei Parteien, die hier Anbieter und Nachfrager genannt werden, um die Vergabe eines Auftrags. Vor dem Hintergrund, dass die Auftragsklärung ‚auch‘ eine Vertragsverhandlung ist, haben Anbieter und Nachfrager das gemeinsame Interesse, Aufgabe, Leistungsumfang, Termin und Entgelt zu besprechen. Die Anliegen, die sie dabei in die Verhandlung einbringen, gehen jedoch weit darüber hinaus und sind als vielschichtig zu bezeichnen.

So geht es auf der Seite des Anbieters darum, eine neue Kundenbeziehung aufzubauen bzw. eine bestehende zu pflegen und dabei die eigene Fachkompetenz für eine wirtschaftspädagogische Fragestellung zu zeigen. Der Anbieter muss also gleich zu Beginn überzeugen, obwohl er noch nicht genau weiß, worum es geht oder welche Erwartungen der Nachfrager hat. Er lernt neue Personen, eine Organisation und deren Bedarfssituation kennen und will gleichzeitig beratend Vorschläge für ein mögliches Vorgehen machen. Dazu muss er herausfinden, wo vermutlich ‚der Hebel anzusetzen ist‘ (ohne zu indiskret zu werden) und nach den verfolgten Zielen fragen (ohne den Gesprächspartner unter Druck zu setzen, wenn er sie nicht benennen kann). Das bedeutet, sich auf einen Fall einzulassen, für den es noch kein Mandat gibt, auszuloten, welcher Auftragsumfang möglich und sinnvoll ist, darzulegen, was pädagogisch getan werden muss und welches Honorar man dafür verlangen wird. Kurz: Die Anfangsphase ist für den Anbieter äußerst vielschichtig und beinhaltet das Risiko, sich am Ende umsonst engagiert zu haben. Er hat ein Interesse, dieses Risiko zu minimieren.

Die Nachfrageseite besteht aus mehreren Beteiligten, von denen man nicht eindeutig sagen kann, welchen Einfluss diese auf die Entscheidung zur Auftragserteilung haben.

- In vielen Fällen ist der Verhandlungspartner ein interner Personalentwickler, der die anstehende Weiterbildungsaufgabe womöglich ebenso gut zu lösen vermag wie der Externe. Er steckt in der Mittlerfunktion, einerseits Auftraggeber für den externen Weiterbildungsanbieter, andererseits im Innenverhältnis Auftragnehmer einer Fachabteilung zu sein.

Auftragsklärung bedeutet hier, im Austausch mit Fachabteilungen den Entwicklungsbedarf zu konkretisieren, utopische oder veraltete Weiterbildungserwartungen von Fachvorgesetzten konstruktiv in realistische Projektdefinitionen zu überführen, knappes Budget sachgerecht unter den ‚bedürftigen‘ Fachabteilungen zu verteilen und mit externen Trainern zu verhandeln, die als Tagesatz womöglich die Hälfte, wenn nicht gar ein Ganzes des eigenen Monatsgehalts verlangen. Auch hier zeigt sich, dass die Phase der Auftragsklärung emotional eine Besonderheit für die Beteiligten ist.

- Zur Nachfragerseite gehört auch die Führungskraft einer Fachabteilung. Sie entsendet einen Mitarbeiter zu einer Maßnahme, weil sie sich davon Verhaltensveränderungen verspricht, die zu einer Leistungssteigerung und/ oder einer Verbesserung des Arbeitsklimas beitragen. Da betriebliche Weiterbildung zu 80% während der Arbeitszeit stattfindet [Weiß 2000, S. 21], muss die Füh-

rungskraft die Opportunitätskosten des Arbeitsausfalls gegen den Nutzen der Weiterbildungsteilnahme abwägen.

Aus Sicht der Führungskraft hat die Auftragsklärung den Zweck, den Anbieter so zu 'briefen'¹, dass die eigenen Interessen optimal berücksichtigt werden. Dabei muss er Einblicke in seinen Arbeitsbereich gewähren und läuft Gefahr, dass Schwachstellen offen angesprochen werden.

- Außerdem müssen die betroffenen Mitarbeiter zum Nachfragersystem gezählt werden. Sie sind letztlich die 'Nutzer' des Weiterbildungsauftrags, müssen mitwirken (wollen) und das Gelernte umsetzen können. Lerner merken Mängel in der Auftragsklärung daran, dass Dozenten ihr Vorwissen nicht zur Kenntnis nehmen oder Ratschläge für Arbeitssituationen geben, die in der eigenen Berufspraxis kaum vorkommen.

Nach den ‚gültigen Regeln der Lehrkunst‘ stimmt ein Dozent die Schwerpunkte seines Seminars spätestens zu Veranstaltungsbeginn mit den anwesenden Teilnehmern ab, fragt sie nach ihren Erfahrungen und Erwartungen an das Seminar. Dies kann als ‚letzte Stufe‘ der Auftragsklärung bezeichnet werden. Damit deutet sich an, dass die Auftragsklärung als ein Kontinuum aufzufassen ist, das aus mehreren Interaktionssequenzen mit wechselnden Gesprächspartnern besteht.

- Schließlich muss auch das Unternehmensmanagement berücksichtigt werden. Es ist für die Mittelverwendung und die Unternehmensleistung, die mit Hilfe qualifizierter Mitarbeiter erbracht werden soll, verantwortlich. Sein Interesse ist eine effiziente und effektive Form der Zusammenarbeit mit Externen. Ob Weiterbildung Spaß macht, billig ist oder Fehlzeiten verursacht, ist sekundär, so lange im Ergebnis damit der Betriebserfolg gesteigert werden kann.
- In mitbestimmungspflichtigen Betrieben kann gelegentlich auch die Interessenslage des Betriebsrats eine Rolle spielen.

A.1.2 Komplexität des Klärungsbedarfs

Grundsätzlich kann jeder Betrieb Weiterbildungsleistungen nachfragen. Weil sich die Betriebe aber nach Größe, Branche, Organisationsstrukturen unterscheiden, sind Form und Inhalt der Nachfrage sehr unterschiedlich.

Der Weiterbildungsanbieter kennt im Vorwege die Gegebenheiten eines neuen Kundenbetriebs oft nicht. So kann z.B. die Anfrage nach einem Teamtraining je nach den Betriebsspezifika des Nachfragers zu einem langwierigen Ausschreibungsverfahren im Wettbewerb mit anderen Weiterbildungsdienstleistern führen oder aber telefonisch nach Preisnennung und Terminvereinbarung unmittelbar beauftragt werden. Der Aufwand, den der Anbieter in die Entwicklung und Darstellung seines Angebotes stecken muss, um erfolgreich zu sein, ist demgemäß sehr variantenreich.

¹ Dieser in der betrieblichen Praxis gebräuchliche Anglizismus steht für 'kurz über die Sachlage informieren' und wird hier verwendet für die Aktivität des Nachfragers, die Weiterbildungserfordernisse aus seiner Sicht darzustellen.

Auch die möglichen verschiedenen betrieblichen Funktionen der Personen, die an einer Auftragsklärung zur betrieblichen Weiterbildung beteiligt sind, werden vom Anbieter erst im Verlauf der Verhandlungen 'entdeckt'. Je nach deren Interessen, Vorwissen und Engagement für das in Frage stehende Projekt muss der Anbieter sein Gesprächsverhalten anpassen und in Sprache, Fachlichkeit, Detaillierungsgrad und Überzeugungsarbeit sehr flexibel sein.

Für den Anbieter hat das Gespräch nicht nur den Zweck des Verkaufens, sondern dient auch der Klärung und Gestaltung seiner späteren Arbeitsbedingungen. Um sein Angebot zu formulieren und zu kalkulieren, braucht er Informationen über Zielsetzung, Zielgruppe und nutzbare Ressourcen des Nachfragers. Fehler in der Auftragsklärung werden von Anbietern direkt bemerkt, wenn sich bei der Umsetzung zeigt, dass sich organisatorische Rahmenbedingungen, wie z.B. Seminarraum ohne Tageslicht, Ablenkung durch Diensttelefonate o.Ä. nachteilig auf die Seminarqualität auswirken.

Für den Nachfrager klärt sich in der Startphase, ob und in welcher Form die Weiterbildungsmaßnahme umgesetzt werden soll. Dabei kann im Verlauf der Klärungsgespräche deutlich werden, dass die vom Nachfrager gewünschte Weiterbildungsmaßnahme gar nicht das geeignete Mittel ist, um die beabsichtigte Veränderung zu erzielen. Dies zu thematisieren, erfordert Sozialkompetenz sowohl auf der Seite des Nachfragers, um Rückfragen als Impulse zur Selbstklärung aufgreifen zu können, als auch auf der Seite des Anbieters, der zwischen wirtschaftlichem Interesse, professioneller Ethik und latentem Helfersyndrom balancieren muss.

Außerdem will der Nachfrager die Entscheidung absichern, ob der fragliche Dienstleister der richtige Partner ist. Dazu möchte er sich ein Bild von dessen Leistungsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit machen können. Das Verhalten des Anbieters während der Startphase ist eine Demonstration seiner Leistungsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit.

In den Klärungsgesprächen kann das Informationsbedürfnis des Anbieters größer sein als die Informationsbereitschaft des Nachfragers. Die Informationsasymmetrie ist in der Beziehung zwischen Internen und Externen konstituierend. Hätten sie einen gleichen Informationsstand, bräuchten sie den Auftrag nicht zu klären. Zeitdruck durch andere Aufgaben oder mangelnde Einsicht in die Klärungsnotwendigkeit können beziehungs- und erfolgsgefährdend wirken.

A.1.3 Spätes Sichtbarwerden von Erfolgen

Ob die Startphase ihrer Bedeutung gemäß ‚erfolgreich‘ gestaltet wurde, erweist sich letztlich erst bei der Umsetzung bzw. nach Abschluss des Auftrags.

Bei der Umsetzung seiner Dienstleistung ist der Anbieter auf die Mitwirkung des Nachfragers angewiesen. Die Mitwirkung des Nachfragers betrifft z.B. zutreffende Informationen über den Bildungsbedarf der Zielgruppe (z.B. Arbeitsplatzanforderungen, Vorkenntnisse), die Lernbereitschaft der Mitarbeiter (die vom Betrieb z.B. schon durch die Ankündigung einer Veranstaltung als ‚Pflichtseminar‘ beeinträchtigt werden kann) und das Verhalten der Mitarbeiter-Vorge-

setzen (die Gelerntes von ihren Mitarbeitern abfordern oder den Lerntransfer in den Berufsalltag durch demotivierendes Verhalten auch verhindern können). Diese sog. ‚weichen‘ Rahmenbedingungen sollten in der Startphase erhoben und mitgestaltet werden. Hier erbringt der Anbieter eine Beratungsdienstleistung mit dem Ziel, günstige Voraussetzungen für den eigentlichen Auftragserfolg zu schaffen.

Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsdienstleistern und Betrieben ist i.d.R. langfristig angelegt, auch wenn zunächst nur über eine Einzelmaßnahme verhandelt wird.

Für den Anbieter hat dies zum einen existenzsichernde Gründe, zum anderen lassen sich bei einer längeren Zusammenarbeit auch nachhaltigere Lernerfolge erzielen. Zudem erfordert es einen erheblich höheren Aufwand, neue Kunden zu gewinnen, als bestehende Kunden zu halten.

Auch für den Betrieb lohnt sich die längerfristige Zusammenarbeit, wenn man die Transaktionskosten berücksichtigt, die durch das Informieren und Einarbeiten eines Externen entstehen.

Die auf längere Sicht angelegte Zusammenarbeit rechtfertigt den Aufwand, den eine gemeinsam und sorgfältig gestaltete Startphase erfordert.

A.2 Begriffsdefinitionen

Bevor auf den Forschungsstand des Themenkreises ‚Auftragsklärung‘ und die Zielsetzung dieser Arbeit eingegangen wird, sollen einige zentrale Begriffe definiert werden. Dabei handelt es sich um erste Arbeitsdefinitionen, die im weiteren Verlauf noch konkretisiert und theoretisch fundiert werden.

A.2.1 Innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen

Das Thema dieser Arbeit betrifft betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen. Darunter werden alle von einem Betrieb planvoll durchgeführten Maßnahmen zur Qualifizierung der eigenen Mitarbeiter verstanden.

Form und Zielgruppe dieser Maßnahmen können sehr unterschiedlich sein. Sie können in Form von Seminaren, Workshops, Events², Lernprogrammen, Dokumenten, Unterweisungen, Coachinggesprächen etc. durchgeführt werden und sich an Betriebsangehörige aller Hierarchiestufen (Mitarbeiter, Führungskräfte, Management) und Unternehmensfunktionen (z.B. Vertrieb, Produktion, Verwaltung) richten.

Der Betrieb ist die technisch-wirtschaftliche Einheit (Werk, Niederlassung, Betriebsstätte), die in betriebswirtschaftliche Funktionen (Produktion, Einkauf, Per-

² Unter ‚Event‘ werden Tagungen, Betriebsausflüge, Messebesuche, Betriebsfeiern, Jubiläumsveranstaltungen, Incentive-Reisen u.Ä. zusammengefasst. Manche Events verfolgen auch Qualifizierungsabsichten, z.B. Vorbereitung von Mitarbeitern auf neue Geschäftsstrategien – nur dann sind sie den Weiterbildungsmaßnahmen zuzurechnen.

sonal...) untergliedert ist. Er ist begrifflich abzugrenzen gegen das Unternehmen als rechtlich-wirtschaftliche Einheit, das als Subjekt am Rechtsverkehr und am Wirtschaftsleben teilnimmt. Jedes Unternehmen hat mindestens einen Betrieb.

Diese Unterscheidung ist definitorisch relevant, weil Aufträge mit dem Unternehmen verhandelt und für einen Betrieb durchgeführt werden.

Betriebliche Weiterbildung bedeutet, dass die Qualifizierungsabsichten auf betriebliche Belange bezogen (und nicht an Einzelinteressen der Bildungsteilnehmer orientiert) sind. Sie kann sowohl innerbetrieblich als auch außerbetrieblich stattfinden.

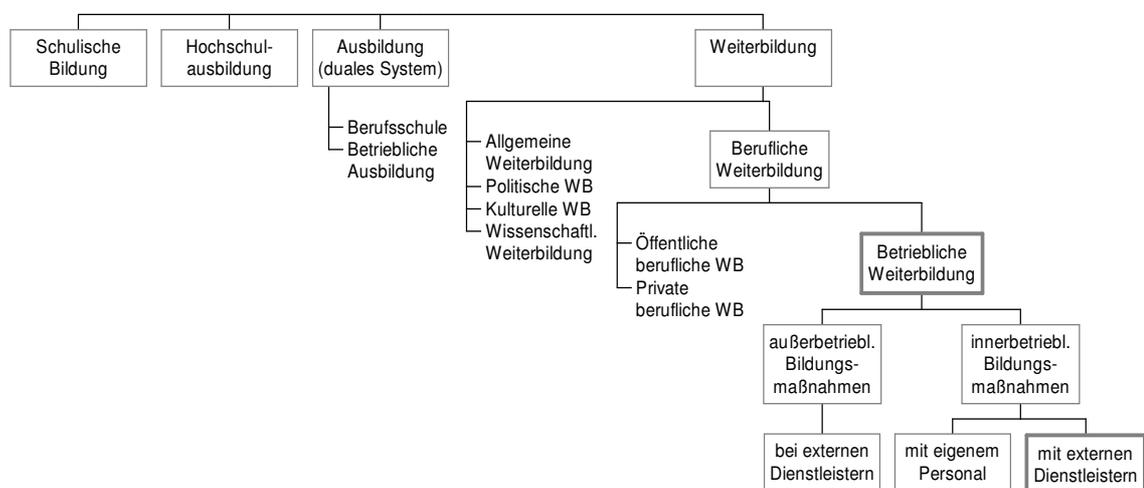
Innerbetriebliche Weiterbildung wird vom Unternehmen für den Betrieb organisiert. Außerbetriebliche Weiterbildung wird von anderen Unternehmen (Weiterbildungsunternehmen) organisiert und von verschiedenen nachfragenden Unternehmen durch Entsendung von Betriebsangehörigen in Anspruch genommen. In dieser Untersuchung geht es um die innerbetriebliche Weiterbildung.

Innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen können mit betriebseigenem (internem) Personal organisiert, konzipiert und durchgeführt werden oder mit betriebsfremdem (externem) Personal. Der Untersuchungsschwerpunkt liegt auf innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, die unter Beteiligung von betriebsfremdem Personal umgesetzt werden.

Der Anteil, den der externe Dienstleister an der Realisierung betrieblicher Weiterbildung hat, kann unterschiedlich groß sein. So kann er ein bereits vorliegendes Schulungskonzept als Lehrer/ Trainer/ Dozent umsetzen oder komplette Personalentwicklungskonzepte von der Bedarfserhebung bis zur Wirkungskontrolle realisieren.

Um die thematische Eingrenzung dieser Arbeit zu illustrieren, werden mit der nachfolgenden Abb. 1 die möglichen (Weiter-)Bildungsarten zusammengestellt. Dabei wird ausgehend vom Verständnis der Kultusministerkonferenz Weiterbildung als "vierte Säule" des Bildungswesens abgebildet [KMK 2001, S. 3].

Abb. 1 Weiterbildung als vierte Säule des deutschen Bildungssystems



Wenn weiter unten in Kap. A.3.5 über Studien zur deutschen Weiterbildungslandschaft berichtet wird, ist diese Darstellung hilfreich, um zu erkennen, dass

sich die Angaben auf die betriebliche Weiterbildung insgesamt und (leider) nicht auf den Ausschnitt interner Bildungsmaßnahmen mit externen Anbietern beziehen.

A.2.2 Auftragsklärung

Der Begriff der Auftragsklärung wurde gewählt, um den Umstand zu bezeichnen, dass der Mitwirkungsanteil des Externen an der Realisierung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen nicht feststeht, sondern verhandelt werden muss. Das Ergebnis dieser Verhandlung ist der Auftrag, mit dem die Leistung des Externen und die Gegenleistung des Unternehmens beschrieben werden. Wenn auch im juristischen Sinne der Auftrag ausreichend beschrieben sein kann mit einer Formulierung wie „der Anbieter hält am 13./14.07. eine 2-tägige Schulung für € 3.000.“, so ist er damit im wirtschaftspädagogischen Sinne noch lange nicht ausreichend geklärt. Daher wird Auftragsklärung hier als eine Folge der Interaktionen zwischen externem Weiterbildungsdienstleister und internen Unternehmensvertretern verstanden, die dann als abgeschlossen gilt, wenn beide Seiten wissen, was zur Umsetzung des Auftrags (= Durchführung der innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahme) getan werden muss.

Woraus ein Weiterbildungsauftrag im pädagogischen Sinne besteht, soll mit dieser Arbeit erörtert werden.

Unter dem Aspekt der Zeitlichkeit betrieblicher Bildungsmaßnahmen wurde bereits der Begriff der Startphase eingeführt. Die Startphase beginnt mit der Kontaktaufnahme und endet mit der Entscheidung für oder gegen die Umsetzung eines Weiterbildungsauftrags. Anfang und Ende der Startphase sind in der Praxis oft nicht eindeutig auszumachen. Sie kann beginnen mit der Übergabe einer Visitenkarte an einen Unternehmensvertreter auf einer Messe oder bei der Nachbesprechung einer gerade abgeschlossenen Weiterbildungsmaßnahme. Sie kann enden mit der Versendung einer Auftragsbestätigung oder mit der Entscheidung von Betriebsangehörigen, tatsächlich zu einer Maßnahme zu erscheinen. Insofern wird die Startphase noch genauer in Einzelsequenzen zu unterteilen sein und die unterschiedlichen inhaltlichen Aspekte der Auftragsklärung erschließen helfen.

Die Form der Auftragsklärung ist i.d.R. das Gespräch, persönlich oder telefonisch. Das ‚Setting‘ des Gesprächs (Ort, Zahl der Beteiligten etc.) kann sehr unterschiedlich sein.

A.2.3 Die Beteiligten der Auftragsklärung

Bisher wurden die Beteiligten der Auftragsklärung als Anbieter und Nachfrager bezeichnet. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass externer Dienstleister ihre Unterstützung in Qualifizierungsfragen anbieten und es Unternehmen gibt, die diese Leistung nachfragen.

Wenn Anbieter und Nachfrager den Auftrag soweit geklärt haben, dass juristisch ein Vertrag zustande gekommen ist, dann werden sie zu Auftragnehmern

und Auftraggebern. Betriebswirtschaftlich stehen die Parteien dann in einem Lieferanten-Kunden-Verhältnis.

All diese Bezeichnungen sind abstrakte Ordnungsbegriffe der Makroebene, denen auf der Mikroebene konkret agierende Personen zugeordnet werden können. Auf der Mesoebene können diese Personen zu funktionalen Gruppen oder Rollen zusammengefasst werden.

Auf der Anbieterseite finden sich, wie später noch näher auszuführen sein wird, z.B. die Funktionen: Verkäufer, Berater, Trainer.

Für die Nachfragerseite wurden als funktionale Gruppen bereits benannt: Personalentwickler, Management, Führungskräfte, Mitarbeiter, Betriebsrat. Damit ist folgendes gemeint:

Die Personalentwicklungsfunktion hat die Kernaufgabe, Personal zu qualifizieren und ist damit verantwortlich für die Organisation (inner-)betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

Unter Management werden die Geschäftsleitung bzw. die Betriebsangehörigen verstanden, die das Unternehmen nach außen vertreten können. Sie treffen vornehmlich Steuerungs- und Gestaltungsentscheidungen und haben nur wenig direkte Personalführungsverantwortung.

Führungskräfte haben Weisungsbefugnisse im Innenverhältnis und direkten Mitarbeiterkontakt, um die Leistungserstellung des Betriebs zu gewährleisten.

Der Begriff ‚Mitarbeiter‘ ist hier im Sinne der Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme verwendet und missverständlich, wenn z.B. Weiterbildung für das Management nachgefragt wird. Deshalb wird für den Zeitraum der Startphase von ‚Zielgruppe‘ gesprochen. In der Umsetzungsphase wird eine Teilmenge der Zielgruppe zu ‚Lernern‘. In Praxis und Forschung werden die Lerner meist als ‚Teilnehmer‘ bezeichnet. Dieser Terminus wird hier zurückhaltend verwendet, weil er die Vorstellung von Absitzen und nicht von – einem pädagogisch wesentlichen – Mitwirken der Lerner weckt.

Die Funktion des Betriebsrats in Weiterbildungsfragen ist im Wesentlichen, auf Gleichbehandlung der Mitarbeiter zu achten, was bei der Festlegung der Zielgruppe eine Rolle spielen kann.

Ebenfalls angedeutet wurde, dass es eine Auftragnehmer-Auftraggeber-Beziehung sowohl im Innenverhältnis (z.B. Personalentwicklung – Führungskräfte) als auch im Außenverhältnis (z.B. Personalentwicklung – Dienstleistungsanbieter) gibt. Im Zentrum der hiesigen Betrachtung stehen die Bedingungsparameter des Außenverhältnisses. Einer dieser Parameter ist ggf. eine im Innenverhältnis bestehende eine Auftragnehmer-Auftragegeber-Beziehung, was nicht immer der Fall ist, z.B. in kleineren Betrieben, wo das Management gleichzeitig die Personalentwicklungsfunktion wahrnimmt.

A.3 Die Startphase als Gegenstand der Forschung

Mein Motiv, mich mit dem Thema der Auftragsklärung zu beschäftigen, war die Erfahrung, dass in der pädagogischen Ausbildung vermittelte Techniken zur di-

daktischen Analyse nicht ausreichen, um mit Kunden effektiv und rationell Weiterbildungsmaßnahmen auszuhandeln. Manche Aspekte der didaktischen Analyse schienen zu detailliert, andere Erfordernisse, wie die Ermittlung sinnvoll benötigter Unterrichtsstunden, ausgeblendet. Bei der Sichtung themenrelevanter Literatur fanden sich zwar Verkaufstipps, Checklisten zur systemischen Datenerhebung in Organisationen, Anregungen zur Kalkulation von Honoraren u.Ä. aber keine wissenschaftliche Systematik der Anforderungen und Rahmenbedingungen betrieblicher Weiterbildungsaufträge. So muss auf Forschungsliteratur aus verschiedenen Fachrichtungen zugegriffen werden, um zu prüfen, inwieweit Beiträge zum Thema der Startphase bzw. Klärung von Weiterbildungsaufträgen vorhanden und wo noch zu bearbeitende Leerstellen sind.

Neben wirtschaftspädagogischer Literatur (Didaktik der beruflichen Weiterbildung, Weiterbildungsorganisation, berufliche Erwachsenenbildung) werden auch betriebswirtschaftliche (Personal- und Absatzpolitik, Marktbeziehungen) und sozialpsychologische Quellen (Rollen-, Kommunikations- und Entscheidungsverhalten) ausgewertet.

Mit der Auswertung der Literatur soll gleichzeitig ein Überblick gegeben werden, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse über eine erwachsenengerechte Form betrieblicher Weiterbildung hier als grundlegend für die Auseinandersetzung mit dem Thema der Auftragsklärung gelten. Zum Beispiel begründet ein konstruktivistisches Bildungsverständnis die Forderung, während der Auftragsklärung auch Informationen über Arbeitssituation, Vorwissen und Lernmotivation der Zielgruppe einzuholen.

A.3.1 Der Weiterbildungsauftrag als Gegenstand der Didaktik

Erziehungswissenschaftlich ist die Auftragsklärung ein Gegenstand der Didaktik.

Didaktik beschäftigt sich mit der Planung von Unterricht, ist historisch schulpädagogisch ausgerichtet und hat ab den 1960er Jahren zwei Hauptlinien herausgebildet: die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik. Auf diese soll in aller Kürze Bezug genommen werden.

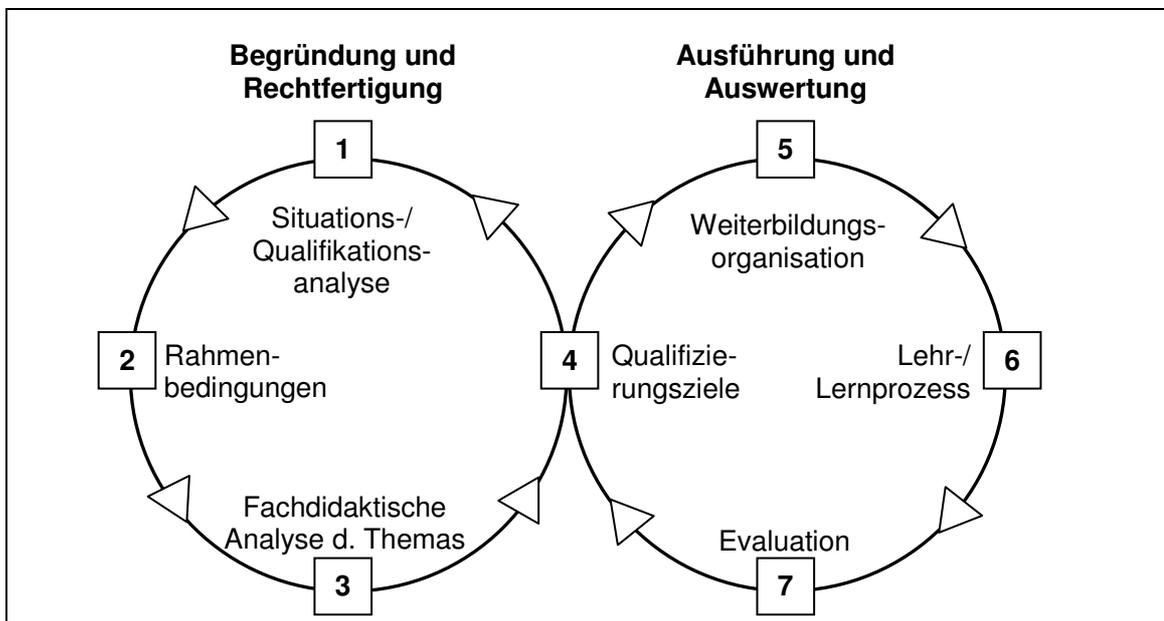
Die lerntheoretische Didaktik setzt den Schwerpunkt auf die Lerner-gerechte Unterrichtsgestaltung.

Das sog. Berliner Modell der Lerntheoretischen Didaktik [von Heimann/ Otto/ Schulz, zit. bei Peterßen 2001, S. 54] hat dazu das Bewusstsein für die Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren von Unterricht geschärft: Der Lehrende muss von zwei ‚Bedingungsfeldern‘, die er kaum beeinflussen kann, ausgehen; dies sind die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Teilnehmer und die soziokulturellen Voraussetzungen der Institution. Auf Basis dieser Analyse gestaltet er vier mit einander verwobene ‚Entscheidungsfelder‘ (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) und muss dabei die Rückwirkungen seiner Entscheidungen auf die Bedingungsfelder antizipieren (anthropologisch-psychologische und soziokulturelle Folgen).

Die bildungstheoretische Didaktik legt den Schwerpunkt auf die Auswahl geeigneter Lerngegenstände. Diese sollen einerseits ‚material bildend‘ (d.h. der Lerner eignet sich etwas an, hat anschließend ein Mehrwissen) und andererseits ‚formal bildend‘ (d.h. der Lerner übt (formt) durch die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand seine Funktionen und Kräfte, er verfügt anschließend über ein Besserkönnen) sein. Um dies zu erreichen muss eine Bedingungsanalyse den Begründungszusammenhang (Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung), die thematische Struktur, die Darstellungsform und die methodische Struktur des Lehr-Lernprozesses erschließen. Dies sind die Planungsschritte der sog. Didaktischen Analyse [Klafki 2002].

In den 1970er Jahren waren die Unterschiede zwischen den beiden Hauptrichtungen politisch bedeutsam [vgl. Peterßen 2001], inzwischen wurden diese durch integrierende Modelle [z.B. Jank/ Meyer 2003] weitgehend aufgehoben. Die folgende Abb. 2 illustriert [in Anlehnung an Neumann 1983] die integrative Sicht auf die Interdependenzen der ‚Bedingungs- und Gestaltungsfelder der didaktischen Analyse‘. Die dargestellten sieben Felder können als Planungsschritte der Maßnahmenkonzeption in der betrieblichen Weiterbildung gefasst werden. Dabei kommt der Zielplanung eine besondere Bedeutung zu: Die Qualifizierungsziele bestimmen, was als relevante Ausgangs- oder Bedingungsfaktoren erhoben und mit welcher Berechtigung welche Gestaltungsentscheidungen getroffen werden.

Abb. 2 Bedingungs- und Gestaltungsfelder der didaktischen Analyse



Als Arbeitshypothese für die Untersuchung der Auftragsklärung kann daraus abgeleitet werden, dass in der Startphase sieben Themenfelder zu besprechen sind:

1. Die Ausgangssituation im Betrieb, die zur Nachfrage geführt hat, und die Qualifikation (-sdefizite) der Zielgruppe
2. Die Rahmenbedingungen wie Arbeitszeiten, Zielgruppenmerkmale, Trainerhonorar, technische und räumliche Möglichkeiten bzw. Kosten

3. Das Thema der Weiterbildung, seine Struktur und die sich daraus ergebenden Lehrmöglichkeiten sowie die Vorkenntnisse und Erwartungen der Zielgruppe
4. Die Ziele, die der Nachfrager mit dem Weiterbildungsauftrag verfolgt und/oder die Lernziele, die ein Mitglied der Zielgruppe mit seiner Weiterbildungsteilnahme anstrebt
5. Termin, Ort und Medien-/Materialanforderungen der Maßnahme
6. Die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses, Ablauf und Methodik der Maßnahme
7. Durchführung von Erfolgskontrollen bzw. Reflektion und Abschlussgespräch zwischen Anbieter und Nachfrager

Das Verkaufsangebot des Anbieters bezieht sich auf seine Leistungen im Lehr-Lernprozess, also Punkt 6 der o.g. Aufzählung. Fragen, die sich dem Praktiker stellen und die durch die didaktische Literatur für den betrieblichen Weiterbildungskontext nicht beantwortet werden, sind: Wie viele Informationen muss er über das ihm unbekanntes Unternehmen erheben, um dafür ein Angebot zu erstellen? Wer ist Informationsträger? Müssen alle Informationen auf einmal erhoben werden oder gibt es eine ideale Reihenfolge? Diese praxisbezogenen Fragen müssen geprüft werden, einschließlich der grundsätzlichen Bewertung, ob die sieben Felder alle relevanten Aspekte der Auftragsklärung umschreiben.³

Die wissenschaftliche Diskussion um die didaktische Analyse [vgl. Gudjons/Winkel 2002, Peterßen 2001] hat verdeutlicht, dass gesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten und individuelle Voraussetzungen nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern auch den möglichen Erfolg (= die erreichbaren Lernziele) beeinflussen: Ein Unterrichtskonzept, das für Industriemeister eines Betriebs in Wuppertal entwickelt wurde, kann z.B. nicht gleichermaßen als Vormittagskurs an der VHS Berlin-Mitte durchgeführt werden, weil Vorwissen, Weiterbildungsinteressen, Lerngewohnheiten und die gruppenspezifischen Effekte in der Lerngruppe zu verschieden sind. Standardschulungen für eine heterogene Zielgruppe können deshalb auch bei bester methodischer Konzeption nicht das gleiche bewirken wie individuell (gut) konzipierte Schulungen für eine homogene Zielgruppe.

Betriebliche Weiterbildung beinhaltet grundsätzlich die Chance, homogene Lerngruppen zu bilden, weil das Kriterium der Homogenität frei verhandelbar ist: Es kann nicht nur nach soziodemografischen Daten (gleicher Ausbildungsberuf, gleiche Hierarchiestufe), sondern auch lernzielorientiert gebildet werden (z.B. Betreuen eines vergleichbaren Kundenkreises).

Die Frage der Lerngruppenzusammenstellung wird in der Literatur kaum behandelt, weil sie aus (schul-)pädagogischer Sicht ein Bedingungsfeld ist. Gleiches gilt für den Bereich der öffentlich zugänglichen Erwachsenenbildung, die die sich anmeldenden Teilnehmer als gegeben hinnehmen muss. Betriebe könnten die Lerngruppe als Gestaltungsfeld betrachten. Nach meiner Erfahrung

³ Darauf wird in Kap. C.4.2 und C.5.1 eingegangen.

wird diese Chance von den Betrieben nicht genutzt. Und es ist fraglich, ob von den Anbietern dazu Vorschläge gemacht werden. Deshalb ist zu untersuchen, welches Entscheidungs- und Gestaltungsverständnis Nachfrager und Anbieter bei der Verhandlung über Weiterbildungsaufträge haben.⁴

A.3.2 Lernziele als Bezugspunkt des Weiterbildungsauftrags

Was ein Anbieter bei der Auftragsklärung i.d.R. erreichen will, ist eine so eindeutige Schilderung von Lernzielen, dass er darauf aufbauend ein Konzept entwickeln und anbieten kann.

Wie Mager bereits 1972 verdeutlicht hat, ist es nicht einfach, zwischen Ziel und Form einer Maßnahme zu unterscheiden. [Mager 1973a, S. 43 ff.] Nachfrager wünschen beispielsweise ein Zeitmanagement-Seminar, können aber nicht formulieren, was damit am Arbeitsplatz erreicht werden soll. Daher wird es in der Auftragsklärung wesentlich, gemeinsam ‚zielidentifizierende Verhaltensweisen‘ zu sammeln (z.B. Der Lerner kann einen passenden Gesprächstermin mit dem Gruppenkalender in Outlook finden oder: braucht keine Überstunden mehr). Um die Zielerreichung überprüfen zu können, müssen diese Verhaltensweisen so formuliert sein, dass sie ‚operationalisiert‘, d.h. von Dritten beobachtbar und eindeutig messbar sind (z.B. hat in 20 Arbeitstagen max. 10 Überstunden auf dem Gleitzeitkonto). Meyer [1979, S. 70] hat darauf hingewiesen, dass die Lernzielkriterien Magers mit deutscher Gründlichkeit zum „Disziplinierungsmittel für Lehramtsanwärter“ werden können. Ähnlich können Anbieter einen Nachfrager dadurch verärgern, dass sie formal perfekt formulierte Lernziele anstreben. Niedergelegte, überprüfbare Lernziele bleiben allerdings die wesentliche Voraussetzung für die Evaluation von Weiterbildungserfolgen. [vgl. Reischmann 2003, Kirkpatrick 2001]

Lernziele haben damit auch für den Nachfrager eine wichtige Funktion: Sie ermöglichen die nachträgliche Kontrolle von Investitionserfolgen und geben darüber Entscheidungshilfen für künftige Weiterbildungsinvestitionen. Eine Lernzielanalyse kann im Vorhinein verhindern, dass in Weiterbildung investiert wird, wo organisatorische Lösungen (wie z.B. die Versetzung eines Mitarbeiters oder die Definition neuer Arbeitsprozesse) zu besseren Erfolgen führen würden. [vgl. auch Mager 1973b, S. 63]

Man kann damit festhalten, dass beide Seiten mit der Auftragsklärung die Klärung von Lernzielen verbinden müssen. Die Trainer-Literatur liefert zur Festlegung von Lernzielen eine Vielzahl von Anregungen [Arnold/ Krämer-Stürzl/ Siebert 1999, Döring/ Ritter-Mamczek 2001, Jank/ Meyer 2003], insbesondere gehören die Lernzieltaxonomien nach Krathwohl/ Bloom/ Masia [zitiert bei Meyer 1979] zum allgemeinen Wissensbestand der betrieblichen Weiterbildung. Was also theoretisch zur Lernzieldefinition gehört, soll hier deshalb nicht vertiefend erörtert werden. Ebenso wird davon ausgegangen, dass Lernziele grundsätzlich notwendig für die Konzeption und Evaluation von Bildungsmaßnahmen

⁴ Hierzu dokumentiert Kap. B.2 empirische Befunde, Kap. C.3 geht auf organisationalen Gegebenheiten von Entscheidung und Gestaltung in Unternehmen ein.

sind. Offen ist die Frage, mit welchem Detaillierungsgrad Lernziele in der Praxis verhandelt werden müssen, um diese Zwecke zu erfüllen, und welche methodischen Formen der Zielklärung in der Startphase praktikabel sind.⁵

A.3.3 Teilnehmerorientierung und Weiterbildungserwartungen

Lernziele umschreiben Weiterbildungserwartungen. Sie sind nicht nur für Anbieter und Nachfrager, sondern auch für die Zielgruppe eine wichtige Orientierungshilfe, weil sie ermöglichen, vorab den vermeintlichen Nutzen eines Seminarbesuchs abzuschätzen. Die Erwachsenenbildungsforschung fordert überdies, dass Lernziele grundsätzlich teilnehmerorientiert ausgewählt werden müssen: Nicht das Fach/ Thema gibt vor, was gelernt werden soll, sondern die ‚Lebenswelt‘ der Lerner und die Fragen, die die Lerner selbst dazu haben [Tietgens 2001, S. 305]

Zur Gewährleistung des Teilnehmerbezugs hat es sich eingebürgert, zu Beginn eines Seminars Teilnehmerfragen und -erwartungen abzufragen.

Dabei wird ein sog. Lehr-/Lernkontrakt geschlossen, für den aus den „Lehrzielen“, die Ratgeber und Vorgesetzte formuliert haben, „Handlungsziele“ werden, die sich die Lerner selbst setzen. [vgl. Jank/ Meyer 2003, S. 51]

Für eine wirklich teilnehmerorientierte Seminarkonzeption ist die Erwartungsabfrage zu Beginn der Maßnahme zu spät. Die Erkundung der ‚Lebenswelt‘ muss Teil der Auftragsklärung sein. Der Teilnehmerbefragung zu Seminarbeginn kann allenfalls eine teilnehmeraktivierende Funktion zugewiesen werden.

Den Klärungsprozessen in den „Anfangssituationen“ von Seminaren hat K.A. Geißler [2000] ein Buch gewidmet. Dabei untersucht er sozialpsychologische Aspekte, wie Rollenerwartungen, Machtzuschreibungen, Vorurteile und gruppendynamische Entwicklungen zu Beginn eines Seminars. U.A. gelingt ihm der Nachweis, dass zu frühe Erwartungsabfragen die Lerner überfordern und zu unklaren Lernzielangaben führen.

K.A.Geißlers Erkenntnisse können als Ausgangspunkt dienen, um die psychodynamischen Bedingungen von Klärungsgesprächen in der Startphase zu beschreiben. Hierzu zählen die typischen Verhaltensweisen von Menschen, die erstmals aufeinander treffen, und die Rituale, mit denen sie ihre Erwartungen an den anderen, ihre (Verhandlungs-)Interessen durchsetzen.

Teilnehmerorientierung drückt sich nicht nur in der Lernzielformulierung aus, sondern auch in der Art, wie Unterricht konzipiert wird. Hierfür spielen die Erkenntnisse des Konstruktivismus eine Rolle, dessen pädagogisch relevante Kernthesen sind:

1. Wissen ist ein subjektives Konstrukt.
2. Wissensaneignung ist ein eigenaktiver Prozess.

Dies bedeutet, dass es weder ein richtiges Wissen noch eine richtige Vermittlung von Wissen geben kann. Wer dieser „konstruktivistischen Provokation“ erliegt [Arnold/ Kempkes 1998, S. 259], kann schlussfolgern, dass dann alles will-

⁵ Schwerpunktmäßig wird in Kap. C.3.4 auf die Frage der Lernziele Bezug genommen.

kürlich sei, die Autorität von Experten nichts mehr gelte, Lernen nicht mehr planbar sei. Wer jedoch die Provokation als Lernimpuls für eigene Neukonstruktionen seines Selbstverständnisses als Dozent und der Bedeutung von Wissen nutzt, kommt zu folgenden wesentlichen Schlussfolgerungen:

- Lernen erfolgt immer vor dem Hintergrund biografisch erworbener Denkmuster, unter aktiver Beteiligung des Lerners, der Anknüpfungspunkte an bestehendes Wissen finden und Bezüge zu relevanten Lebenssituationen herstellen muss. [Arnold/ Kempkes 1998, S. 263]
- Lehren erfordert eine selbstreflexive Vorbereitung, in dem nach eigenen biografischen Bezügen zum Thema gefragt (Wie ist mein Wissen zum Thema konstruiert?) und die eigene Leitungsrolle geklärt wird (Wer bin ich, wenn ich nicht der/ die mit dem meisten Wissen bin?) [ebd., 264f.]
- Lehren bedeutet Beziehungen gestalten, das sind zum einen Beziehungen zwischen Deutungsmustern (wenn Verbindungen zwischen alten und neuen Wissensbeständen geknüpft werden) und zum anderen Beziehungen in der Lerngruppe (wenn ein kommunikativer Austausch über Deutungsmuster angeregt wird). [ebd., S. 266]
- Konstruktivistisch zu unterrichten, bedeutet sich auf Spannungen einlassen, die durch andersartige Erwartungen des Lerners (an eine klare Struktur, ein vorgegebenes inhaltliches Programm, an pragmatisch leicht verdauliches Rezeptwissen) entstehen können. Diese Erwartungen zu klären, bevor es zu Spannungen kommt, sollte Teil der Auftragsklärung im Seminar sein. [vgl. auch K.A. Geißler 2000]

Es liegt auf der Hand, dass eine konstruktivistische Auffassung des Lehr-Lerngeschehens Nachfrager verwirren kann, die ein ‚bebringendes‘ Lehrverständnis haben.

Ist es sinnvoll, über unterschiedliche Lehrauffassungen zu sprechen, oder sollte man darauf verzichten, um sein Gegenüber nicht zu überfordern? Möglicherweise ist diese Frage nur in den Fällen relevant, wo Anbieter und/ oder Nachfrager das Ideal konstruktivistischer Lehre in der Praxis betrieblicher Weiterbildung umsetzen wollen.⁶

A.3.4 Geschäftsanbahnung als Aufgabe des Marketing

Das betriebswirtschaftliche Synonym für Teilnehmerorientierung ist Kundenorientierung. Der Kundenbegriff weist darauf hin, dass eine Partei eine grundsätzliche Entscheidungsmacht hat, nämlich sich zum ‚Kauf‘ einer externen Leistung zu entschließen. Die Disziplin, die sich mit der Gestaltungsmacht der ‚anderen Partei‘ beschäftigt, mit der Beeinflussung von Kundenwahrnehmungen und der Gestaltung von Kundenbeziehungen, ist das Marketing.

Wenn man den Begriff ‚Bildungsmarketing‘ in der Literatur vorfindet, denkt man, dass es um Fragen geht, die für die Anbahnung von Weiterbildungsaufträgen

⁶ Vgl. dazu die Erkenntnisse in Kap. C.5.2.

und den Umgang mit den Kunden relevant sind. Dies ist jedoch, wie gleich gezeigt wird, nicht der Fall.

H.Geißler hat mit zahlreichen Publikationen den Begriff des Bildungsmarketing geprägt [u.a. H.Geißler 1993, 1993a, 1993b, 2003]. Dabei ist für ihn Marketingmanagement und Bildungsmanagement ein gleichzusetzender Begriff. Marketing impliziert für ihn Lernen, sowohl in Form von Organisationslernen (das Unternehmen lernt vom Markt) als auch in Form von Kundenbildung (der Kunde lernt die Leistungsfähigkeit des Unternehmens bzw. den Produktnutzen kennen). Umgekehrt sei betriebliche Weiterbildungsarbeit stets Marketing: auf der Ebene des Individuums muss der Lerner vom Lernangebot überzeugt werden, auf der Ebene der Organisation müssen Lernprozesse bei der Produktentwicklung und dem Erschließen von Absatzwegen gesteuert werden, auf der Ebene des Managements müssen die (Marketing-)Manager zu ökonomisch und ethisch sinnvollem Handeln angeleitet werden. [z.B. H.Geißler 1993a, S. 59ff.] Pointiert gesprochen, soll nach H.Geißler die Weiterbildungsabteilung das Gesamtunternehmen steuern. Ein solch ‚groß-artiger‘ Ansatz vernachlässigt Details wie die Frage, wie Unternehmen ‚Bildungslieferanten‘ finden. Dabei wäre es durchaus berechtigt, aus der Perspektive einer Weiterbildungsabteilung nach einem angemessenen Umgang mit ihren Lieferanten zu fragen (wie es z.B. für die Warenwirtschaft mit dem Prinzip „Auch Lieferanten sind Kunden“ getan wird)⁷.

Der Weiterbildungsmarketingansatz von H.Geißler liefert also keinen Beitrag auf die Frage, wie Betriebe gute Dienstleister finden, geschweige denn die Verhandlung von Bildungsaufträgen gestalten. Da er sich auf die Aufgaben interner Weiterbildungsabteilungen beschränkt, ist der Ansatz auch nicht geeignet, das Marketing externer Anbieter zu umreißen, die den Anspruch, mit ihren Leistungen ein (fremdes) Unternehmen zu „steuern“, vielleicht manchmal zwar erfüllen, aber explizit nicht erheben können.

Um die Marketingaspekte der Anfangssituation aus Sicht des Verkäufers zu reflektieren, muss auf die Grundlagenliteratur des Dienstleistungsmarketing [Kotler/ Bliemel 2001, Meffert/ Bruhn 2003] und der Kundenorientierung [z.B. Johnson 2001] zurückgegriffen werden. Die Ratgeberliteratur zur Marktpositionierung als Trainer [z.B. Lutzer 2001, Hey 2002] oder zum Führen von (Preis-) Verhandlungsgesprächen mit dem Kunden [Weghorn 1997, Schreiber 2001] liefert ergänzende Beiträge.

Erwähnt werden soll noch die Publikation von Niedereichholz [2001] zum Stichwort „Beratungsmarketing“. Sie wendet Erkenntnisse des Dienstleistungsmarketing strategieorientiert auf Beratungsfirmen an, und skizziert z.B. die Möglichkeit, eigene Mitarbeiter als künftige Auftraggeber in Kundenbetriebe outzusourcen. [a.a.O., S. 81f.]

⁷ Diese Sichtweise geht auf den in Kap. A.3.8 noch anzusprechenden Ansatz von Kaplan/ Norton [1997] zurück, die auf die Bedeutung verschiedener ‚Stakeholder‘ (wie Kapitalgeber, Kunden, Lieferanten, Mitarbeiter) für eine erfolgreiche Umsetzung von Geschäftsstrategien aufmerksam gemacht haben. Mit ihrem Instrument der ‚Balanced Scorecard‘ wird eine Strategie in ‚ausgewogene‘ Ziele und Kennzahlen der jeweiligen Interessensgruppe übersetzt, um das operative Handeln danach auszurichten.

Eine wesentliche Frage des Anbietermarketings ist, welche der vielen möglichen Ansprechpartner in einem Betrieb der Anbieter als Kunde ansprechen soll. Diese Entscheidung ist sowohl konkret auftragsbezogen zu fällen (Wendet man sich an den Personalentwickler oder an den Fachvorgesetzten, um ein Angebot zu platzieren?) als auch grundsätzlich geschäftspolitisch (Ist es vorteilhaft, sich auf eine Branche/ Zielgruppe zu spezialisieren?). Hierzu sind Entscheidungshilfen erst noch zu entwickeln.⁸

A.3.5 Absatzchancen und Marktbedingungen

Die Auswahl von Kundensegmenten basiert nach der Marketinglehre auf Marktforschungsergebnissen. Die Frage ist daher, auf welche Nachfrage ein Anbieter auf dem Markt trifft und unter welchen Konkurrenzbedingungen er antritt.

Um eine Antwort zu finden, müssen verschiedene Studien befragt werden.

Unter dem Titel „Weiterbildungsszene Deutschland“ veröffentlicht der Fachzeitschriften-Verlag managerSeminare seit 1997 jährlich sog. Trenddaten zu Unternehmensgröße, Themenschwerpunkten, Auftragsformen und Einsatzfeldern externer Trainer. Die Daten basieren auf einer Umfrage bei Anbietern und Nachfragern betrieblicher Weiterbildung und sind insofern nicht repräsentativ, als nur Leser der Zeitschrift, die eigeninitiativ an der Befragung mitwirken, erfasst werden. Die Ergebnisse stehen als unveröffentlichte Kurzfassung zur Verfügung [Graf 2000, 2001, 2002, 2003] bzw. in der publizierten Langform [z.B. Graf 2003a], die sich auf das Jahr 2002 bezieht. Diese Quelle ist die einzige, die explizit die Marktsituation Externer als Dienstleister bei internen Weiterbildungsmaßnahmen erfasst.

Um zu einer Einschätzung über das Gesamtvolumen der Nachfrage der deutschen Wirtschaft nach externen Weiterbildungsdienstleistern zu kommen, muss man die bildungsstatistische Forschung Deutschlands befragen. Diese unterscheidet allgemein zwischen Trägern und Finanzierern von Weiterbildung und blendet Freiberufler als Anbieter aus. Dennoch erlaubt sie indirekte Rückschlüsse darauf, inwieweit der Weiterbildungsmarkt (auch) ein Arbeitsmarkt für Erwerbspersonen sein kann.

Da die Quellenlage der Weiterbildungsstatistiken nicht auf Anhieb transparent ist, soll in Form eines Exkurses auf die wesentlichen Studien und Autorennamen eingegangen werden.

In der statistischen Überwachung des Weiterbildungsmarktes engagieren sich hauptsächlich zwei gesellschaftliche Kräfte: Die Bundesregierung (mit Publikationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und nachgeordneten Einrichtungen) und die Arbeitgeber (mit Publikationen des Instituts der deutschen Wirtschaft).

Beide veröffentlichen im Drei-Jahres-Turnus ihre Studien- und Befragungsergebnisse. Die Ergebnisse sind nicht direkt miteinander vergleichbar, weil unter-

⁸ Sie werden mit Kap. C.4.1 und C.5.1 vorgelegt.

schiedliche Datenbasen und Kostenansätze zugrunde liegen. [Näheres vgl. Kap. C.2.1.1.1]

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht seit 1979 alle drei Jahre das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW). Das BSW VIII von 2003 bezieht sich auf Daten des Jahres 2000. [BMBF 2003] Das BSW wertet die verfügbaren Statistiken von Bildungsträgern (wie z.B. VHS, Gewerkschaften, Kirchen, Kammern), Behörden (z.B. Bildungsurlaubsstatistik und Fördergelder der Bundesanstalt für Arbeit) sowie die Ergebnisse von Einzelstudien (z.B. von der Europäischen Union, dem Institut der Deutschen Wirtschaft) aus. Es macht Angaben über Teilnahmeverolumen und -motive der deutschen Bevölkerung in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Relevant für den hiesigen Kontext sind die Angaben zur betrieblich-beruflichen Weiterbildung. Neben dem BSW veröffentlicht das BMBF jährlich „Grund- und Strukturdaten“ zu Bildung, Wissenschaft und Forschung. Diese stellen unkommentiert Bildungsteilnahmezahlen des jeweils vor 18 Monaten abgelaufenen Jahres zusammen. Die Grund- und Strukturdaten 2002 [BMBF 2002] enthalten die Daten der Jahre 1960 bis 2000.

Dem BMBF arbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu, z.B. bei der Erhebung von Bildungsdaten auf der Ebene der Europäischen Union (EU). Das bildungspolitische Interesse der EU liegt im nationalen Vergleich von Bildungschancen und der Herstellung von Transparenz und Durchlässigkeit der nationalen Bildungssysteme z.B. bei innergemeinschaftlichem Arbeitsplatzwechsel. Die sog. „CVTS-Studien“ (Continuing Vocational Training Survey) im Auftrag der Europäischen Union beziehen sich auf den Ausschnitt der betrieblichen Weiterbildung und werden durch die Programme FORCE seit 1990 bzw. LEONARDO seit 1995 finanziert.

Die CVTS I- oder FORCE-Studie bezog sich auf die Jahre 1991-1994, ihre Ergebnisse wurden in Deutschland veröffentlicht unter Grünewald/ Moraal 1996. CVTS II mit dem Bezugsjahr 1999 ist publiziert unter Grünewald/ Moraal/ Schönfeld 2003. Sie beantwortet Fragen zur Bereitschaft der Unternehmen in ihr Humankapital zu investieren, die praktizierten Formen von Weiterbildung am Arbeitsplatz, zur Kostenstruktur betrieblicher Weiterbildung und zur Beteiligung der Mitarbeiter an den Weiterbildungskosten. Sie liefert also Informationen zur Nachfrageseite auf dem Weiterbildungsmarkt.

Die Anbieterseite wird vom BIBB mit dem „wb-Monitor“ erfasst, einem „Weiterbildungsreferenzsystem“ über Einrichtungen, die in der Anbieter-Datenbank KURS der Bundesagentur für Arbeit mit einem Kursangebot zur „Weiterbildung“ vertreten sind. 2002 wurden die Ergebnisse der Initialbefragung vorgelegt [BIBB 2002]. Der „wb-Monitor“ erfasst, seiner Datenbasis entsprechend, hauptsächlich Anbieter von externen Veranstaltungen betrieblicher Weiterbildung.⁹

⁹ Die Anbieter externer Veranstaltungen (die häufig auch als ‚Externe‘ bei der Durchführung interner Weiterbildungsmaßnahmen auftreten) haben selbst auch Studien vorlegt, so z.B. das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft [bbw 2001] oder der Wuppertaler Kreis [WK 1998].

Die Studienergebnisse des Instituts der Wirtschaft (IW) wurden von Weiß veröffentlicht. Berücksichtigt werden hier die Erhebungen mit dem Bezugsjahr 2001 [Weiß 2003], 1998 [Weiß 2000] und 1992 [Weiß 1994 und Weiß 1996]. Ziel der Studien ist die Bereitstellung von Benchmark-Kennzahlen für die Unternehmen und eine Überwachung der Ausgabenentwicklung für die Weiterbildungsinvestitionen. Typische Kennzahlen sind die Ausgaben pro Mitarbeiter/ Teilnehmer oder Maßnahme/ Teilnehmerstunde, die differenziert werden nach Branche, Unternehmensgröße und Weiterbildungsform.

Eine Aufgabe dieser Arbeit wird es sein, die verfügbaren Studiendaten im Hinblick auf die Situation externer Anbieter interner Weiterbildungsmaßnahmen auszuwerten.¹⁰

A.3.6 Weiterbildungs- und Vertragsrecht

Fragt man nach den rechtlichen Bedingungen der Zusammenarbeit von Nachfragern und Anbietern innerbetrieblicher Weiterbildung, so stößt man auf den Begriff des „Weiterbildungsrechts“. Publikationen zu diesem Stichwort befassen sich jedoch vornehmlich mit Fragen des Förderungsrechts (Zuschüsse vom Arbeitsamt, Bildungsrechte der Arbeitnehmer, öffentliche Weiterbildungsträger) [vgl. Kuhlenkamp 2000, Wittpoth 2001, Diemer/ Peters 1998] und sind daher für das Thema dieser Arbeit nicht relevant.

Zwei Rechtsbereiche sind für die Auftragsklärungssituation von Bedeutung:

An erster Stelle steht das Vertragsrecht, weil die Startphase rechtlich gesehen dazu dient, einen Vertrag auszuhandeln, wobei zu klären wäre, ob es sich um einen Arbeits-, Dienst- oder Werkvertrag handelt. Maßgebliche Rechtsvorschriften sind das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) und das für den Geschäftsverkehr relevante Handelsgesetzbuch (HGB). In einer Ratgeberreihe „Rechtsgrundlagen für Weiterbildung und Training“ wurden diese Rechtsvorschriften (neben anderen) interpretierend ausgewertet für Fragen der Vertragsgestaltung [Olbert 2002], der Schadensersatzpflicht bei Vertrauensschäden [Olbert 2000] und Fragen zum Schutz des geistigen Eigentums [Olbert 2000]. Auf die Rechte und Pflichten der Parteien in der Startphase und die Rechtsposition freiberuflich tätiger Anbieter wird nicht eingegangen, hier muss auf allgemein gültige Aussagen der Rechtslehre Bezug genommen werden.¹¹

In zweiter Linie kann die betriebliche Mitbestimmung in die Auftragsklärung hineinspielen, falls Mitbestimmungsorgane in die Auftragsklärung einbezogen werden, was allerdings nicht der Regelfall ist. Nach § 98 BetrVG hat der Betriebsrat ein Mitbestimmungsrecht bei der Durchführung von betrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen und kann an der Teilnehmerauswahl mitwirken. An der Maßnahmenplanung und damit an der Auftragsklärung muss er nicht beteiligt werden, weshalb diesbezügliche rechtliche Aspekte nicht näher diskutiert werden sollen. [Details vgl. z.B. Ebner/ Winter 2000, S. 15ff.]

¹⁰ Vgl. dazu Kap. C.2.1.

¹¹ Mit den rechtlichen Bedingungen befasst sich Kap. C.2.2.

A.3.7 Auftragsklärung als Beratungsaufgabe

In der Literatur zur Methodik der Organisationsentwicklung wird hervorgehoben, dass die Klärung eines Auftrags bereits eine Intervention, d.h. ein Eingriff in das Kundensystem und damit Beratungsleistung ist. [vgl. z.B. Baumgartner et al. 1998]

Daraus ergibt sich als typischer Anfangskonflikt für den Anbieter, gleichzeitig Berater und Verkäufer sein zu müssen.

Es scheint daher notwendig, das Selbstverständnis des Anbieters als ‚Berater seines Kunden‘ zu reflektieren. Dazu gehört seine Unabhängigkeit [z.B. Titscher 2001], sein Rollenbewusstsein [z.B. Block 2002], sein neue Erkenntnisse ermöglichender Fragestil [z.B. Culley 1996, Rogers 1994], seine Fachkompetenz und Berufsethik [z.B. Kubr 1998].

Viele der publizierten Erkenntnisse zum optimalen Unternehmensberater- oder Therapeutenverhalten lassen sich auf die Beratungsfunktion des Anbieters übertragen.

Unter dem Schlagwort „Weiterbildungsberatung“ liegen auch einige Publikationen vor [z.B. Mader 1994, Gieseke/ Opelt 2000] Diese beziehen sich jedoch auf die Beratung von Teilnehmern (und nicht von Unternehmen) im Bereich der öffentlich geförderten beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, also typischerweise von Menschen, die eine AFG-geförderte Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch nehmen wollen.

Die Beratungsliteratur vernachlässigt die Verkaufsaspekte in der Startphase von Beratungsbeziehungen und den daran gekoppelten Konflikt zwischen kundenorientierter Fallanalyse und wirtschaftlichen Eigeninteressen. Zu erörtern ist also die Frage, wie dieser Konflikt in der Praxis gelöst und welche Leitlinien den Berater dabei unterstützen können.¹²

A.3.8 Ideal und Wirklichkeit betrieblicher Weiterbildung

Das Ideal betrieblicher Weiterbildungsarbeit ist mehr von betriebswirtschaftlichen als von wirtschaftspädagogischen Erkenntnissen geprägt. Derzeit werden unter dem Trend-Schlagwort Wissensmanagement [Mandl/ Reinmann-Rothmaier 2000] und dem Balanced Scorecard-Ansatz von Kaplan/ Norton [2000] Anforderungen an das Management der Lernenden Organisation diskutiert [z.B. Kunz 2001, Kaplan/ Norton 2001]. Während die Balanced Scorecard einer einseitigen Ausrichtung der Unternehmensziele auf Rentabilitätskriterien entgegen wirken will und Qualifikationen als Wert-Bestandteil des Unternehmens definiert, setzt das Konzept der Lernenden Organisation [z.B. Senge 1996, Sattelberger 1999, Wilkesmann 1999] auf die Qualifizierung eines Arbeitssystems für permanenten Wandel. Aus diesen Trends kann man ableiten, dass die Ressource ‚Mitarbeiter‘ in der Literatur aktuell eine Aufwertung erfährt. Ob dies auch in der ‚breiten‘ Praxis der Fall ist, kann in Frage gestellt werden, denn Business-Trends ist gemeinsam, dass sie Idealanforderungen an das Un-

¹² Vgl. dazu die Kap. C.4.3, C.5.1 und C.6.

ternehmensmanagement fixieren, die auf der Erfahrung mit einigen wenigen innovativen Unternehmen basieren.

Neben den Idealbeschreibungen gibt es auch Veröffentlichungen, die sich um die Skizzierung der tatsächlich existenten Organisationsformen von Weiterbildung in Betrieben bemüht. Thom [1987] hat dazu grundlegende empirische Studien veröffentlicht, M.Becker [1999] eine Typologie vorgestellt, die sich auf die unterschiedlichen ‚Reifegrade‘ einer Organisation bezieht. Beide Autoren befassen sich mit Organisationsparametern der Personalentwicklung, gehen allerdings nicht auf das Phänomen der Zusammenarbeit mit externen Anbietern ein.

Die betriebliche Wirklichkeit kennt die Funktionen der Personalverwaltung, Personalentwicklung und gelegentlich auch Organisationsentwicklung. Diese Funktionen werden hier wie folgt gegeneinander abgegrenzt: Die reine Personal(-verwaltungs)funktion ist vor allem für die Beschaffung, Einstellung, Bezahlung, Versetzung und Entlassung von Mitarbeitern zuständig, eine Karriere- oder Weiterbildungsberatung für Mitarbeiter gehört zu den Nebenaufgaben. Personalentwicklung (PE) hat als Hauptaufgabe die Entwicklung individueller Mitarbeiterpersönlichkeiten im Hinblick auf ihre Eignung für eine bestimmte Aufgabe im Unternehmen. Organisationsentwicklung (OE) hat demgegenüber Organisationseinheiten oder das Gesamtunternehmen im Blick. Nach dem Weiterbildungsverständnis der Lernenden Organisation ist jede PE- oder Weiterbildungsmaßnahme auch ein Beitrag zur Organisationsentwicklung. OE wird hier deshalb mit ‚betrieblicher Weiterbildung in/ mit Lernenden Organisationen‘ gleich gesetzt.¹³

Eine Aufgabe dieser Arbeit ist es, zwischen dem, wie betriebliche Weiterbildung idealerweise organisiert sein könnte, und dem, wie sie tatsächlich organisiert ist, zu unterscheiden. Gleiches gilt für den zu verhandelnden Auftrag: Nur selten formulieren Unternehmen Aufträge dergestalt, dass sie das Lernen der Organisation unterstützen wollen, eher geht es darum, Mitarbeiter zu ‚reparieren‘ oder Schwierigkeiten (Konflikte/ Beschwerden) abzustellen. Anbieter, die mit dem

¹³ Diese pragmatische Entscheidung wird durch eine systemtheoretische Argumentation von Kuper [1997] gestützt, der die Frage nach Medium und Form der betrieblichen Weiterbildung erörtert hat. Die Systemtheorie betrachtet verschiedene Gesellschaftssysteme, so z.B. das Wirtschafts- und das Bildungssystem. Diese unterscheiden sich durch das Medium, anhand dessen sie sich autopoietisch reproduzieren.

Das Medium der Betriebspädagogik, so Kuper, sei die Organisation, die durch die Formung von Personen gestaltet werde, während das Medium der Betriebswirtschaft die Person ist, die eine Formung der Organisation braucht, um wirksam werden zu können. Es geht also um die Frage, ob der Mensch die Organisation macht oder die Organisation den Menschen. Daran ist die Frage gekoppelt, was sich für eine gewünschte Veränderung zuerst verändern muss.

Kuper beantwortet diese Frage mit einem ‚sowohl – als auch‘: Weiterbildung arbeite an der Grenze zwischen psychischen Systemen (Mensch, Lerner) und sozialen Systemen (Firma, Kurs). Je nach Bezugssystem wechsele das Medium, das Weiterbildung zwar beeinflussen, aber nicht kontrollieren und nicht steuern könne. Betriebliche Weiterbildung müsse zwischen Medium und Form ‚oszillieren‘ können, also sowohl von der Organisation als auch vom Menschen her planen und gestalten.

Weiterbegründungsverständnis der Lernenden Organisation nach ‚Adapationsbedarf‘ und ‚systemischen Einflussgrößen‘ forschen, um einen Auftrag zu konkretisieren, machen aus einer scheinbar einfachen Sache wie einem Seminar eine komplexe Aufgabe. Ähnlich wie bereits oben unter dem Stichwort des konstruktivistisch geprägten Lehrverständnisses, die mit dem systemischen Ansatz der Lernenden Organisation eng verknüpft ist [vgl. Kap. A.3.3], ist auch hier zu fragen, ob und wie ein Anbieter Unternehmen davon überzeugen kann, sich auf ‚neue‘ Lehr-Lern-Konzeptionen einzulassen.¹⁴

Dass die Übertragung von wissenschaftlichen Idealkonzepten auf die betriebliche Wirklichkeit schwergängig ist und nur selten erfolgt, hat beispielsweise Künzli [1997] untersucht und auf die systemische Unmöglichkeit des Wissenstransfers zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftssystem zurückgeführt. Ähnlich argumentiert auch Harney [1998]. Diese Erklärungsansätze der Systemtheorie können leicht zu Defaitismus führen, weshalb sie hier maßvoll rezipiert werden soll.

A.4 Zielsetzung der Arbeit

Die Beschäftigung mit der Auftragsklärung ist durch das Interesse geleitet, Lernen in Betrieben zu verbessern. Die wirtschaftspädagogische Leitfrage ist dabei, welche Arbeitsbedingungen einer Zielgruppe erhoben und berücksichtigt werden müssen, um eine wirkungsvolle Weiterbildungsmaßnahme zu konzipieren. Wirkungsvoll ist eine Weiterbildungsmaßnahme dann, wenn die Teilnehmer dieser Maßnahme anschließend ihre Tätigkeit für den Betrieb effizienter oder effektiver ausüben können.

Dass Unternehmen bei der Weiterbildung Geld sparen und Anbieter mit Weiterbildung Geld verdienen wollen, darf dieses Ziel nicht gefährden – dennoch muss berücksichtigt werden, dass der wirtschaftliche Aspekt Einfluss auf die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung nimmt. So geht es darum, einen Weg zu finden, wie Weiterbildung für Unternehmen kostengünstig und wirkungsvoll realisiert werden kann.

Da bei der Zusammenarbeit mit externen Anbietern die wirtschaftlichen Interessen deutlicher hervortreten, als wenn mit internem Personal Weiterbildungsmaßnahmen umgesetzt werden, konzentriert sich diese Untersuchung [wie in Kap. A.2.1 definiert] auf innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, die unter Beteiligung von betriebsfremden Personal umgesetzt werden. Das Erkenntnisinteresse wird aus der Perspektive der ‚betriebsfremden‘, wirtschaftlich selbstständigen Anbieter formuliert: Wie kommt man zu Weiterbildungsaufträgen, die dem Kundenunternehmen nutzen und dem eigenen Unternehmen Gewinn bringen?

Ziel der Arbeit ist es, eine wissenschaftlich fundierte Systematik zu entwickeln, mit der die Situation externer Anbieter bei der Auftragsklärung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen fassbar gemacht wird. Damit sollen interessierten

¹⁴ Darauf wird in Kap. C.5.2, C5.3 und D eingegangen.

Anbietern (und Nachfragern) Einordnungshilfen zur Strukturierung erlebter Realität und zur Optimierung des eigenen Klärungsverhaltens erschlossen werden.

Die Klärung von Weiterbildungsaufträgen muss zwei Anforderungen genügen:

- a) Die Herausforderung der Auftragsklärung auf der Anbieterseite ist es, Interesse an der eigenen Leistungsfähigkeit zu wecken und so darzustellen, dass es zu einem Vertragsabschluss kommt (d.h. die eigene wirtschaftliche Existenz gesichert ist) und man gleichzeitig für spätere optimale Arbeitsbedingungen gesorgt hat (d.h. eine qualitativ hochwertige Leistung erbringen kann).
- b) Für die Nachfragerseite geht es darum, den eigenen Weiterbildungsbedarf so zu ermitteln, dass dafür sinnvolle und praktikable Lösungen entwickelt werden können, und einen internen oder externen Experten zu finden, der persönlich in der Lage ist, effektiv und effizient an dieser Lösung mitzuwirken.

Die angestrebte Systematik soll daher die Bedingungen darstellen und theoretisch erörtern, unter denen diese Herausforderungen zu meistern sind. Die Bedingungen können vorerst drei Abstraktionsstufen zugeordnet werden:

- Auf der Makroebene spielen die Situation auf dem Arbeitsmarkt (als ‚Umschlagplatz‘ für Qualifikationen), auf dem Weiterbildungsmarkt (wo Anbieter und Nachfrager von Weiterbildungsleistungen zusammentreffen) und der Bildungspolitik (des Staates, der Unternehmen, der Gewerkschaften) eine Rolle. Auch die Rechtsvorschriften zur Vertragsgestaltung sind hier einzuordnen.
- Auf der Mesoebene werden die Organisationen (nachfragendes Unternehmen und Trainingsfirma), deren Funktionsträger und die Kommunikationsbeziehungen betrachtet. Funktionsträger sind ‚der Externe‘, ‚der Personalentwickler‘, ‚der Mitarbeiter‘, ‚die Führungskraft‘, ‚das Management‘, die nach systemischen Regeln miteinander kommunizieren.
- Auf der Mikroebene werden die Funktionsträger zu Individuen, die eine eigene Sozialisation, ein persönliches Rollenverständnis, Interessen, Vorurteile, Emotionen haben. Individuen kommunizieren nach sozialpsychologischen Regeln miteinander.

Das Ziel dieser Arbeit ist erreicht, wenn die Parameter der Startphase als Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren zusammengestellt und mögliche Widersprüche oder Fallen der Anfangssituation aufgezeigt wurden. Es geht nicht darum, ‚Rezepte‘ für ein erfolgreiches Verhalten zu liefern. Durch das Bewusstmachen von ‚Umständen‘ wird jedoch die Suche nach dem individuell-adäquaten Umgang mit den Herausforderungen möglich.

A.5 Metatheoretische Überlegungen

Auf den ersten Blick erscheint die Klärung von Weiterbildungsaufträgen ein untergeordneter Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit zu sein. Wie das bisher Gesagte jedoch bereits zeigt, stecken eine Vielzahl von Problemen und Chancen in dieser Situation, die es verdienen genauer betrachtet zu werden.

„Der Mensch wird zum Nachdenken angeregt, wenn er eine Tätigkeit ausübt und in Schwierigkeiten gerät, falls im Laufe dieser Tätigkeit ein Zweifel oder eine Alternative vor ihm auftaucht.“ [Aebli 1976, S. 35f.]

Das eigene Bewusstwerden von ‚Schwierigkeiten‘ war Auslöser für dieses Forschungsprojekt. Die Dokumentation und Reflexion eigener Auftragsklärungssituationen als Externer legte die erste Grundlage, um Varianten und mögliche Erfolgskriterien fassbar zu machen und Ausgangsfragen abzuleiten.

Eine der wesentlichen Ausgangsfragen war zunächst, welches erziehungswissenschaftliche Ideal zur Beurteilung von Erfolg oder Misserfolg einer Auftragsklärung herangezogen werden soll. In Auseinandersetzung mit der Literatur zur Erwachsenenbildung und Wirtschaftspädagogik ergaben sich zwei wesentliche Prämissen:

1. Ein Lehrverständnis, das die Aneignungsperspektive einnimmt [vgl. die Ausführungen zum Konstruktivismus in Kap. A.3.3] und daran anschließend eine Auftragsklärung, die die ‚Lebenswelt‘ der Zielgruppe und die darin enthaltenen Anforderungen und bisherigen Bewältigungsstrategien erkundet.
2. Ein Professionsverständnis, das anerkennt, dass im Wirtschaftssystem andere Erfolgskriterien gelten als im Bildungssystem, dass Auftragsklärung immer in beiden Systemen angesiedelt ist und infolgedessen wirtschaftlicher und pädagogischer Nutzen gleichermaßen angestrebt werden müssen.

Diese Prämissen beeinflussten das Erkenntnisinteresse und wurden zur Beurteilungsfolie für die weitere Betrachtung alternativer Verhaltensweisen in der Auftragsklärungssituation.

Eine andere Ausgangsfrage war, inwieweit das eigene Erleben bzw. Problembewusstsein sich mit dem anderer Praktiker deckt. Dieser Frage wurde mit einer exemplarischen, qualitativen Expertenbefragung nachgegangen, die im Kern eine allgemeine Unzufriedenheit mit dem ‚Arbeitsfeld‘ der Auftragsklärung und damit ein Interesse an dem Thema bestätigte.

Die Auswertung führte zu einer ersten theoretischen Skizze der Merkmale von Auftragsklärungssituationen. Außerdem wurden Begründungsmuster für Erfolg und Misserfolg von Auftragsklärung auf der Ebene des Alltagswissens der Befragten sowie Verhaltensgründe auf der Ebene des Rezeptwissens erschlossen. Daraus ergab sich als Herausforderung für den weiteren Untersuchungsprozess, ‚bessere‘ Begründungen für erlebte Phänomene bzw. ein möglicherweise zu veränderndes Verhalten der Beteiligten zu finden.

Die bis dahin erschlossenen Merkmale der Auftragsklärung wurden dann verschiedenen Betrachtungsebenen und wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet, um in der Literatur nach Erklärungen, normativen Hinweisen, Begründungen, Besonderheiten, statistischen und experimentellen Fakten zu forschen. Dabei wurden sowohl praxeologische (Veröffentlichungen aus der Praxis für die Praxis), als auch pragmatisch-wissenschaftliche (handlungsorientierte und normative Literatur) und wissenschaftstheoretische Publikationen ausgewertet.

Auf diese Weise konnten die wesentlichen gestaltbaren und nicht gestaltbaren Parameter der Auftragsklärungssituation beschrieben werden.

Während des gesamten Projektes sammelte ich parallel neue Erfahrungen und Einsichten, weil ich theoretische Erkenntnisse aus Expertenbefragung und Lite-

raturstudium wieder in der Praxis verproben bzw. mit Praktikern diskutieren konnte. So haben die hier dokumentierten Erkenntnisse mehrere hermeneutische Zirkel durchlaufen, in denen sich Theorie und Praxis gegenseitig durchdrungen haben. Metatheoretisch gesehen, gehört meine Arbeit damit in den Erkenntnishorizont des wissenschaftlichen Pragmatismus.

A.6 Inhaltlicher Aufbau

Der inhaltliche Aufbau folgt im Wesentlichen dem eben beschriebenen Untersuchungsgang.

Teil A, die Einführung, sollte als ‚Startpunkt‘ die Bedeutung des Themas und die Literaturlage verdeutlichen.

Teil B berichtet über eine Expertenbefragung. Diese illustriert die Vielfalt der Praxis, wie Weiterbildungsaufträge zustande kommen und verhandelt werden. Sie gibt Einblicke in die verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven von Anbietern und Nachfragern betrieblicher Weiterbildungsdienstleistungen und zeigt Gepflogenheiten, stille Erwartungen und Problemfelder auf.

Die Expertenbefragung stand relativ am Anfang der Beschäftigung mit dem Thema und sollte den Untersuchungsfokus zur theoretischen Beschäftigung eingrenzen. Aus der Eingrenzung ist jedoch eine Erweiterung geworden, weil die Befragten eine Vielzahl organisationaler Varianten und psychologischer Aspekte der Geschäftsanbahnung vermittelt haben.

Teil C untersucht das Phänomen der Auftragsklärung systematisch. Dazu werden aus den hier bereits angesprochenen Mikro-, Meso- und Makroaspekten fünf Betrachtungsebenen abgeleitet, die die theoretische Erörterung strukturieren: Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum und Inhalt der Auftragsklärung. Auf den ersten beiden Ebenen (Gesellschaft und Organisation) werden die Rahmenbedingungen umrissen, vor deren Hintergrund dann auf den anderen drei Ebenen (Interaktion, Individuum, Inhalte) die Gestaltungsspielräume greifbar werden.

Teil D stellt die wirtschaftliche Bedeutung der Auftragsklärung heraus, indem die Risiken unzureichend geklärter Weiterbildungsmaßnahmen verdeutlicht und die Chancen professioneller Klärung herausgestellt werden.

B Empirischer Teil: Auftragsklärung aus Sicht von externen Weiterbildungsdienstleistern und von Weiterbildungsverantwortlichen in Betrieben

Für eine intersubjektive Verbreiterung der Praxiserfahrung mit der Auftragsklärung wurden acht potenzielle Auftragnehmer und neun potenzielle Auftraggeber nach ihren Erfahrungen mit der Beauftragung von Weiterbildungsmaßnahmen befragt. Die Ergebnisse werden hier dargestellt, vorsichtig interpretiert und geteilte Plausibilitäten über die Merkmale der Startphase herausgehoben.

Nach einer Skizzierung der Befragungsmethodik, die eine Orientierung über Annahmen, Datenmaterial und Auswertungsmethodik geben soll [Kap. B.1], werden die Auswertungsergebnisse vorgestellt. Zunächst wird über die Wahrnehmung der Auftragnehmer bezüglich der Auftragsklärung berichtet [Kap. B.3.1], dann über die der Auftraggeber [Kap. B.3.2] und schließlich werden vergleichbare Aussagen beider Seiten einander gegenüber gestellt [Kap. B.3.3]. Die Interpretation der Aussagen wird dann in Bezug zu den Annahmen gesetzt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden zusammenfassenden Abschluss dieses Teils [Kap. B.4].

B.1 Explorationsstrategie

B.1.1 Zielsetzung der Experten-Befragung

Die Expertenbefragung sollte Wahrnehmungen und Reflektionen von Beteiligten an Auftragsklärungsgesprächen erheben und damit sicherstellen, dass die Auswertung wissenschaftlicher Befunde der Literatur zum Themenkreis der Auftragsklärung nicht nur vor dem Hintergrund eigener berufspraktischer Erfahrungen erfolgt.

Bei der Befragung standen folgende Leitfragen im Mittelpunkt:

- Wie kommt es zu Weiterbildungsanfragen bzw. -aufträgen?
- Welche Faktoren führen zum Auftrag an einen bestimmten Anbieter?
- Welche Faktoren beeinflussen den Verlauf der Auftragsklärung?

Gewünscht waren Antworten, die die subjektiven Theorien¹⁵ der Befragten zum Thema der Auftragsklärung repräsentieren, also Aufschluss über Deutungen, Erfolgserklärungen oder Unzufriedenheiten der Beteiligten mit einem Teilaspekt ihres Berufsalltags geben.

B.2 Methodenwahl

Eine schriftliche Befragung, die es organisatorisch erlaubt hätte, viele Personen zu befragen, kam für die Beantwortung dieser Fragen nicht in Betracht, weil

¹⁵ Zum Konzept der subjektiven Theorien vgl. Kap. C.5.2.1.

- a) Multiple-Choice-Antworten kaum Erkenntnisgewinn gebracht hätten, weil vorformulierte Antworten nur einen begrenzten und der Fragebogenerstellerin bereits bekannten Ausschnitt der Wirklichkeit erschlossen hätten,
- b) freie Antworten vermutlich nur spärliche Beiträge ergeben hätten, da die Verschriftlichung von subjektiven Theorien kaum möglich ist, weil sie im vorbewussten Bereich der Kognition angesiedelt sind.

Die narrative Form von Interviews bot hingegen die Möglichkeit der ‚allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden‘ (Heinrich von Kleist). Im ‚Erzählen‘ werden auch solche Wissensbestände und Argumentationsmuster offen gelegt, die nicht ausdrücklich vorformuliert oder angesprochen werden. [vgl. Hof 2001, S. 19 ff.]

Für die mündliche Befragung wurde daraus die Konsequenz abgeleitet, die Interviews in zwei Blöcke zu unterteilen: Im ersten Block wurden drei offene Fragen als Impuls gegeben, so dass die Interviewten frei assoziierend darauf antworten konnten. Im zweiten Block wurden gezielte Fragen gestellt, um eigene Annahmen zu prüfen und die Vergleichbarkeit der Antworten zu ermöglichen. Es zeigte sich, dass Fragen aus Block 2 oftmals bereits im ersten Teil des Interviews von den Befragten vorweg genommen wurden.

B.2.1 Auswahl der Befragten

Die Experten sollten möglichst unterschiedlichen Branchen, Firmengrößen und Weiterbildungsfeldern angehören und etwa zu gleichen Teilen die Auftragnehmer- und die Auftraggeberseite repräsentieren.

Im ersten Halbjahr 2002 wurden zehn Personen angesprochen. Viele waren spontan bereit, bei zweien ergaben sich mehrfach Terminschwierigkeiten, so dass auf deren Befragung verzichtet werden musste.

Eine Gesprächspartnerin fand sich nicht zuständig und versuchte abzuwehren („Sagen Sie mir, was Sie beweisen wollen, und ich liefere Ihnen den Gesprächspartner, der das belegt.“ [AG3-68]¹⁶), gab dann aber doch sehr umfassend Auskunft, so dass das Gespräch als unvollständiges Interview dokumentiert wurde.

Nach ersten Auswertungsversuchen wurde die Zahl der Interviewten durch eine zweite Befragungsserie im ersten Halbjahr 2003 mehr als verdoppelt. Dabei gab es folgende Besonderheiten: Für ein Interview wurde kurzfristig der Termin abgesagt und das Interview daraufhin telefonisch durchgeführt. Ein Interview wurde wegen Terminengpässen vor und nach einer Autofahrt in fremden Tagungsräumen durchgeführt. Ein Interview fand auf Wunsch der Gesprächspartner mit zwei Personen statt.

Insgesamt liegen den nachfolgenden Ausführungen die Befragungen von acht Auftragnehmern und neun Auftraggebern vor.

¹⁶ Diese Form der Zitatstellenangabe bezieht sich auf die Dokumentation der Interviews im Anhang. Sie besteht aus dem Interview-Kennzeichen und der Zeilennummer des Zitatbeginns. Die Interview-Kennzeichen sind in Abb. 3 erläutert.

Ich habe darauf geachtet, je Auftragsseite mindestens einen Gesprächspartner zu finden, der mich nicht kennt, um sicher zu stellen, dass nicht nur ‚vertraute Wissenslandkarten‘ abgefragt werden. Die Fremdkontakte sind durch Kollegenempfehlungen zustande gekommen.

Außerdem wurde auf eine gemischte Altersstruktur¹⁷ und eine die Realität abbildende Geschlechterverteilung¹⁸ Wert gelegt.

Wo möglich, wurden die Gesprächspartner in ihren Geschäftsräumen aufgesucht. In einigen Fällen haben wir uns bei mir bzw. außerhalb getroffen. Insgesamt zwei Interviews fanden telefonisch statt.

Abb. 3 gibt eine Übersicht zu Gesprächspartnern und Interview-Situation. Jedem Interview wurde eine Kennziffer zugewiesen, dabei stehen die Kürzel AN und AG für Auftragnehmer und Auftraggeber.

Abb. 3 Kurzcharakteristik der Interview-Partner

Kennz.	Kurzbezeichnung	Alter, Geschl.	Beziehung zur Interviewerin
AN1	Konfliktmediatorin Schule	41 J., w	Privater und beruflicher Kontakt. Gespräch in Räumen der Interviewten.
AN2	Seminarleiterin Non-Profit	49 J., w	Zweite Begegnung. Gespräch in fremden Räumen.
AN3	Vertriebstrainer	39 J., m	Weiterbildungskontakt, Kooperation. Gespräch in Räumen des Interviewten.
AN4	Vorstandsvorsitzender einer Bildungs-AG	58 J., m	Erste Begegnung. Gespräch in Räumen des Interviewten.
AN5	Kommunikationstrainer	46 J., m	Dritte Begegnung. Gespräch in Räumen des Interviewten.
AN6	Berater Projektarbeit	52 J., m	Weiterbildungskontakt, Kooperation. Gespräch in Räumen der Interviewerin.
AN7	Organisationsentwicklerin	56 J., w	Ehem. Ausbilderin der Autorin. Gespräch in Räumen der Interviewten.
AN8	Seminarleiterin Qualitätsmanagement	39 J., w	Erste Begegnung. Interview am Telefon.
AG1	Leiter Betriebliche Weiterbildung	54 J., m	Ehem. Vorgesetzter, jetzt Kunde. Gespräch in Firmenräumen d. Interviewten
AG2	PE-Leiter einer Konzerntochter	60 J., m	Erste Begegnung. Gespräch in Firmenräumen des Interviewten.
AG3	PE-Controllerin	40 J., w	Erste Kontaktaufnahme am Telefon. Kein Interview, aber Telefonnotizen.
AG4	Schulungsbeauftragter Fertigung	32 J., m	Kunde. Gespräch in Firmenräumen des Interviewten.
AG5	Geschäftsbereichsleiter	45 J., m	Weiterbildungskontakt. Gespräch in fremden Räumen.
AG6	Leiterin Marketingservices	35 J., w	Privater u. beruflicher Kontakt. Gespräch in Privaträumen der Interviewten.
AG7	Interner Berater	42 J., m	Zweite Begegnung. Gespräch in Firmenräumen des Interviewten.
AG8	Geschäftsführer	52 J., m	Zweite Begegnung. Gespräch in Firmenräumen des Interviewten

¹⁷ Der jüngste Befragte ist 32, der älteste 60 Jahre alt.

¹⁸ Bei den Auftragnehmern ist das Verhältnis Männer:Frauen 4:4, bei den Auftraggebern 7:2.

Kennz.	Kurzbezeichnung	Alter, Geschl.	Beziehung zur Interviewerin
AG9-S AG9-F	Leiter Weiterbildung und Leiter kfm. Weiterbildung	58 J., m 39 J., m	Erste Begegnung. Gespräch in Firmenzimmern der Interviewten.

B.2.2 Interview-Dokumentation

Die Interviews dauerten ein bis zwei Stunden und wurden nicht auf Band mitgeschrieben, weil ich keine Möglichkeiten (und keine Einsicht in die Notwendigkeiten) einer wörtlichen Transkription hatte. Als OE-Beraterin bin ich geübt darin, schnell und unter Verwendung wörtlicher Zitate mitzuschreiben. Anhand dieser Notizen wurde ein gerafftes, im Redestil möglichst authentisches Gesprächsprotokoll erstellt.

Ein Interview-Partner hatte um Zusendung des Transkripts gebeten und seine Freigabe mit dem Kommentar zurück gesandt, dass er „teilweise etwas erschrocken über die direkte mündliche Mitschrift“ gewesen sei.

Bis auf diese Ausnahme wurden die Gesprächsprotokolle den Interviewten nicht zur Korrektur bzw. Freigabe zugesandt. Dies hatte zwei Gründe:

1. Mit den Interviews sollten Alltagstheorien erhoben werden, wie sie in spontanen Antworten sichtbar werden. Bei der Frage z.B., wie man ‚Lernen‘ definiert, ist die spontane Antwort vermutlich anders, als wenn man länger über eine schriftliche Ausformulierung nachdenken kann.
2. Es bestand die Befürchtung, dass durch die Möglichkeit der Nachkorrektur die Antworten ‚vollständig‘ und im Stile offizieller Verlautbarungen ‚korrekt‘ gemacht werden. Um die Realität von Auftragsklärungsprozessen im Betrieb einzufangen, sind nicht nur die ‚offiziellen Wege‘ sondern auch die ‚informellen Wege‘ interessant. Ich wollte vermeiden, dass Angaben hierzu womöglich gestrichen würden.

Das gewählte Vorgehen birgt die Gefahr, dass mündlich skizzierte Geschäftsprozesse womöglich nicht richtig erfasst werden und damit ‚falsch‘ oder ‚unvollständig‘ wiedergegeben werden könnten. Diese Gefahr besteht bei jedem Wahrnehmungsvorgang in der betrieblichen Weiterbildung und ist bei Schlussfolgerungen immer mit zu berücksichtigen. Die Gefahr von Fehlinterpretationen besteht nicht nur bei Interviews, sondern auch im Alltag der Auftragsklärung: In kurzer Zeit muss die Situation eines Betriebs erfasst, die Organisationsform von Weiterbildung begriffen werden, um als externe Beraterin in diesen Zusammenhängen handlungsfähig zu sein. Insofern spiegeln auch die in den Interviews möglicherweise enthaltenen Verzerrungen ein Stück Realität von Weiterbildung wider.

Bis auf die erwähnte Ausnahme wurden Freigabeverfahren also weder gefordert noch vereinbart. Bei der Terminvereinbarung des Interviews wurde jeweils deutlich gemacht (und zu Beginn des Interviews noch einmal wiederholt), dass die Interview-Aussagen im Rahmen einer Dissertation erhoben und ausgewertet werden.

Ich habe mich um eine wertschätzende Niederschrift der Aussagen bemüht und, so weit wie möglich und sinnvoll, Hinweise auf eigene, fremde oder Firmennamen anonymisiert.

B.2.3 Leitfragen des Interviews

Die Leitfragen wurden in Form eines Mindmaps gefasst [s. Abb. 4], welches den Gesprächspartnern als Orientierung zu Beginn des Gesprächs gezeigt wurde.

B.2.4 Interview-Auswertung

Die Interviews wurden in mehreren Stufen ausgewertet.

Nach vollständig erfolgter Transkription aller Interviews wurden zunächst die Transkripte jeweils einer Gruppe (AN/AG) gemäß dem bei Froschauer/ Lueger [1992] dargestellten Verfahren zur Analyse und Interpretation von Interview-Material in der Inspektionsphase auf markante Textstellen (Metaphern, Kernaussagen) untersucht. Leitgedanke bei der Auswertung war, das jeweils Besondere an einem einzelnen Interview zu erfassen, um so zu signifikanten Auswertungswörtern zu kommen.

Dann wurden aus dem Datenmaterial Informationen für Schema-Zeichnungen (Prozess-Darstellungen) von Klärungsprozessen gewonnen, um Gleichheiten oder Verschiedenheiten in den Abläufen nachzuvollziehen.

In einem dritten Auswertungsschritt wurden die Aussagen zu gleichen Stichworten untereinander geschrieben und zusammengefasst.

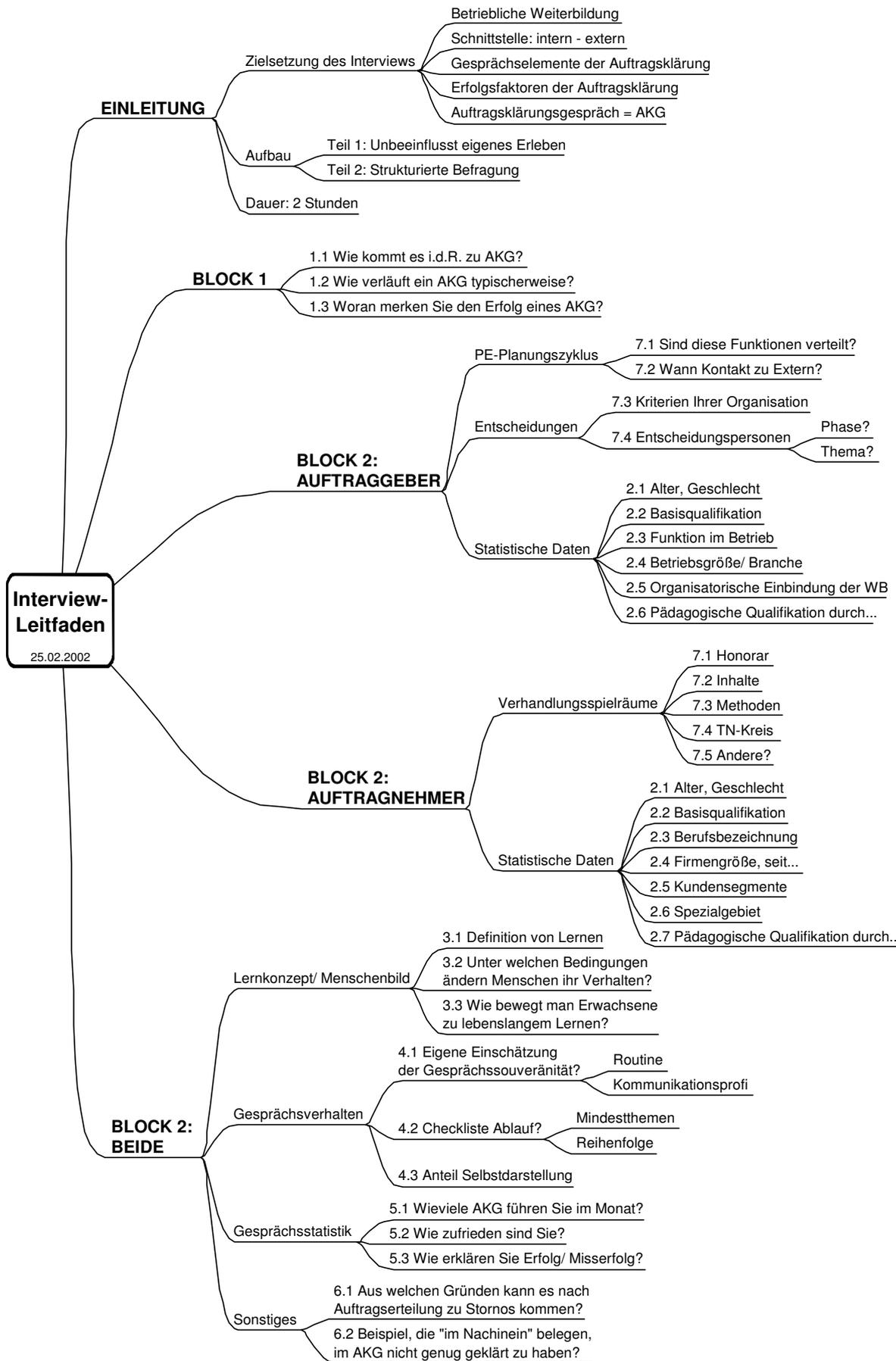
Die Auswertungswörter ergaben die Arbeitstitel für das folgende Kapitel B.3, in dem die relevanten Aussagen zitiert und kommentiert werden.

B.2.5 Kritische Reflektion des Studiendesigns

Zum Zeitpunkt der Befragungskonzeption hatte ich folgende Annahmen:

- Weiterbildungsaufträge werden durch ein Auftragsklärungsgespräch (= AKG) vergeben, bei dem oft nicht alles geklärt wird, was für die Durchführung des Auftrag relevant wäre.
- Wenn sich der Auftragnehmer gut auf das Gespräch vorbereitet, hilft ihm das, keinen wesentlichen Klärungspunkt zu vergessen.
- Das Lernverständnis bzw. das Menschenbild der Beteiligten prägt die Zielsetzung des AKG.
- Da das AKG auch ein Verkaufsgespräch ist, nimmt die Selbstdarstellung der Beteiligten (neben der inhaltlichen Klärung des Auftrags) einen relativ großen Raum ein.
- Pädagogisch geschulte Gesprächspartner legen mehr Wert auf die didaktische Klärung des Auftrags als auf die Gestaltung einer Kaufs-/Verkaufssituation.

Abb. 4 Interview-Leitfaden „Persönliche Erfahrungen mit der Auftragsklärung im Kontext betrieblicher Weiterbildung“



Die Fragen zur didaktischen Analyse gehören zum ‚Muss‘ der Auftragsklärung. Diese Annahmen spiegeln sich auch in den Formulierungen der Interviewfragen wider.

Auswahlmethodik und Zahl der Befragten bürgen für exemplarische, nicht für repräsentative Ergebnisse. Hätte man sich beispielsweise auf das Segment des Verkaufstrainings oder des Konfliktmanagements beschränkt und nur Kunden befragt, die jeweils solche Weiterbildungsfelder nachfragen, wären vermutlich übereinstimmendere Aussagen bezüglich der erlebten ‚Klärungswirklichkeit‘ das Ergebnis gewesen. Durch den Einbezug von Vielfalt, sind auch vielfältige Wirklichkeiten zu Tage getreten.

In den Interviews wurden die Beteiligten der Auftragsklärung als Auftragnehmer und Auftraggeber bezeichnet. Diese Terminologie wird in diesem Teil B beibehalten, um Bezüge nicht zu verkomplizieren. Die Begriffsdefinitionen aus Kap. A.2 wurden erst im Verlauf der theoretischen Reflektion der Befragungsergebnisse entwickelt.

B.3 Auswertungsergebnisse

B.3.1 Die Auftragsklärung aus Auftragnehmer-Sicht

Auf der Grundlage der beschriebenen Auswertungsmethoden werden die Aussagen der befragten Auftragnehmer unter folgenden Kernaussagen zusammengefasst:

Abb. 5 Aufbau der Auswertungsergebnisse zur Auftragnehmer-Sicht

- Auftragsklärung beginnt mit einem Telefonat
- Auftragsklärung durchläuft verschiedene Phasen
- Auftragsklärung hat verschiedene Partner
- Gesprächsinhalte werden eher gewusst als geplant
- Woran Auftragnehmer merken, dass sie genug geklärt haben
- Wann Auftragnehmer wissen, dass sie den Auftrag bekommen
- Wie Auftragnehmer Kundenbedürfnisse wahrnehmen
- Wie Auftragnehmer bei der Auftragsklärung verunsichert werden

B.3.1.1 Auftragsklärung beginnt mit einem Telefonat

Mit dem Stichwort der ‚Auftragsklärung‘ konnten alle befragten Auftragnehmer etwas anfangen: Sie bezogen sich auf Gespräche, in denen ein Unternehmen einen Weiterbildungsauftrag zu vergeben hat, und berichteten, dass am Anfang immer ein Telefonat stehe. Beachtenswert ist, dass spontan für alle Auftragnehmer ‚Auftragsklärung‘ gleichbedeutend mit ‚Auftragserteilung‘ war. Erst im weiteren Verlauf des Interviews wurde der Begriff ‚Auftragsklärung‘ problematisiert und die Auftragsklärung als Prozess mit mehreren Gesprächen und verschiedenen Beteiligten skizziert.

Manche Aufträge sind bereits nach dem ersten Telefonat ‚geklärt‘, d.h. erteilt. Eine abschließende Klärung am Telefon kann nach Darstellung der meisten Auftragnehmer erfolgen, wenn

- es sich um kurze Maßnahmen (z.B. einen dreistündigen Workshop) handelt. [AN1-9]
- der Aufwand für die Anreise zum persönlichen Gespräch unverhältnismäßig groß im Vergleich zum Auftragsvolumen ist [AN2-18]
- die Zielvorstellungen des Auftraggebers sehr präzise sind [AN2-14]
- die Maßnahme kurzfristig angesetzt wird [AN2-14, AN5-38]
- bestehende Kunden ein Seminar beauftragen [AN3-6].

Ein persönliches Gespräch (mit Anfahrt des Auftragnehmers beim Auftraggeber) ist erforderlich, wenn das Telefonat ergibt, dass

- es sich um Neukunden handelt, die den Auftragnehmer kennen lernen wollen [AN2-21, AN3-7] bzw. wenn der Auftragnehmer den Kunden kennen lernen will [AN3-32]
- das zuvor übersandte Konzept mit dem Kunden durchzusprechen ist [AN5-17, AN8-18]
- der Auftrag komplex ist, d.h. wenn es um ein größeres Projekt geht oder noch unklare Zielvorstellungen vorherrschen [AN1-11, AN2-21].

Drei von acht Auftragnehmern erwähnten die Möglichkeit der rein telefonischen abschließenden Auftragsklärung nicht [AN4, AN6, AN7], aus ihren Schilderungen geht hervor, dass sie von persönlichen Gesprächen als Regelfall ausgehen.

Bei diesen Auftragnehmern handelt es sich gleichzeitig um die drei ältesten befragten Auftragnehmer, so dass eine mögliche Erklärung dafür sein kann, dass mit zunehmender Erfahrung die Frage der Form verschimmt bzw. grundsätzlich anspruchsvollere Projekte abgewickelt werden, die eine persönliche Klärung notwendig machen.

B.3.1.2 Auftragsklärung durchläuft verschiedene Phasen

Auftragnehmer haben eine konkrete Ereignisfolge im Kopf, wenn sie über den Verlauf einer Auftragsklärung nachdenken. AN3 nennt als typischen Verlauf der Auftragsklärung „Anfrage – Rückruf – Besuchstermin – Angebot – Auftrag – Briefing“ [AN3-20], der sich – wenn auch verbal nicht so präzise bezeichnet – auch bei den anderen Auftragnehmern wieder findet.

Abb. 6 fasst die Aussagen der Auftragnehmer zum Klärungsverlauf in einem Prozessbild zusammen.

Wird der Prozess betrachtet, so erfolgt die Auftragserteilung im Einzelfall an unterschiedlichen Stellen, entweder gleich nach Unterbreitung eines mündlichen oder schriftlichen Angebots oder erst, nachdem ein Detailkonzept ausgearbeitet wurde. Die Auftragsklärung ist der Auftragserteilung vor- und nachgelagert. Die Auftragnehmer haben ein Bewusstsein darüber, dass sie bereits während der Auftragsklärung eine „Leistung“ erbringen.

„Allgemein wird der Beitrag, den wir während der Vorbereitung leisten, meist

unterschätzt.“ [AN7-63], d.h. der Zeitpunkt, ab dem der Kunde eine Leistung des Auftragnehmers wahrnimmt, liegt relativ spät, i.d.R. erst bei der Durchführung der Maßnahme.

Für den Vertriebstrainer gehört das Briefing zur bezahlten Leistung nach Auftragserteilung [AN3-42, AN3-140], für andere gilt: „Bezahlen lassen wir uns die Klärung leider nicht“ [AN4-17] oder „Das ist alles noch Akquise, ohne Berechnung.“ [AN5-22].

Die Organisationsentwicklerin erzählt, dass sie Pauschalpreise macht, „um es mir leicht zu machen“ [AN7-35, AN7-46]. Diese Aussage belegt einen Konflikt des Auftragnehmers: Wie viel Klärungsleistung bringt er ‚kostenlos‘? Und wie viel Klärungsbereitschaft findet er bei seinem Kunden vor, wenn er die Zeit zur Klärung berechnet?

Für die Auftragnehmer selbst bleibt diffus, welche Leistungen sie in der Startphase erbringen und wie sie diese für den Kunden ‚erfahrbar‘ machen können. Offen bleibt ferner, welche Informationen im Rahmen der Akquise erhoben werden müssen, um ein entscheidungsfähiges Angebot vorzulegen, und welche Informationen ‚Zeit‘ haben bis zum Beginn des Projektes.

Es scheint – bis auf die eine erwähnte Ausnahme – üblich zu sein, dass die inhaltliche Klärung des Auftrags nicht bezahlt wird. Man kann deshalb die Frage aufwerfen, wie die Auftragnehmer existenzielle Wirtschaftlichkeitserwägungen und wirtschaftspädagogische Qualitätsansprüche an die Erhebung der Auftragsdaten miteinander vereinbaren können, denn wie sich gezeigt hat, kostet die Auftragsklärung den Auftragnehmer i.d.R. unbezahlte Zeit.

B.3.1.3 Auftragsklärung hat verschiedene Partner

Aus den Äußerungen der Befragten wird deutlich, dass auf der Kundenseite verschiedene Ansprechpartner in den Klärungsprozess involviert sind.

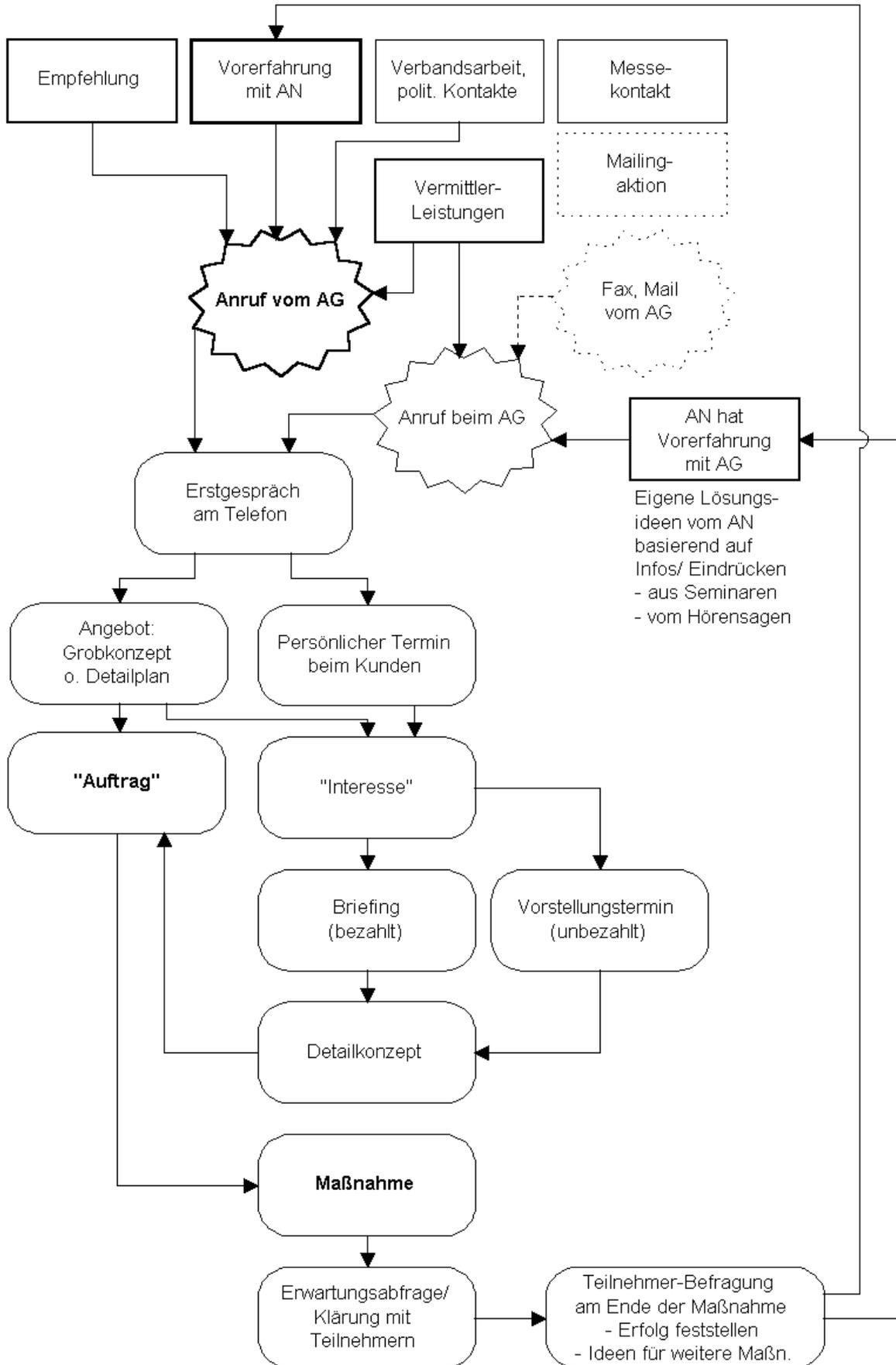
AN5-17 unterscheidet drei Partner bei einem Auftrag: Unterstützer (PE), Nutzer (Teilnehmer) und Entscheider (Vorgesetzte/ Auftraggeber).

AN2-65 hat im öffentlichen Bereich in den Vorgesprächen mit Einzelpersonen zu tun, während die End- oder Detailentscheidungen in Gremien getroffen werden. AN1-133 führt das Beispiel einer unbefriedigend geklärten Weiterbildungsmaßnahme für ein Lehrerkollegium an, bei dem die Einschätzungen der (wenigen) Vorgesprächspartner nicht mit dem der (vielen) Teilnehmer übereinstimmen.

AN3-48 verhandelt zunächst mit Vorgesprächspartnern und dann beim Briefing mit dem Vertriebsleiter oder Geschäftsführer und einem Vertreter aus dem Personalwesen.

AN6-51 sieht die PE als „verlängerten Arm des Managements. Und das Management weiß, was für die Mitarbeiter gut ist.“

Abb. 6 Ablauf der Auftragsklärung aus Auftragnehmer-Sicht



Mit dieser Aufgabenteilung zwischen Management und PE werden auch Seminarabsagen erklärt: „Stornos erlebe ich häufig und zwar meistens, weil der Auftraggeber eine Einschätzung darüber hat, was für die Teilnehmer gut ist, und wenn das Seminar dann ausgeschrieben wird, melden sich nicht genügend Teilnehmer an. Dann wird das Seminar abgesagt; bei der Firma T werden z.B. jährlich vier Termine ausgeschrieben, aber nur zwei werden voll.“ [AN6-235]

AN4-20/28 stellt fest: „Oft ist nicht identifizierbar, wer der Auftraggeber ist. (...) Das führt zu der spannenden Frage: Wer ist der Kunde?“ Für AN4 entsteht Weiterbildungsbedarf meist durch den Vorstand, der dann die Personalabteilung beauftragt, etwas zu organisieren. Die Interessen der Betroffenen werden dadurch oft nicht erfasst [AN4-31], manchmal ist es jedoch möglich, mit diesen vor der Maßnahme Interviews zu führen [AN4-36].

AN5-45 klärt mit den Teilnehmern jeweils am Beginn der Maßnahme deren Themenwünsche ab. Gleiches gilt für AN6-93: „Auftragsklärung mit den Teilnehmern gehört zum Standard.“

„Eigentlich gibt es drei Auftragsklärungssituationen: mit der PE, mit den Vorgesetzten und mit den Teilnehmern. Die Kunst ist es, alle Sichtweisen zu integrieren, alle ein bisschen zu befriedigen, alle Perspektiven zu berücksichtigen.“ [AN6-111]

Eine übereinstimmende Begrifflichkeit für die verschiedenen Gesprächspartner der Auftragsklärung gibt es in der Praxis nicht.

Übereinstimmung besteht darin, dass die späteren Teilnehmer, die von den Auftragnehmern als ‚Nutzer‘ oder ‚Betroffene‘ bezeichnet werden, i.d.R. nicht in die Auftragsklärung einbezogen sind. Vielmehr legen die Entscheider/ Vorgesetzten/ Leitungspersonen sowie die Personalentwickler/ Unterstützer Lernziele fest. Die befragten Auftragnehmer nehmen wahr, dass sie spätestens bei der Umsetzung zwischen den möglicherweise abweichenden Lernziel-Vorstellungen von Leitungspersonen und Mitarbeitern vermitteln müssen. Verwirrung bei Dozenten und Teilnehmern, bis hin zu Empörung und Widerstand gegen die Umsetzung des geplanten Seminarverlaufs sind Hinweise darauf, dass es nicht ausreicht, bis zum Maßnahmenbeginn mit der inhaltlichen Auftragsklärung zu warten. Dieser vorgelagerte Klärungsbedarf wird von den Befragten jedoch nicht als eine eigenständige Dienstleistung verstanden bzw. thematisiert.

B.3.1.4 Gesprächsinhalte werden eher gewusst als geplant

Basierend auf der Ausgangshypothese, dass gut vorbereitete Klärungsgespräche zu höherer Klärungsqualität führen, wurden die Auftragnehmer gefragt, ob sie eine Checkliste für ihre Gespräche verwenden.

Die Antworten [s. Abb. 7] zeigen, dass es keine festen Vorbereitungsrituale gibt.

**Abb. 7 Verwenden Auftragnehmer eine Checkliste zur Auftragsklärung?
(Frage 4.2)**

Innerlich habe ich bestimmte Themen, formal nicht, sollte ich aber vielleicht mal anlegen. Eine bestimmte Reihenfolge gibt es auch nicht.	AN1-106
Ich hatte mal einen strukturierten Bogen, aber die Situationen sind zu unterschiedlich. Und so mache ich immer als Vorbereitung einen Zettel über die Punkte, die geklärt werden müssen, und während des Gespräches mache ich mir dann Notizen dazu. Immer geklärt werden muss: Mehrwertsteuer, Vorstellung der eigenen Person, Vorinformationen, die ich bekommen habe, Erwartungen der Anwesenden abfragen, klären, wie viel Zeit für das Gespräch geplant ist, ein Zeitlimit setzen, meine Ideen aufgrund der eingespeisten Informationen vorstellen und eine Vereinbarung treffen, indem gemeinsam eine Grobstruktur skizziert wird.	AN2-144
Es gibt Mindestthemen auf einer inneren Liste, aber die sind mir nicht bewusst.	AN3-119
Ich arbeite überwiegend ohne, überlege mir vorher aber Stichworte, sortiere meine Vorab-Infos oder Vorerfahrungen. Empfehlenswert ist eine Checkliste unbedingt.	AN4-134
Ich habe keine geschriebene Checkliste mit 25 Punkten oder so, aber es gibt bestimmte Schlüsselthemen, über die ich rede.	AN5-173
Nein.	AN6-213
Ein Checkliste habe ich nicht, eher innere Bilder. Ich mache mir ein Bild und mein Check ist, dass ich das Bild erkenne.	AN7-125
Nein. Der Ablaufplan ersetzt die Checkliste. Kurz nach dem Gespräch überlege ich mit dem Kunden zusammen, wie das Gespräch gelaufen ist, indem wir zusammenfassen. So kann man lernen, wie man es das nächste Mal gemeinsam besser machen kann. Es kann ja mal passieren, dass etwas nicht so gut läuft.	AN8-84

Zwei der Befragten bereiten sich durch Notizen vor [AN2, AN4], AN8 nutzt den von ihr vorab zugesandten Ablaufplan ihres bereits mehrfach durchgeführten Seminars als Orientierung.

AN3-21 skizziert die ihm bewussten Gesprächsinhalte:

- „Typischerweise läuft ein Besuchstermin beim Erstgespräch so ab:
- Herkunft des Trainers: Was kann der? Wo kommt der her? Für wen hat er schon gearbeitet? Eine Art formaler Qualifikationstest.
 - Thema des Kunden: Warum die Anfrage? Was ist das Thema? Was die Zielsetzung? Was will der Kunde?
 - Dann entscheidet der Kunde schon: Kann der mir helfen? Ist er der Richtige?
 - Und der Trainer fragt: Passt die Aufgabenstellung zu mir? Kann ich das zeitlich/thematisch erfüllen? Oder passt besser ein Kollege? Wie groß/ wie referenztauglich ist diese Firma? Kann ich das dort ethisch/ moralisch vertreten?
 - Dann kommt die Frage nach dem Preis: Kann sich die Firma das leisten?“
- So ein Gespräch dauert um die 90 Minuten.“

Für die Einschätzung der Gesprächspraxis kann man davon ausgehen, dass die aus Sicht der Auftragnehmer zu klärenden Punkte eher intuitiv als geplant in das AKG eingebracht werden. Sie haben eine ‚innere Vorstellung‘ davon, was geklärt werden muss. Es scheint, als hielten die meisten eine schriftliche Vorbereitung mit Hilfe einer Checkliste oder Agenda für entbehrlich: Wer dies mal ‚probiert‘ hat, hat es wieder aufgegeben. Gründe dafür sind, dass die potenziel-

len Themen der Auftragsklärung zu unsystematisch und vielfältig sind, als dass eine systematische Vorbereitung möglich wäre. Außerdem muss gefragt werden, ob der Aufwand für die Vorbereitungszeit überhaupt relevant für die Auftragsvergabe ist und sich deshalb lohnt. Es scheint, dass die Praktiker mit ihrem intuitiven Vorgehen ausreichend erfolgreich Vertragsabschlüsse herbeiführen.

B.3.1.5 Woran Auftragnehmer merken, dass sie genug geklärt haben

Wie wissen Auftragnehmer, dass sie alle nötigen Punkte in einem AKG angesprochen haben? Hierzu gibt es verschiedene Aussagen:

AN7-125 wurde in Abb. 7 zitiert mit der Metapher, dass sie zur Überprüfung der Vollständigkeit ein ‚inneres Bild‘ hat, das zunehmend erkennbar wird. AN4-78 beschreibt dies ähnlich, er stellt fest, „dass ich keinen Informations hunger mehr habe“. AN5-107 spricht vom „Bauchgefühl“. AN6-118 nennt es „ein Gefühl von Stimmigkeit“. AN1-51 überprüft, ob es „keine Fragezeichen mehr im Kopf“ gibt.

Aus diesen Beschreibungen lässt sich ableiten, dass Auftragnehmer während des AKG Informationen in Leerstellen vorhandener Deutungsschemata einpassen und so lange nachfragen, bis sie die Leerstellen gefüllt haben.

Die Leerstellen werden von ihnen nicht abstrakt benannt. Es gibt einige ‚Mindestthemen‘ zu den Rahmenbedingungen, wie sie auch in den Interview-Fragen 7.1 ff. abgefragt wurden (Honorar, Inhalte, Methoden, Teilnehmerkreis).

Darüber hinaus spielen jedoch auch Umsetzungsüberlegungen eine Rolle, denn das ‚Ende der Prozedur‘ wird beschrieben mit dem Gefühl, „dass ich mit den Infos ein Konzept machen kann, das auf den Fall passt.“ [AN1-51] oder „ich kenne deren Situation und ich habe eine Idee, wie ich vorgehen könnte.“ [AN6-118]

Wenn man also aus dem vorigen Abschnitt die Erkenntnis ableiten konnte, dass die Fragen zur didaktischen Analyse nicht systematisch geklärt werden, so schwingen diese Themen dennoch mit. Das AKG hat für die Auftragnehmer den Zweck, Informationen über Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren ihrer künftigen Arbeit zu gewinnen. Maßstab für ausreichende Informiertheit ist die grobe Vorstellung über ein mögliches Vorgehen.

Ist dieses Verfahren ausreichend? Dazu wurde explizit nachgefragt, ob die Auftragnehmer schon einmal die Erfahrung gemacht haben, nicht genug geklärt zu haben. 4 von 8 Befragten sind auf diese Frage eingegangen. AN5-111 berichtet bereits in Block 1 des Interviews berichtet, dass er aufgrund ungenügender Klärung „zwei Fiaskos“ erlebt habe. Eine Befragte rief mehrere Monate nach dem Interview an und erzählte von einem Erlebnis, bei dem während der Seminar durchführung deutlich wurde, dass der Auftrag nicht eindeutig gewesen war [AN1-129]. Man kann also durchaus darauf schließen, dass die ‚intuitive Methode‘ zu Lücken führt, die der Auftragnehmer später ‚ausbaden‘ muss. Dies wird von den Auftragnehmern jedoch als ‚Normalität‘ angesehen, wie die Antworten in Abb. 8 zeigen.

Abb. 8 Was es für Auftragnehmer bedeutet, nicht genug geklärt zu haben (Frage 6.2)

Die Schwierigkeit ist ja die Zeitachse und der Qualitätsanspruch. Was kann man in 60 Min. klären? Die Zeit ist begrenzt. Da ist es normal, nicht alles geklärt zu haben. Das Wesentliche ist, die Richtung abzustecken und einen Ansprechpartner zu haben. Details und Konkretes findet sich dann.	AN5-194
Selten, dass da noch was ist. Vielleicht organisatorische Dinge vom Raum her, z.B. dass der Raum nicht frei ist. So was kann vorkommen, gestern erst: Ich hatte mir einen bestimmten Raum gewünscht und der war nicht frei, damit war ich nicht glücklich.“	AN8-111
Wenn ich einen Auftrag nicht gut genug kläre, kann das zwei Ursachen haben: – Ich wollte den Auftrag unbedingt und habe willentlich oder unbewusst die Dissonanzen nicht wahrgenommen. – Ich hatte keine Chance die Differenzen zu sehen, z.B. dass Führungskräfte und Teilnehmer unterschiedliche Sichtweisen haben. Ich versuche das zwar zu vermeiden, aber ich kann das nicht immer fragen, also einen Mitarbeiter anrufen und fragen, ob sein Chef das richtig sieht.	AN6-245
Wenn das Gefühl auftaucht, nicht genug geklärt zu haben, dann klärt man es. Wenn man das Gefühl hat, benutzt zu werden oder irgendwo rein zu tappen, dann ist das kein Fehler der Auftragsklärung, sondern ein Fehler der Auftragswahrnehmung!	AN7-154

Während die ersten beiden Antworten, die Bedeutung einer ‚vollständigen Klärung‘ eher unkritisch sehen, zeugen die letzten beiden Antworten von einem vertieften Problembewusstsein.

AN6 betrachtet Nicht-Klärung aus kritischer Distanz als Nicht-Klären-Wollen und Nicht-Klären-Können.

Zum einen sprechen, wie AN6-82 an anderer Stelle ausführt, für den Auftragnehmer nicht zuletzt wirtschaftliche Gründe für eine Auftragsannahme: Man will/ muss Geld verdienen und nimmt deshalb manchen Auftrag unhinterfragt an. Nicht jeder Auftragnehmer wird ein so motiviertes Nicht-Klären-Wollen aus freien Stücken eingestehen können.

Zum anderen gibt es die Fälle des Nicht-Klären-Könnens, die AN6 auf unterschiedliche Sichtweisen im Auftraggeber-System bezieht, zu denen er bei der Auftragsklärung nicht im Einzelnen Zugriff hat. [vgl. auch Abschnitt B.3.1.8]

AN7 unterscheidet Fehler der Auftragsklärung und der Auftragswahrnehmung. Beispiele wurden im Rahmen des Interviews nicht erhoben, so dass ich diese beiden Fehlertypen hier wie folgt erklärend unterscheiden möchte:

Wenn das Ziel eines Projektes unklar ist, muss es geklärt werden. Auch Zeit- und Budgetvorgaben oder Rollenverteilungen wie Auftraggeber, Betroffene, Beteiligte brauchen Klärung. Wenn sich z.B. später herausstellt, dass die Zielgruppe sich anders zusammensetzt als erwartet, ist das ein Fehler in der Auftragsklärung.

Zur ‚Auftragswahrnehmung‘ gehört, dass der Berater seine Rolle bewusst wahrnimmt und interveniert, wenn ihm ‚heimlich‘ z.B. die Rolle einer Führungskraft übertragen wird. Solche Interventionen erfordern nicht nur eine hohe Präsenz, sondern auch Konfliktbereitschaft. Nach Auffassung von AN7 ist von ei-

nem ‚Fehler in der Auftragswahrnehmung‘ zu sprechen, wenn man als Beraterin zu spät bemerkt, dass man instrumentalisiert wurde. Ein Beispiel für Instrumentalisierung ist, dass Externe als ‚Sprachrohr‘ missbraucht werden, sei es vom Mitarbeiter nach ‚oben‘, sei es von der Führung nach ‚unten‘.

Mit dieser Unterscheidung können zwei Klärungslücken beschrieben werden: Die Feststellung, dass Informationen fehlen (die man dann nachträglich erhebt) oder die Feststellung, einen ‚heimlichen Zusatzauftrag‘ erhalten (und unbewusst angenommen) zu haben. Informationslücken werden als Normalität angesehen, das Entdecken heimlicher Zusatzaufträge fordern zur Rollenklärung mit dem Auftraggeber auf.

Trotz des vorhandenen Problembewusstseins werden anscheinend keine Konsequenzen für die Vorbereitung oder Steuerung der Startphase gezogen. Ähnlich ging es der Autorin. Dieser Umstand ist ‚normal‘ in dem Sinne, als Unzufriedenheiten hingenommen werden, so lange man keine Zeit bzw. kein Begriffsinventar zur Konzeption eines besseren Vorgehens hat.

B.3.1.6 Wann Auftragnehmer wissen, dass sie den Auftrag bekommen

Mit der Frage „Woran merken Sie den Erfolg eines AKG?“ sollte erkundet werden, ob es einen Punkt im Gespräch gibt, an dem man merkt, dass man den Auftrag ‚sicher in der Tasche hat‘.

Manche der Befragten haben diese Frage in eine andere Richtung beantwortet, z.B. mit dem ‚Gefühl genug geklärt zu haben‘ [AN1-51, AN5-107] oder mit dem Verweis, dass ‚Erfolg‘ erst nach der Maßnahme sichtbar wird [AN4-74].

Als konkrete Hinweise auf einen wirtschaftlich relevanten Vertragsabschluss formulieren die Befragten folgendes:

Abb. 9 Woran Auftragnehmer merken, dass ein Gespräch zum Auftrag führt

... am Griff nach dem Kalender und daran, dass sich die Sprache verändert. Zum Beispiel fällt plötzlich der Konjunktiv weg und es heißt: Was schlagen Sie vor?	AN2-76
Irgendwann merkt man dann, dass das Gespräch ausläuft. Es ist alles gesagt. Die nächsten Schritte werden vereinbart, ein Übergang zur Zukunft ist da.	AN3-45
Wenn ich zum Gespräch eingeladen werde, ist die Auftragserteilung meistens schon gelaufen.	AN6-129
Für die Personalleiterin war das gar keine Auftragsklärung, eher für mich: mir war nicht klar, was der Auftrag ist. Sie wollte ja schon mit uns zusammenarbeiten.	AN7-49
Im Telefonat merke ich den Erfolg daran, dass der Kunde sagt: Schicken Sie uns doch ein Angebot. Oder durch die Frage nach einem schriftlichen Ablaufplan.	AN8-23

Auftragnehmer erkennen den Willen zum Auftragsabschluss am Verhalten des Gesprächspartners. Es wird davon ausgegangen, dass der Wille zum Gespräch i.d.R. den Willen zur Auftragserteilung beinhaltet. Dass AKG der Auswahl eines Kooperationspartners dienen, scheint also nicht gegeben zu sein, sondern es

scheint vielmehr um die Konkretisierung einer bereits geplanten Maßnahme mit einem bereits ins Auge gefassten Partner zu gehen.

Hervorzuheben ist die Formulierung von AN7, dass nicht der Auftraggeber, sondern der Auftragnehmer ein Klärungsbedürfnis hat.

Zusammenfassend wird man zumindest davon ausgehen dürfen, dass beide Seiten ein verschiedenartiges Klärungsbedürfnis haben.

AN6-141 benennt Sympathie und vor allem die Imagewirkung für den Auftraggeber als Erfolgskriterien für die Erteilung von Aufträgen:

„Meistens entscheidet die Sympathie. Der Personalentwicklung geht es oft nicht um sinnvolle Seminare, sondern darum, dass die Referenten bei den Teilnehmern gut ankommen. Die PE-Abteilung will gut da stehen, und da gehen die von sich aus: Wer bei mir gut ankommt, der wird auch bei den Teilnehmern gut ankommen.

Und wer gut ankommt und auch noch gute Ideen hat, der wird besonders bevorzugt, da kann man die Ideen für die eigene Karriere benutzen. Aber das ist ja auch ok.

Die in der PE wissen genau, dass die Beziehungsebene die Sachebene steuert. Man kann eher kaschieren, dass inhaltlich nichts gelaufen ist, als dass der Referent nicht ankommt, das lässt sich nicht verheimlichen, das geht nicht.“

Verallgemeinernd kann aus den Antworten zu diesem Themenkomplex abgeleitet werden, dass die Auftragsklärung zwei Funktionen erfüllt: Informationen auszutauschen und eine Entscheidung herbeizuführen.

B.3.1.7 Wie Auftragnehmer Kundenbedürfnisse wahrnehmen

Obwohl die Gesprächsinhalte der Auftragsklärung sich weniger um die ‚Kaufentscheidung‘ des Kunden als vielmehr um seine ‚Gestaltungswünsche‘ drehen, zeigen manche Interviewaussagen, dass die Befragten durchaus darauf achten, ihre Kunden zu umwerben, also ihre Kaufentscheidung zu beeinflussen. Wie sie dabei vorgehen, ist in Abb. 10 zusammengestellt.

Abb. 10 Wie Auftragnehmer auf angenommene Kundenbedürfnisse eingehen

Für mein Angebot mache ich einen auf Minuten genauen Ablaufplan: was das Ziel/ das erwartete Ergebnis eines Punktes ist, wer dafür verantwortlich ist. (...) Das ist schon etwas Besonderes, dass ich mir das so genau überlege. Darüber sind die Kunden sehr erfreut, wenn man sich so genau Gedanken macht, wie es genau läuft.	AN8-27
Nur bei größeren Projekten mache ich ein detailliertes Angebot. Da muss ich dann sehen, was kann der Auftraggeber aus eigener Kraft schaffen, wo muss ich unterstützen. Ich brauche einen genauen Zeitplan, weil man sonst aufgefressen wird, z.B. da noch mal eben mit zu einer Betriebsratssitzung... Manches mache ich auch kostenlos, das weise ich dann „ohne Berechnung“ aus.	AN2-57
Allgemein wird der Beitrag, den wir während der Vorbereitung leisten, meist unterschätzt. Da ist es wichtig, Papiere als sichtbare Leistung zu verfassen. Eigentlich ist die Beratung das Wichtige, nicht das einzelne Seminar. Man muss sich fragen, wie man bei den Männern andocken kann, wie man die Sache so darstellen kann, dass sie es verstehen. Deshalb arbeiten wir Strukturpapiere aus, Kriterienpapiere. Die müssen sich gut mitgenommen fühlen.	AN7-63
Es ist also so, dass ich den AG sagen lasse, was er will und dann biete ich dazu mein Konzept an. Es ist eher nicht so, dass ich sage: „Sehen Sie, ich	AN1-36

kann das und das...“ Das mache ich nur, wenn der AG gar keine Vorstellung davon hat, was er will. Aber selbst dann stelle ich mein Angebot selektiv dar, um ihn nicht zu überfordern. Ich könnte zum Thema Konflikte auch ein Theater-Wochenende machen, aber das ginge meistens an den Bedürfnissen vorbei.	
... Angebot, das mache ich erst auf Aufforderung. Die sagen dann richtig: Machen Sie mal ein Angebot. Das ist dann so aufgebaut: Grundgedanke (warum ist das Thema wichtig), Ziele, Inhalte, Ablauf, Rahmenbedingungen, Konditionen.	AN5-13
Der eine meldet sich und sagt: Na, du willst sicher mit uns Geschäfte machen. – Ja, sage ich. – Was stellst du dir denn vor? – Ich unterbreite meinen Vorschlag. – Mail mir den mal zu, dann nehme ich ihn zur nächsten Besprechung mit. Der muss kurz sein, damit ich ihn schnell erklären kann. – In vierzehn Tage werde ich dort wieder nachhaken.	AN5-96

Die ersten vier Zitate in Abb. 10 stammen von Frauen und illustrieren eine – wie ich meine – geschlechtsspezifische Art des Gedankenlesens: Die Bedürfnisse des Gegenüber werden erforscht und für Handlungsentscheidungen bzw. -begründungen genutzt, wie etwa die formale Gestaltung des Angebotes oder auch die Vorwegnahme von Kostenargumenten. Möglicherweise haben Frauen im Umgang mit den überwiegend männlichen Auftraggebern einen größeren Bedarf an Absicherung ihres Vorgehens durch Selbstreflexion und den bewussten Wunsch ‚richtig anzudocken‘.

Die beiden Aussagen von AN5 belegen, wie ‚auf Anforderung‘ Kundenwünschen entsprochen wird: klare Angebotsgliederung und Kürze sind von ihm benannte Merkmale.

B.3.1.8 Wodurch Auftragnehmer bei der Auftragsklärung verunsichert werden

Auffallend war, dass viele der Befragten sich zu persönlichen Schwachstellen oder Unsicherheiten bei der Auftragsklärung geäußert haben. Diese sind im Einzelnen:

Abb. 11 Individuelle Unsicherheiten der Auftragnehmer während der Auftragsklärung

Was ich z.B. oft vergesse, ist das Honorar und vor allem die Mehrwertsteuer, den Hinweis auf die MwSt vergesse ich oft (Haben Sie MwSt-Befreiung?).	AN2-55
Gespräche laufen schlecht unter Zeitdruck, wenn man den Kopf nicht frei hat, vor allem am Telefon. Vor Ort ist das nicht so ein Problem.	AN3-135
Misserfolg spüre ich, wenn ich mich darauf eingelassen habe, nicht ausreichend Vorbereitungszeit zu fordern. Das tut mir dann später leid. Also wenn ich mir die Zeit nicht genommen habe oder sie nicht bekommen habe. Oft denkt man, ich kenne den Laden und anschließend ärgere ich mich massiv darüber, dass ich nicht trotzdem noch mal nachgeforscht habe.	AN4-150
Oft ist das Problem, dass die Auftraggeber zu viel wollen. Einmal habe ich zum Beispiel einem Verkaufsleiter ein Thema vorgeschlagen und dazu ein Konzept präsentiert. Und der wollte mehr und mehr. Das war dumm. Ich habe sein Interesse an einem Thema geweckt, da wär er von selbst gar nicht drauf gekommen. Am Ende war es arschviel, die brauchen ja auch noch Zeit zum Üben...	AN5-48

Mit zunehmendem Alter, ich bin jetzt immerhin 52, wirke ich immer souveräner, aber das bildet nicht die Realität ab. Wenn ich in ein Gespräch reinkomme, bin ich souverän, dann erzählt mir der Auftraggeber, was er will und ich werde unsicher. Ein gutes Auftragsklärungsgespräch endet mit einem Souveränitätsgefühl: wir sind auf einer Ebene, das packe ich, wir haben gegenseitig unsere Vorstellungen korrigiert.	AN6-204
Meine Souveränität ist nicht ganz unabhängig vom Gesprächspartner. Wenn ich ihn kenne, liegt es bei 10, wenn nicht dann bei 7. Das ist auch vom Managertyp abhängig. Wenn mich einer mit den Worten begrüßt „Ich habe 15 Minuten Zeit“ (obwohl er ja eigentlich was von mir will), da geht innerlich was weg, da fühle ich mich dann auch nicht souverän. Wenn eine Grundakzeptanz da ist, dann kann ich auf meinen vollen Erfahrungsschatz zurückgreifen.	AN4-128

Während die ersten Belege sich darauf beziehen, dass etwas ‚vergessen‘ wurde (Honorar zu klären, präsent zu sein, ausreichend Zeit und nicht zu viele Themen zu fordern), zeugen die letzten beiden Zitate davon, wie das persönliche Souveränitätsgefühl vom Gesprächsverlauf und vom Gesprächspartner abhängt.

Eine weitere Falle der Auftragsklärung scheint in der Gesprächsdynamik zu liegen: Durch die Reaktionen der Gesprächspartner werden die Auftragnehmer dazu verleitet, wichtige („nur“ intuitiv präsent) Punkte zu übergehen bzw. sich selbst oder die eigene Kompetenz in Frage zu stellen.

Die Auftragnehmer haben für sich selbst ausreichende Erklärungen für die Ursachen verunsichernder Erlebnisse während der Auftragsklärung gefunden, so dass sie nicht explizit danach streben, Abhilfen zu schaffen. Die Ursachen liegen außerhalb ihrer Verfügungsmacht: in den Begleitumständen oder in den Verhaltensweisen des Auftraggebers.

B.3.2 Die Auftragsklärung aus Auftraggeber-Sicht

Die Befragungsergebnisse aus den Interviews mit der Auftraggeber-Seite werden unter folgenden Stichpunkten vorgestellt:

Abb. 12 Aufbau der Auswertungsergebnisse zur Auftraggeber-Sicht

- Wie die Weiterbildungsfunktion in Betrieben repräsentiert ist
- Auftragsklärung beginnt mit der Bedarfsfeststellung
- Wie Betriebe Nähe zum Bedarf der späteren Teilnehmer herstellen
- Wie Trainer für das zentrale Schulungsprogramm beschafft werden
- Wie Betriebe sich von der Trainingsqualität überzeugen
- Wie auf ungeplante Sonderbedarfe reagiert wird
- Wie Trainer für Maßnahmen außerhalb des zentralen Schulungsprogramms beschafft werden
- Welche Kriterien die Auswahl externer Trainer bestimmen
- Welche Gründe zur Nicht-Erteilung oder Rücknahme von Aufträgen führen

B.3.2.1 Wie die Weiterbildungsfunktion in Betrieben repräsentiert ist

Um die folgenden Interpretationen der Interview-Beiträge für den Leser leichter nachvollziehbar zu machen, wird auf die betriebliche Funktion der Befragten eingegangen und kurz die Organisationsform von Weiterbildung skizziert, soweit sie aus den Interviews ersichtlich wurde.

Allgemein kann gesagt werden, dass Personalentwicklung in allen Fällen von zwei Teilfunktionen gewährleistet wird: der Vorgesetzten-Funktion, die die Leistungen ihrer Mitarbeiter beurteilt und damit für die Bestimmung des Bildungsbedarfs ihrer Mitarbeiter zuständig ist, sowie der Funktion ‚Weiterbildung‘ (die eine Person nebenberuflich oder mehrere Hauptberufliche innehaben können) für die Erfüllung des Bedarfs.

AG1, AG2, AG3, AG7, AG9 vertreten die Funktion ‚Weiterbildung‘,

AG5, AG6, AG8 können der Vorgesetztenfunktion zugeordnet werden.

AG4 hat einen Sonderstatus: Als Mitarbeiter eines Fachbereiches hat er die nebenamtliche Funktion des Mittlers zwischen Vorgesetztem und Personalentwicklung.

Im Einzelnen:

AG1 ist Personalentwicklungsleiter in einem Dienstleistungsunternehmen der EDV-Branche und betreut mit 16 PE-Mitarbeitern 5.400 Beschäftigte (= 338 MA/PE).

AG2 betreut als Personalentwicklungsleiter eines Metallverarbeitungsbetriebs zusammen mit einer Mitarbeiterin 4.000 Beschäftigte (= 2.000 MA/PE), also ca. das Sechsfache. Dies ist möglich, weil die meisten PE-Leistungen ausgelagert sind, während bei AG1 die PE-Leistungen weitgehend von Internen erbracht werden.

AG3 gehört zum zentralen Bildungscontrolling eines Konzerns und nennt in Summe weltweit 440 PE-Mitwirkende (im zentralen Bildungswesen bzw. als Schulungsbeauftragte an den Standorten) für 220.000 Beschäftigte (= 500 MA/PE)

Im Fertigungsbetrieb von AG4, dem Schulungsbeauftragten, besteht die PE aus 0,5 Mitarbeitern, die für 1.800 Beschäftigte sorgen (= 3.600 MA/PE). Diese hohe Quote kann dadurch erklärt werden, dass der Betrieb ‚nur‘ produziert, also nahezu ausschließlich gewerbliche Mitarbeiter beschäftigt, die betrieblichen Funktionen Entwicklung und Vertrieb fehlen an diesem Firmenstandort. Ein zentrales Schulungsprogramm wird von der PE am Hauptsitz der Firma gestaltet und steht auch den Standortmitarbeitern offen.

AG5 (Operation Manager Personaldienstleistungen) und AG6 (Leiterin Marketing Services für Investitionsgüter) wurden als ‚Vorgesetzte‘ befragt und haben keine Angaben zur personellen Ausstattung der PE gemacht.

AG7 berichtet als ‚Interner Trainer und Berater‘ in der Automobilbranche, dass er für einen Fachbereich mit 1.100 MA/PE zuständig ist. Insgesamt seien sie 8 Personen, die 10.000 hauptsächlich sog. gewerbliche Mitarbeiter betreuen (= 1.250 MA/PE).

Bei AG8, geschäftsführender Partner einer Wirtschaftsprüfungs- und Steuerberatungsgesellschaft, ist die PE für 150 Beschäftigte eine Nebenaufgabe von ihm und dem Büroleiter. Die Regelausbildung ist an ein Bildungsinstitut übertragen. Eine Quote kann nicht zuverlässig ermittelt werden.

(An dieser Stelle soll bereits eine inhaltliche Besonderheit des Interviews mit AG8 angemerkt werden: Aus seinen Reaktionen auf die gestellten Fragen wird deutlich, dass er Personalentwicklung mit Personalbeschaffung gleichsetzt. In der Literatur wird Personalentwicklung auch als ‚interne Personalbeschaffung‘ definiert [vgl. Wöltje/ Egenberger 1996, S. 12], AG8 verwendet Personalentwicklung jedoch im Sinne von ‚Qualifikationsbeschaffung‘ und zwar extern durch Personaleinstellung von hochqualifizierten Leuten und intern durch qualifizierende Förderung von Nachwuchskräften und Schulung von Sachbearbeitern.)

AG9, zwei Aus- und Weiterbildungsleiter aus einem Maschinenbau-Betrieb, sind verantwortlich für das Weiterbildungsprogramm eines Konzern-Geschäftsbereiches mit 3.500 Beschäftigten, das insgesamt von 4 Mitarbeitern betreut wird. (= 875 MA/PE).

In der Gruppe der Befragten reicht die Spannbreite an Beschäftigten, die ein Mitarbeiter der Personalentwicklung betreut, von 338 bis 3.600, wobei Angaben zu den Qualifikationen und Aufgaben dieser Mitarbeiter fehlen. (Bei AG1 sind z.B. zwei Mitarbeiter mit rein logistischen Aufgaben zur Versorgung des hauseigenen Schulungszentrums zuständig, während bei AG4 die Veranstaltungen selbst organisiert in Besprechungszimmern oder extern in Hotels stattfinden.)

Außerdem sind bei einer Interpretation dieser Zahlen die Unternehmensbranche und das Anforderungsprofil in den Stellenbeschreibungen der betreuten Beschäftigten zu berücksichtigen.

Diese Bandbreite an Organisation und personeller Ausstattung der PE fordert vom Auftragnehmer ein hohes Maß an Flexibilität und es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Vielfalt Auswirkungen auf Inhalte und Verlauf der Auftragsklärung hat.

B.3.2.2 Auftragsklärung beginnt mit der Bedarfsfeststellung

Bereits bei der ersten Interview-Frage, wie es denn zu AKG komme, unterscheiden sich die Antworten der Auftraggeber signifikant, von denen der Auftragnehmer: Während das AKG für die befragten externen Auftragnehmer ein eindeutiger Startpunkt ist, ist er für die Internen ein Meilenstein in einem bereits laufenden Prozess, dessen Startpunkt beim „Feststellen von Bedarf“ anzusiedeln ist.

Zwei der Interview-Partner haben diese unterschiedliche Sicht sehr deutlich gemacht, indem sie auf die erste Frage aus Block 1 mit einer Gegenfrage reagierten:

„Was meinen Sie jetzt, wie es zum Auftrag kommt oder zum Bedarf?“ [AG4-5]

„Woran man als Vorgesetzte erkennt, dass ein Mitarbeiter oder eine Gruppe Bedarf hat?“ [AG6-5]

Andere Interviewpartner fingen damit an, ihr Verfahren der Bedarfserhebung zu skizzieren und die verschiedenen Inputfaktoren für die Bedarfsplanung zu erläutern. Insbesondere AG2, AG4, AG7 und AG9 haben dabei ein prozessmäßiges Verständnis offen gelegt.

Für AG2 ist die Auftragsklärung mit Externen Teil des Prozesses ‚Referentenbeschaffung‘, der zum Gesamtprozess ‚Erstellung des Seminarkatalogs‘ gehört. Dieser Prozess wird in Kap. B.3.2.4 mit Abb. 14 aufgegriffen.

Auch für AG1, AG7 und AG9 gehört die Auftragsklärung eher an das Ende eines Prozesses der Bildungsbedarfserhebung (wobei die Inputfaktoren weniger komplex dargestellt wurden als bei AG2). Letztere besteht hauptsächlich in der Regelbefragung von Vorgesetzten im Zuge von ‚Bedarfserhebungsgesprächen‘. Ziel ist die Konzeption eines Seminarkatalogs und die Auftragsklärung mit Externen wird erst ‚notwendig‘, wenn Katalogmaßnahmen konkretisiert werden, d.h. Referenten beschafft werden müssen.

AG1, AG2, AG7 und AG9 sind Vertreter einer institutionalisierten PE-Funktion und damit verantwortlich für die Gestaltung von Bedarfserhebungsprozessen.

Aufschlussreich ist die Vielfalt der Personen oder Stellen, die in den Prozess von der Bedarfsfeststellung bis zur Auftragsvergabe involviert sind.

AG2-5 führt beispielsweise folgende Beteiligte auf:

- Konzernmutter (sog. Headquarter für die Strategieformulierung)
- Konzerntochter (Betrieb von AG2 für den sog. Businessplan)
- Personalentwicklung (AG2)
- Externer Coach (für die Entwicklung und Beurteilung der Vertriebsmitarbeiter)
- Vorgesetzter (als Gesprächspartner bei Personalbeurteilungen einerseits als Beurteiler für seine Mitarbeiter, andererseits als Beurteiler gegenüber seinem eigenen Vorgesetzten)
- Personalabteilung (für die Auswertung der Personalbeurteilungen)
- Mitarbeiter (als Beurteiler und späterer Teilnehmer)

Die interne PE-Funktion muss also die Interessen und Perspektiven mehrerer Beteiligter zusammenführen, bevor es zu einem Auftrag an Externe kommen kann.

Bei AG4 fehlt ein regelhaft institutionalisierter Erhebungsprozess. Er unterscheidet zwischen der Sichtbarwerdung von Bedarf im Fachbereich, der Bedarfsklärung mit internen Stellen und der Auftragsklärung mit dem Externen: Nachdem im ‚Erstgespräch‘ intern der Bedarf festgestellt wurde [AG4-40], wird die Form der Bedarfsbefriedigung im ‚Zweitgespräch‘ mit Externen ausgehandelt [AG4-51].

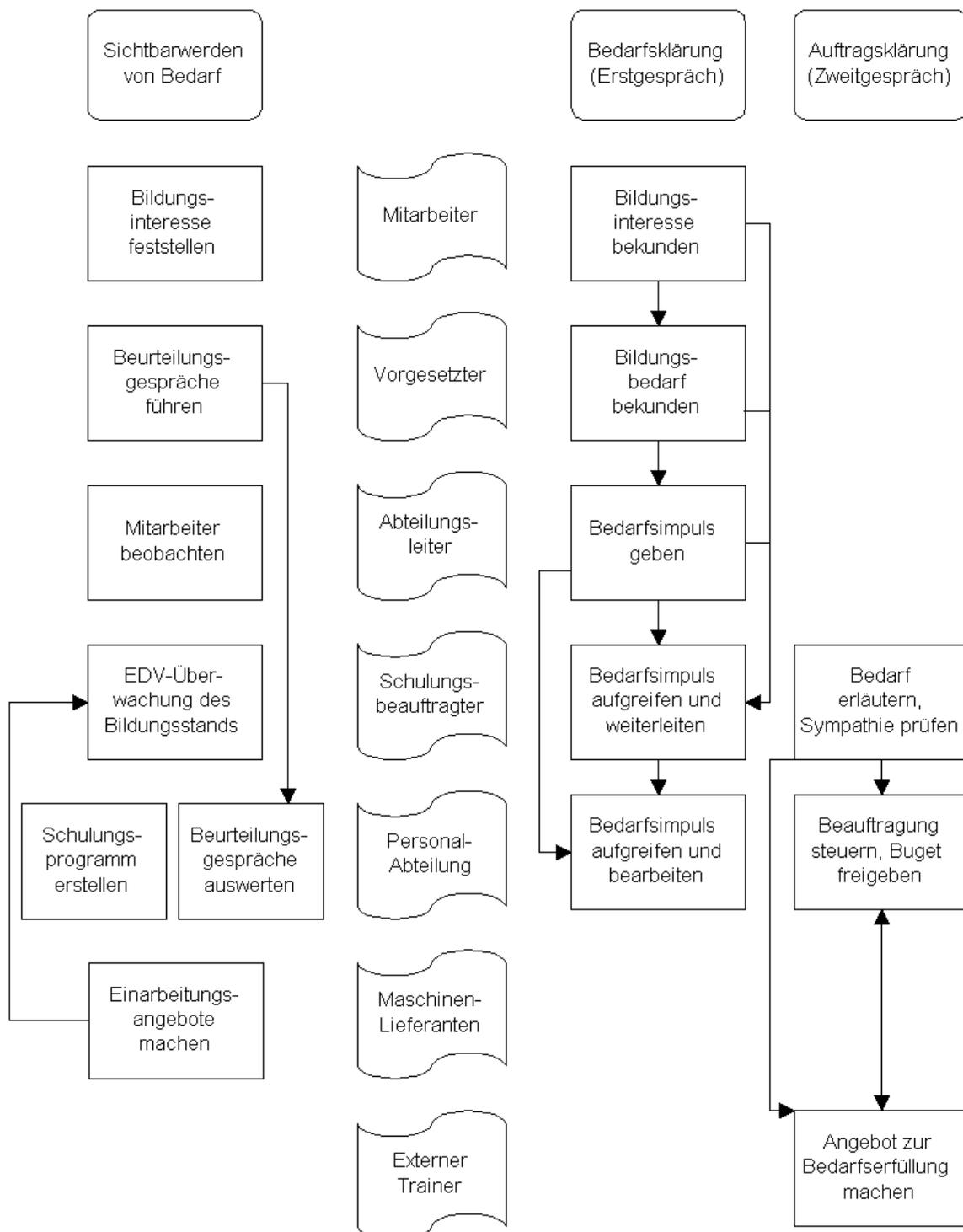
Am Bedarfsermittlungsprozess sind nach AG4 beteiligt:

- Mitarbeiter
- Vorgesetzter
- Abteilungsleiter
- Schulungsbeauftragter (AG4)
- Personalabteilung (Auswertung von Beurteilungsbögen, Schulungsprogramm, Budgetverwaltung)

- Maschinenhersteller (als Auslöser und Lösungsanbieter für Bildungsbedarf bei Maschinen-Neuanschaffungen)
- Externer Trainer (für die spätere Bedarfserfüllung)

Wie diese in den Klärungsprozess involviert sind, wird mit nachfolgender Abb. 13 nachgezeichnet. Zunächst ist die Bedarfsfeststellung eine Angelegenheit von Mitarbeiter und Vorgesetztem, dann werden Schulungsbeauftragter und Personalabteilung involviert, die schließlich die Zusammenarbeit mit Externen (Maschinenherstellern oder externen Trainern) koordinieren.

Abb. 13 Von der Sichtbarwerdung des Bedarfs bis zur Auftragsklärung (AG4)



AG1 und AG5 bestätigen diese Form der Darstellung, nach der es ein ‚Vorher‘ auch außerhalb institutionalisierter Bedarfserhebungsprozesse gibt. Sie sind direkt auf die Situation der Verhandlung mit externen Trainern eingegangen:

„Zu Gesprächen kommt es durch einen Auftrag aus der Fachabteilung oder durch induzierten Bedarf. Da „weiß“ man, das macht man mit einem Externen, weil intern das Fachwissen, die Kapazität oder die Qualität nicht vorhanden ist.“ [AG1-5]

„Es kann auf zwei Wegen dazu kommen, dass ich an AKG beteiligt bin. Entweder werde ich durch die Personalentwicklung involviert, um Trainer zu prüfen und mein Feedback dazu abzugeben, ob die zum Unternehmen passen. Oder mir ist selbst Bedarf bewusst geworden und ich habe eine Anfrage formuliert.“ [AG5-5]

Die Entscheidung für die Kooperation mit einem Externen ist also i.d.R. bereits gefallen, wenn diese zu einem Gespräch eingeladen werden. Es muss auch gewisse Vorstellungen darüber geben, welche Anforderungen dieser Externe erfüllen muss: Er muss ‚geprüft‘ werden – unklar ist nur, in welcher Hinsicht.

Da die Befragten allgemeine Vorgehensformen beschreiben, bleibt offen, wie viel von dem in Frage stehenden Auftrag bereits geklärt ist, wenn potenzielle Auftragnehmer kontaktiert werden. Hat man sich bereits für einen konkreten Kooperationspartner entschieden (wie dies AN6-129 vermutete)? Ist gewünscht, dass der Externe beratend an der Konkretisierung der Bedarfsbefriedigung mitwirkt? Wie eindeutig liegen Zielgruppe, Lernziele, notwendige Weiterbildungstage etc. bereits fest? – Diese Fragen geben einen weiteren Einblick in die Komplexität des Klärungsbedarfs, wenn Auftraggeber und Auftragnehmer zusammentreffen.

Festgestellt werden kann, dass Auftraggeber beim Auftragsklärungsgespräch mit ihren Überlegungen bereits ‚fast fertig‘ sind, während für Auftragnehmer das Nachdenken erst beginnt. Die Situation des AKG muss diesen Unterschied überbrücken. Dadurch entsteht für den Auftragnehmer ein Dilemma: er möchte einerseits wissend und kompetent auftreten, um den Auftrag zu erhalten, andererseits ist er aber unwissend und inkompetent in Bezug auf die Rahmendaten des Auftrags. Wie oben erwähnt, hat das AKG für den Externen den Zweck ‚Vorstellungen über ein mögliches Vorgehen‘ zu entwickeln. Seine Dienstleistung ist die Erstellung und Umsetzung eines Weiterbildungskonzepts. In diesem Sinne wird er parallel zur Informationsbeschaffung beratend tätig und muss dem Auftraggeber, der glaubte, die Bedarfsklärung bereits abgeschlossen zu haben, dazu motivieren, sich auf ein erneutes gemeinsames Klären einzulassen, um bereits getroffene Entscheidungen oder entwickelte Vorstellungen zu revidieren.

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, mit welcher Berechtigung Externe eine solche Revision verlangen können. Wie noch genauer darzustellen sein wird [vgl. Kap. C.3], ergibt sich diese aus dem gemeinsamen Erfolgsinteresse der Beteiligten, dass die Teilnehmer mit externer Unterstützung den gewünschten Qualifikationszuwachs erhalten. Wie die Betriebe in der Praxis organisatorisch sicherstellen, dass der Bildungsbedarf teilnehmerorientiert erhoben wird, dokumentiert der folgende Abschnitt.

B.3.2.3 Wie Betriebe Nähe zum Bedarf der späteren Teilnehmer herstellen

Die in der Befragung angesprochenen Betriebe lösen die Aufgabe der teilnehmerorientierten Bedarfserhebung auf unterschiedliche Weise. Als Sortierkriterium wird hier die ‚Nähe‘ zur Arbeitssituation der späteren Teilnehmer gewählt.¹⁹

B.3.2.3.1 Schulungsbeauftragte, die in der Fachabteilung mitarbeiten

Die größte Nähe zur Arbeitssituation hat der Schulungsbeauftragte AG4: Er ist Projekt-Engineer und damit ‚hauptberuflich‘ Kollege im Fachbereich; er sagt über sein ‚Nebenamt‘:

„Meine eigene Zuständigkeit als Schulungsbeauftragter ist zufällig gewachsen. Ob es solche Schulungsbeauftragte auch in anderen Abteilungen unseres Werkes gibt, weiß ich nicht, da sind eher jeweils die einzelnen Meister für die Schulungen ihrer Mitarbeiter zuständig, glaube ich.“ [AG4-130]

Aus dieser Aussage leitet sich ab, dass die Funktion des Schulungsbeauftragten sich in Form einer Assistentenfunktion des Abteilungsleiters heraus gebildet hat.

Zu den Aufgaben dieser Funktion gehört, mittels eines selbst entwickelten Bildungsverwaltungsprogramms die Aktualität des Fachwissens (insbesondere auch der erfolgten Sicherheitsunterweisungen der Beschäftigten) zu überwachen und damit die verantwortlichen Meister bei dieser Aufgabe zu entlasten. [AG4-20]

Außerdem ist der Schulungsbeauftragte an den Auftragsklärungsgesprächen für Weiterbildungsmaßnahmen in seinem Fachbereich beteiligt. Von allen Befragten dürfte AG4 in seiner Funktion dem Entstehen von Bildungsbedarf räumlich, psychologisch und in der täglichen Arbeitsausübung am nächsten sein.

B.3.2.3.2 Vorgesetzte, die Mitarbeiter bei der Arbeit erleben

Wenn man das Bild der ‚Nähe zum Bedarf‘ weiter untersucht, kommen als Nächstes die Vorgesetzten in Frage, wie AG5, AG6 und AG8.

AG6-11 schildert eine typische Situation:

„Ein Beispiel: Ein Mitarbeiter präsentiert vor unseren Verkäufern sein Konzept und ich merke, dass man da was besser machen könnte, dass der Mitarbeiter Unterstützung braucht.“

AG8-31 erwähnt Ähnliches:

„Na ja, bei Herrn X haben wir gleich in der Ausbildung gemerkt, dass der hochkarätig ist. Den kann man zu Professoren und Bauträgern gleichermaßen schicken.“

¹⁹ Ziel der Befragung war es nicht, eine Vergleichsstudie zu Erhebungsverfahren von Weiterbildungsbedarfen (oder auch der Organisation betrieblicher Weiterbildung) zu machen. Deshalb sind die Aussagen der Befragten in dieser Hinsicht auch nicht vollständig; es können demnach nur Teilaspekte der Bedarfserhebung ausgewertet werden.

AG8-46 berichtet:

„... und ich frage, die Leute dann halt mal im Bistro: „Na, wo sind Sie gerade dran?“ Aus der Antwort sehe ich dann schon, wie weit der ist. Oft fehlt es am unternehmerischen Denken, das muss man steuern.“

Vorgesetzte, deren Hauptaufgabe das Erreichen betrieblicher Ziele ist, entdecken Bildungsbedarf eher unsystematisch, wenn sie Mitarbeiter im Alltag daraufhin beobachten, wie sie Aufgaben erfüllen, sich im Umgang mit anderen bewähren. Aus den Beispielaussagen kann man die These ableiten, dass Vorgesetzte Bildungsbedarf durch ein Gefühl der Beschämung oder der Ungeduld bemerken. Der Bedarf ist also an eine ‚gefühlte‘ Defizit-Feststellung gekoppelt. Solche Defizit-Zuschreibungen sollte man im Interesse der Teilnehmerorientierung vorsichtig (!) zu hinterfragen. Zum einen ist es denkbar, dass nach dem Konzept des Schattens (nach C.G. Jung) Vorgesetzte Defizite genau dort feststellen, wo sie selbst Schwächen haben. Zum anderen könnte im Sinne von Übertragung und Gegenübertragung das bemängelte Verhalten durch ein komplementäres Verhalten des Vorgesetzten verstärkt worden sein.

Außerdem können Beurteilungsschwächen vorliegen, wie sie beispielsweise mit dem Halo-Effekt beschrieben werden (dass bestimmte Eigenschaften andere überstrahlen).

Um Beurteilungsfehler zu begrenzen, setzen einige Unternehmen auf Maßnahmen zur Unterstützung bzw. Entlastung der Führungskräfte in ihrer Personalentwicklungsfunktion:

Bei AG1-231 werden die Vorgesetzten in ihrer Aufgabe, in Personalentwicklungsgesprächen Weiterbildungsberatung durchzuführen, durch sog. Weiterbildungspläne unterstützt. Diese enthalten stellenbezogene ‚Skills‘ und zu deren Entwicklung geeignete Vorschläge für Weiterbildungsmaßnahmen.

Über die Auswahl empfohlener Maßnahmen im Mitarbeitergespräch leistet der Vorgesetzte damit einen gesteuerten Beitrag zur Bedarfserhebung.

AG2-20 berichtet, dass für Vertriebsmitarbeiter externe Coaches eingesetzt werden, um die Mitarbeiter zu fördern und außerdem den Personalentwicklungsbedarf zu beurteilen. Dazu wurde ein Beurteilungsbogen mit 100 ‚Items‘ ausgearbeitet, den der Coach mit dem Mitarbeiter bespricht und vertraulich an die PE zur Veranlassung weiterer Maßnahmen weitergibt. Der Vorgesetzte wird über die Ergebnisse dieser Beurteilung nicht informiert, um diese intensive Form der Betreuung mit einem Vertrauensschutz zu versehen. Der Einsatz des Coaches kann als eine qualitätssteigernde Erhebungsmaßnahme betrachtet werden, weil dem Coach eine höhere Beurteilungskompetenz als dem Vorgesetzten zugeschrieben werden kann.

Bei AG9-10 wird ein bemerkenswert einfaches Instrument zur Beteiligung der Mitarbeiter eingesetzt: Das Anmeldeformular für ‚Schulungen während der Arbeitszeit‘ enthält ein Pflichtfeld, in dem der Teilnehmer in Rücksprache mit seinem Vorgesetzten Angaben machen muss zu seinen Erwartungen und den Zielen, die mit dem Besuch der Teilnahme verfolgt werden sollen. Fehlen diese Angaben, ist die Anmeldung nicht gültig.

Unabhängig davon, wie die Qualität dieser Angaben ist, führen sie doch dazu,

dass sich Vorgesetzter und Mitarbeiter im Vorfeld der Maßnahme mit den Weiterbildungszielen auseinander setzen.

B.3.2.3.3 Fachbereichszuständige PE, die sich auf ihre Kunden spezialisiert

Andere Unternehmen stellen die Nähe zur Arbeitssituation der Zielgruppe durch Personalentwickler sicher, die über längere Zeit einen Fachbereich betreuen.

Durch die Fachbereichszuständigkeit wird gewährleistet, dass Kontakte gepflegt, Belange erkannt und konkretisiert werden. AG1 und AG7 berichten von regelhafter Bildungsbedarfserhebung durch die Fachbereichsverantwortlichen:

„Zur Weiterbildungsplanung führen wir jährlich eine Bildungsbedarfserhebung durch, schriftlich über das ganze Haus, nachdem wir vorher aus den Unternehmenszielen die PE-Schwerpunkte abgeleitet und das Budget festgelegt haben.“ [AG1-228]

„Wir führen jährlich bis halbjährlich Regelgespräche mit den Centerleitern (einer je Funktionsbereich) und fragen a) für Fortbildung und OE: Welchen Bedarf an OE haben Sie in ihrem Bereich? und b) machen wir eine Bildungsbedarfsanalyse (für Training und PE).

Aus b) entsteht das Bildungsprogramm für drei deutsche und drei europäische Standorte. [...]

Zu a) erstellen wir eine Jahresauftragsklärungsvereinbarung.“ [AG7-14]

Ziel dieser Erhebung ist die Erstellung eines zentralen Schulungskatalogs, den es – außer bei AG5 und AG8 – in jedem der befragten Betriebe gibt.

„Grundsätzlich haben wir ein Bildungsprogramm, mit dem wir auf den Bedarf reagieren. Den ermitteln wir aus unseren Erfahrungen (welche Seminare werden viel nachgefragt) und aus jährlichen Bedarfsgesprächen mit unseren Hauptabteilungsleitern“. [AG9-7]

Daneben gibt es in den meisten Fällen Sondermaßnahmen, bei denen die Fachbereichsverantwortlichen ‚zuständig‘ sind:

„Die Zuständigkeit des PE-Mitarbeiters ergibt sich aus dem Thema oder aus dem Unternehmensbereich, aus dem der Auftrag kommt, wir haben da eine Matrixorganisation.

Der zuständige Mitarbeiter verhandelt dann mit den externen Auftragnehmern und schlägt diese seinem Auftraggeber in der Fachabteilung vor. Der kann theoretisch den externen Auftragnehmer ablehnen.“ [AG1-259]

„Jeder betreut einen internen Funktions- bzw. Kundenbereich, ich beispielsweise die Produktion E mit etwa 1100 Mitarbeitern, und ein Themengebiet im Bildungsprogramm.“ [AG7-8]

Bei AG1 und AG7 sind die PE-Mitarbeiter ‚matrix-artig‘ sowohl für bestimmte Themen (EDV, Vertrieb, OE...) als auch für einen bestimmten Fachbereich (Produktion, Vertrieb, Führung...) zuständig. Dadurch ist neben der ‚Nähe‘ zum Teilnehmer auch eine ‚Nähe‘ zum Thema und den daran gekoppelten Inhalten und Methoden gewährleistet.

B.3.2.3.4 Zentrale PE, die Weiterbildungsanliegen instrumentell erfasst

Zentrale Weiterbildungsabteilungen, durch AG2, AG3 und AG9 repräsentiert, sind von der Arbeitssituation der Zielgruppe am weitesten entfernt. Sie setzen geeignete Instrumente ein, um diese Distanz zu überwinden:

AG2 und AG9 werten u.a. die Dokumentationen zu den regelhaften Mitarbeitergesprächen aus, um zu Abschätzungen für den Bildungsbedarf zu kommen.

Aus einem Soll-Ist-Vergleich ergibt sich dann ein Bildungsdefizit, aus dem zentrale Maßnahmen abgeleitet werden.

„Im Allgemeinen haben wir eine Qualifizierungsmatrix, eine Art Anforderungsprofil, denen Maßnahmen zugeordnet sind. Daraus können wir absehen: Ist-Stand, Soll-Qualifikation und welcher Bildungsbedarf besteht.“ [AG9-42]

Aus den nachfolgend zitierten Äußerungen von AG2 kann geschlossen werden, dass eine Hauptaufgabe zentraler PE das richtige Daten-Management ist:

„Wir machen sehr viel Evaluation, einmal direkt nach dem Seminar, dann noch einmal vier Wochen später, manchmal auch noch mal nach sechs Monaten. Wir kriegen raus, welche Seminare erfolgreich sind.“ [AG2-65]

„Intern erheben wir über persönliche Gespräche mit den Abteilungen monatlich, für den ‚Talent-Pool‘ vierteljährlich die Daten und wir erhalten aus Aktionen und Evaluation ständig Informationen.“ [AG2-215]

Ob größere Nähe zum Teilnehmer auch mehr Weiterbildungsqualität liefert, wurde auch im Großkonzern von AG6 gefragt und wie folgt beantwortet:

„Vor fünf Jahren haben wir mal überprüft: wer muss eigentlich was kontrollieren, um zu guter Weiterbildung zu kommen. Das Ergebnis: Die Führungskraft muss kontrollieren, ob die Mitarbeiter die nötige Qualifikation haben. Die Weiterbildung hat lediglich unterstützende Funktion.

Die Führungskraft muss dafür sorgen, dass die richtige Leistung erbracht wird und wenn sie dazu Weiterbildung braucht, so ist das kein Problem.“ [AG6-52]

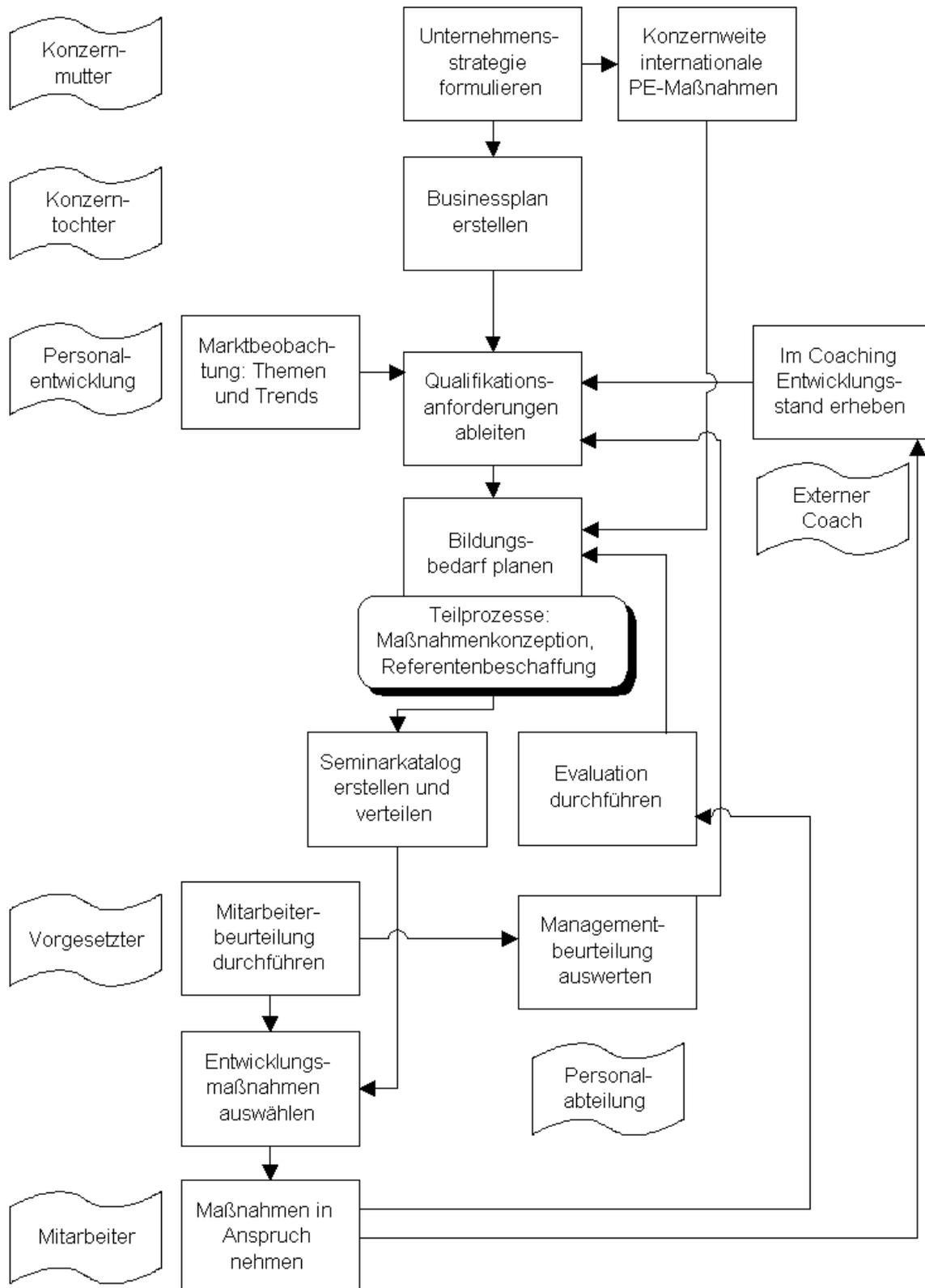
„Das Ergebnis muss stimmen. Mit wie viel Weiterbildung das erreicht wird: egal. In der zentralen Weiterbildung ist ein Erfolgskriterium, ob das konzipierte Seminar nachgefragt und für gut befunden wird. Evaluation machen wir hier für die einzelnen Veranstaltungen. Für die eigentliche Evaluation am Arbeitsplatz ist die Führungskraft zuständig, da haben wir keinen Einblick, keine Kontrolle.“ [AG6-73]

Die Aussagen der Konzernvertreterin zeugen von hohem Funktionsbewusstsein: Die zentrale Weiterbildung muss gute Seminare liefern, Führungskräfte gute Leistung, dazwischen tritt der Teilnehmer als Zielperson kaum in Erscheinung. Dafür gelangt der Gedanke der Evaluation in den Vordergrund: Persönliche Gespräche oder persönliches Miterleben wird kompensiert durch den Einsatz von Evaluationsinstrumenten. Dabei nennen die Befragten vor allem die nachträglich festgestellte Nachfrage nach einer angebotenen Maßnahme als Erfolgskriterium, also eine Messgröße, die relativ wenig Aussagekraft für Qualität und Lernerfolg hat.

Je mehr Mitarbeiter ein PE-Verantwortlicher zu betreuen hat, umso mehr sind institutionalisierte Routinen gefragt und umso weniger wird auf die individuelle Arbeitsplatzsituation eingegangen. Dies führt zu einem weiteren Unterschied zwischen Auftragnehmer- und Auftraggebersituation in der Auftragsklärung:

Während die in einem AKG verhandelte Maßnahme für den Auftragnehmer ein bedeutungsvoller Einzelfall ist, mit dem er sich vielleicht 2 bis 20 Arbeitstage beschäftigen wird, ist die Maßnahme für den Auftraggeber ein Fall von vielen, dem er vielleicht 2 bis 20 Stunden widmen kann. Auch dies kann als Indiz für ein unterschiedliches Klärungsbedürfnis gesehen werden.

Abb. 14 Inputfaktoren des Bildungsbedarfs (AG2)



B.3.2.4 Wie Trainer für das zentrale Schulungsprogramm beschafft werden

Wie bereits erwähnt, haben die meisten Betriebe ein zentrales Schulungsprogramm. Abb. 14 zeigt beispielhaft zusammenfassend, welche Input-Faktoren die Erstellung des Programms beeinflussen. Es sind dies:

- die Unternehmensstrategie
- der Geschäftsplan (d.h. wirtschaftlichen Ziele des Unternehmens und des Fachbereichs)
- Trendthemen auf dem Weiterbildungsmarkt
- Erkenntnisse aus vorherigen Weiterbildungsmaßnahmen
- Mitarbeiter- und Management-Beurteilungen

Aus diesen Quellen werden die Qualifikationsanforderungen und der Bildungsbedarf abgeleitet. Dann starten zwei Teilprozesse: die Maßnahmenkonzeption und die Referentenbeschaffung (wobei nicht näher beschrieben wurde, von wem diese mitgestaltet werden).

Die hier zu untersuchende Referentenbeschaffung ist Voraussetzung für die Produktion (Konzeption, Terminierung, Druck) des Schulungsprogramms. Maßnahmen des Schulungsprogramms werden auch als ‚Standardseminar‘ oder ‚Katalogangebot‘ bezeichnet.

Abb. 15 stellt zusammen, wie die Befragten den Beschaffungsprozess externer Trainer für das Schulungsprogramm beschreiben.

Wie Maßnahmen außerhalb des zentralen Schulungsprogramms geklärt werden, wird in den nachfolgenden Abschnitten behandelt.

Abb. 15 Aufträge an Referenten des zentralen Schulungsprogramms

Bei den Standardseminaren kontaktieren wir die Externen im September bis November, um die Jahrestermine mit denen, die wir schon kennen, abzustimmen. In der Zeit machen wir auch die Ausschreibungen für neue Anbieter.	AG1-240
Auftragsklärungsgespräche mit externen Anbietern kommen dann zustande, wenn Maßnahmen konkret werden. Bei vielen Katalogangeboten greifen wir auf bereits bekannte Trainer zurück, da werden im Sommer oder Herbst die Termine für das kommende Jahr ausgemacht. Reserviert mit Rücktrittsoption.	AG2-49
Wir in der zentralen Weiterbildung arbeiten ausschließlich mit Bildungsträgern zusammen, d.h. da gibt es keine Gespräche, in denen Einzelaufträge besprochen werden, sondern übergreifende professionelle Kontakte.	AG3-9
... das zentrale Schulungsprogramm. Das ist gerade herausgekommen, erscheint immer im Frühjahr. [Befragungstermin: Ende Januar]	AG4-13
Mit den externen Trainern machen wir die erste Planung im Sommer, Rückmeldung erfolgt im Januar, dann wird fest gebucht.	AG7-188
Beim Bildungsprogramm sind die Personalbetreuer unsere erste Präsentationsgruppe. Der Personalleiter stellt das Programm dann der Geschäftsführung vor. Dann geht es an den Betriebsrat. Kurz vor Weihnachten geht das Bildungsprogramm schließlich gedruckt an alle Ebenen bis zum Meister. Bis Februar laufen die Anmeldungen. Ab März läuft die Auswertung der Anmeldung, und wir stellen die Auslastungen fest.	AG7-182

Der Planungszyklus läuft wie folgt: In den Mitarbeitergesprächen, die von September bis Dezember durchgeführt werden, wird auch über Qualifikationen gesprochen, Im Januar/ Februar sprechen wir mit potenziellen neuen Trainern, im März/ April führen wir die Gespräche mit den Hauptabteilungsleitern und wir haben unseren Kickoff-Workshop zum neuen Bildungsprogramm. Im April/ Mai werden dann mit den Trainern die Termine abgestimmt und Ende Juni ist unser Bildungsprogramm druckreif.	AG9-145
---	---------

Die Schulungsprogramme erscheinen zu unterschiedlichen Zeiten, genannt werden: Juni, Dezember/ Januar.

Der Referentenkontakt findet mehrere Monate vorher statt, von manchen wird zwischen ‚Erstkontakt‘ und ‚Bestätigung‘ unterschieden: September bis November, Sommer oder Herbst, Sommer (Bestätigung im Januar), Januar/ Februar (Bestätigung im April/ Mai).

Für die Akquiseaktivitäten der Auftragnehmer bedeutet das, sich über die Planungszyklen der beworbenen Unternehmen zu informieren, um rechtzeitig vor den Planungsentscheidungen in Unternehmen vorstellig werden zu können. Man muss allerdings davon ausgehen, dass Unternehmen diese Daten nicht bereitwillig bekannt geben.

Überhaupt scheinen ‚Neue‘ kaum eine Chance zu haben, meist wird auf ‚bekannte Trainer‘ zurückgegriffen. „Ganz neu reinkommen ist schwer“ [AG1-108], „wir achten da auf Kundentreue.“ [AG9-25].

AG2-53 gibt einen Eindruck, wie Akquiseversuche von ‚Neuen‘ ankommen:

„Neue Trainer gibt es selten. Können Sie sich vorstellen, wie viele Werbefriefe von externen Anbietern ich pro Woche auf den Tisch bekomme? Siebzig Stück! Die meisten fliegen raus, wir sammeln das auch nicht systematisch oder so. Ganz selten ist mal was Interessantes dabei. Was das ist, entscheidet der Bauch.“ [AG2-52]

„Nun, viele Externe gehen direkt an die Fachabteilungen, weil sie sich davon mehr Erfolg versprechen. Man kann sagen, je schlechter unser Geschäft, umso mehr Angebote kommen über die Fachabteilungen rein. Die lernen auf Messen jemanden kennen, der ihnen verspricht, wenn du das so machst, hast du Erfolg, und dann wollen sie den haben. Da muss man sich die Leute erst mal anschauen.“ [AG2-79]

B.3.2.5 Wie Betriebe sich von der Trainingsqualität überzeugen

AG6-11 arbeitet nicht mit Einzeltrainern, sondern mit Bildungsträgern zusammen, weil es seiner Ansicht nach ‚professioneller‘ ist. Auch AG8-55 setzt auf die Zusammenarbeit mit Bildungsinstituten. Man kann vermuten, dass Betriebe sich als Maßnahme der Qualitätssicherung eher auf die Zusammenarbeit mit einigen wenigen Anbietern konzentrieren, als sich auf eine breite Auswahl von Spezialisten einzulassen.

Dass die Trainerqualität ein ‚Sorgenkind‘ der PE ist, zeigen zwei Aussagen, in denen explizit die schlechte Qualität der Trainer beklagt wird:

„Die Trainerqualität hat sehr nachgelassen. Jeder meint heutzutage, dass er da das schnelle Geld verdienen kann. Neulich hatte ich einen jungen Mann hier. Der sollte einen zweistündigen Motivationsvortrag vor einer Messe halten. Das ist ja

keine große Sache für einen Vertriebstrainer. Der hat auch gesagt, er kann das, aber dann ist er dort zusammengebrochen. Der hat bisher immer nur 10-12-Mann-Seminare gehalten und da waren es 200-300 und das ganze Management dabei, da ist er zusammengebrochen. War unangenehm. Aber da habe ich auch keinen Test gemacht, ich dachte, der kann das.“ [AG2-184]

„Es gibt einfach zu viele zu schlechte Trainer. Wenn ich mit Personalleitern spreche, sagen die genau das Gleiche. Ich hatte schon mal die Geschäftsidee, einen Trainerpool zu gründen mit einem garantierten Qualitätsniveau. Ich meine, es gibt auch Trainer mit Niveau 10, und zwar unabhängig davon, wie groß ein Trainingsanbieter ist. Aber man vertut viel zu viel Zeit mit den schlechten.“ [AG5-83]

Zwar wird versucht, über Referenzen, Hospitationen oder Testseminare das Risiko ‚schlechter Trainerqualität‘ zu beschränken [AG1-60, AG2-57, AG2-75, AG2-110, AG2-181, AG5-30], aber offenbar stellt das nicht ausreichend zufrieden.

Das Schlagwort ‚Evaluation‘ als erziehungswissenschaftliches Synonym der Qualitätssicherung wurde zwar genannt [AG2-65, AG3-75, AG7-22], jedoch nicht im Zusammenhang mit ‚Trainerqualität‘, sondern jeweils auf ‚Seminarerfolg‘ bezogen.

So ist es auch interessant, dass manche der Befragten auf die Frage „Woran merken Sie den Erfolg eines Auftragsklärungsgesprächs?“ mit dem Hinweis auf den Maßnahmenerfolg antworteten:

„So ein Gespräch ist dann erfolgreich, wenn am Ende der Maßnahme ein Lernerfolg bei meinen Mitarbeitern da ist.“ [AG5-34]

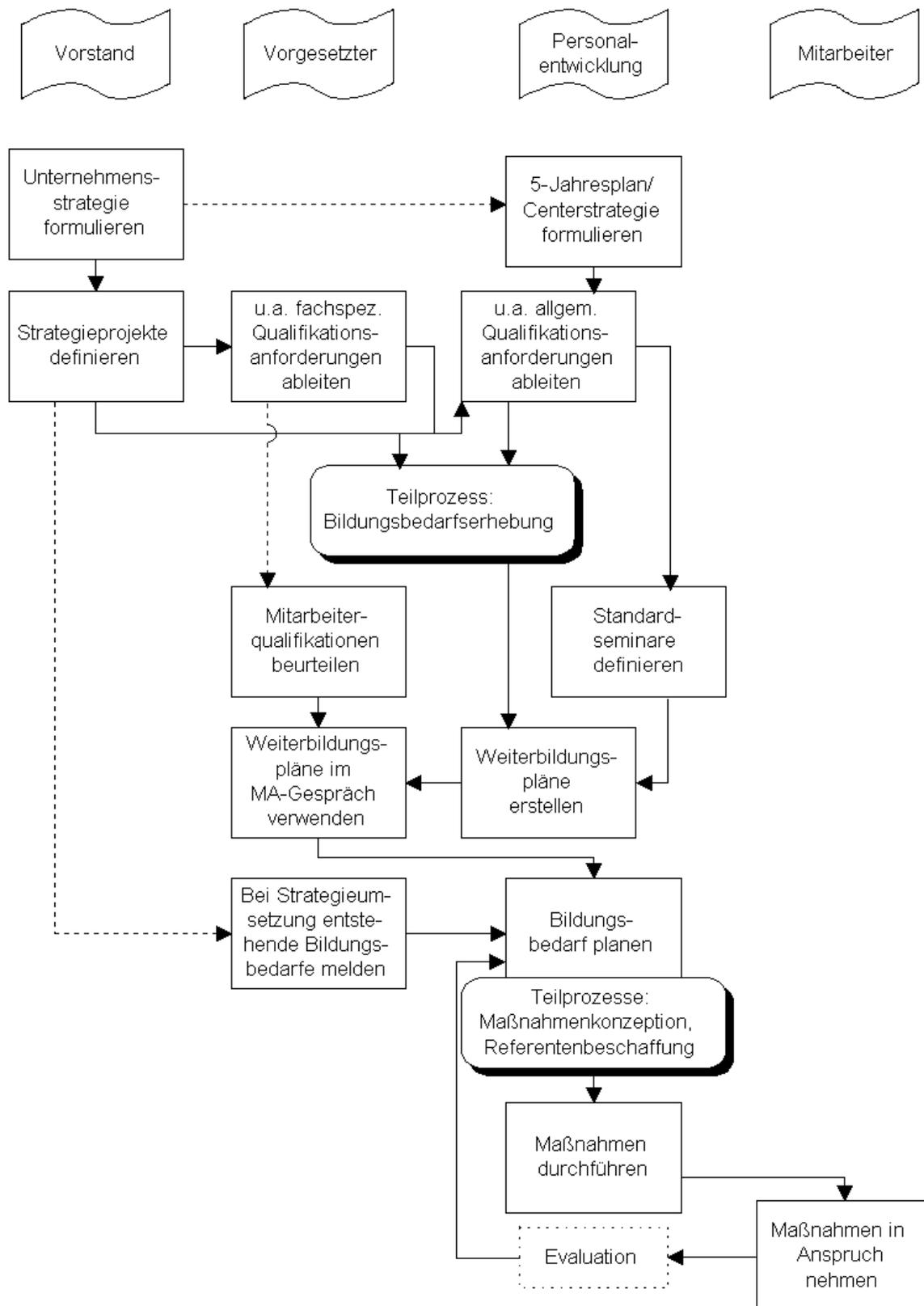
„Im Vorfeld bedeutet Erfolg für mich: Ich fühlte mich verstanden, er [der Auftragnehmer] hat verstanden, was ich will. Im Nachhinein heißt es: War die Schulung erfolgreich, z.B. ändert sich das Präsentationsverhalten des Mitarbeiters?“ [AG6-102]

„Erfolg? Was ist Erfolg? Erfolg ist für uns teilnehmerbezogen, d.h. es ist uns nicht so wichtig, ob der Auftraggeber zufrieden ist oder ob das Gespräch gut läuft. Erfolg ist der Nutzen für den Teilnehmer. Das Gespräch ist ein Zwischenschritt.“ [AG9-46]

Mit welchen Kriterien Auftraggeber ‚Erfolg‘ oder ‚Nutzen‘ und damit die Qualität messen, bleibt diffus.

Der von einem Auftragnehmer [AN6] angesprochene Verdacht, es würde Auftraggebern eher um den eigenen Erfolg als um den der Seminarteilnehmer gehen [vgl. Kap. B.3.1.6], steht hier die eben zitierte Gegenaussage von AG9 gegenüber, nach der der Teilnehmer-Erfolg vor dem Auftraggeber-Erfolg kommt. Als Auftraggeber ist jedoch der interne Kunde, der ‚Hauptabteilungsleiter‘ gemeint, nicht der ‚PE-Leiter‘, von dem AN6 sprach. So kann der ‚Verdacht‘ als gewissermaßen heimliches Qualitätskriterium nach wie vor gültig sein.

Abb. 16 Standardseminare und Sonderbedarfe (AG1)



B.3.2.6 Wie auf ungeplante Sonderbedarfe reagiert wird

In den meisten Gesprächen wird angedeutet, dass es neben dem regelhaften PE-Prozess von der Bedarfserhebung über das Schulungsprogramm zur Be-

darfserfüllung auch noch außerplanmäßigen Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen (sog. Sonderbedarfe) gibt.

Die beispielhafte Prozess-Darstellung zu AG1 in Abb. 16 zeigt, dass bei der Umsetzung von Unternehmensstrategien ungeplante Bildungsbedarfe entstehen, die eine weitere Bedarfsplanung durch die PE-Abteilung erforderlich machen.

Wie dieser bei der Strategieumsetzung entstehende Bedarf anlassbezogen genannt wird, kann aus der Zusammenstellung der Antworten in Abb. 17 abgeleitet werden: Es sind Konflikte in der Zusammenarbeit, Führungsprobleme oder andere Anfragen von Führungskräften, Impulse durch Kongressbesuche und Hochschulkontakte, Sprachprobleme (Geschäftssprache Englisch), Anschaffung neuer Maschinen oder Software, Umorganisationen oder Erschließung neuer Geschäftsfelder.

Abb. 17 Beispiele für Anlässe von außerplanmäßigem PE-Bedarf

Im Zentralarchiv gab es einen massiven Konflikt.	AG1-19
Wir Partner treffen uns einmal jährlich und hatten uns so fest gebissen, dass wir richtig unzufrieden waren. Ich hatte da schon jemand im Kopf, der uns vielleicht hätte helfen können.	AG8-84
Der Chef (Abteilungsleiter =AL) stellt fest, dass es nötig ist, z.B. wenn der Teamgedanke abflaut.	AG4-10
Ein anderes Beispiel: Coaching. Eine Führungskraft meldet uns, dass ein Mitarbeiter Probleme hat. Den fragen wir dann: Wo sehen Sie die Defizite?	AG1-84
A hat eine Maßnahme gemacht und B wollte die auch haben.	AG1-249
In der Praxis passiert es auch, dass ein Teamleiter, der drei Ebenen unter dem Centerleiter steht, auf mich zukommt.	AG7-36
Ganz anders läuft die Sache bei Sondermaßnahmen: Da kommen die Abteilungen auf uns zu und wollen eine bestimmte Maßnahme.	AG9-21
Wir haben auch viel Kontakt zu Unis. Da kommen dann Projektvorschläge und die ziehen wir durch. Oft mit unseren Trainees, die dann eigene Projekte bearbeiten.	AG2-116
Eine andere Sache ist, dass ich ja viel auf Tagungen bin und so. Da habe ich den H. mal angesprochen. Ein toller Mann, Wahnsinns-Wissensfundus...	AG8-12
Aus dem Fakt, dass Englisch Geschäftssprache ist, ergeben sich individuelle Bildungsbedarfe.	AG2-42
Da ging es um meine erste internationale Präsentation in der neuen Funktion und ich wollte einen Englisch-Crashkurs haben.	AG6-31
[...] fachliche Weiterbildung, z.B. in Spritzgusstechnik. Da bieten die Lieferanten oft Seminare als Inklusivleistung bei den Maschinenverträgen an.	AG4-19
Selbstverständlich ist auch neue Software immer wieder Schulungsanlass. Mit der Entscheidung für die neue Software treffen wir auch schon die Entscheidung für die Schulung, die macht dann der Software-Anbieter.	AG8-70
Und wir bekommen unterjährig kurzfristig Bedarfe durch technologische oder organisatorische Veränderungen.	AG1-234
Bei der letzten Umorganisation, die weltweit gegriffen hat, gab es viele Leute, die von unterschiedlichen Chefs kamen und jetzt zusammenarbeiten müssen, da war das mit geplant.	AG6-141
Jetzt wollen wir ja eine neue Abteilung für Wirtschaftsberatung gründen, da haben wir drei Leute schon speziell auf eine Fachschulung geschickt,...	AG8-73

Funktional löst die Feststellung des außerplanmäßigen PE-Bedarfs ein internes Auftragsklärungsgespräch aus, wie es AG4 weiter oben bereits als ‚Erstgespräch‘ bezeichnet hat.

Nicht allen Befragten ist dieses Phänomen bewusst, lediglich AG1, AG4 und AG7 haben es angesprochen. Möglicherweise sehen sich die anderen eher als ‚Vermittler‘ zwischen dem Bedarf des internen Kunden und dem externen Anbieter zur Befriedigung des Bedarfs und nicht mehr als Beteiligte an einer dadurch erforderlichen Auftragsklärung.

B.3.2.6.1 An der Klärung von Sonderbedarfen beteiligte Funktionen

Auch unter den Auftraggebern gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit für die Bezeichnung in die Auftragsklärung involvierten Parteien, wie die Zusammenstellung der verwendeten Begriffe in Abb. 18 zeigt.

Abb. 18 Entscheider und Unterstützer aus Auftraggeber-Sicht

Entscheider	Unterstützer/ Vermittler
‘Auftraggeber‘ als interner Kunde [AG1-36]	Ich als Auftraggeber [AG1-176], Ich als Auftragnehmer [AG1-208]
‘interner Auftraggeber‘ oder ‘inside customer‘ [AG2-105]	‘Unternehmensseite‘ [AG2-169] ‘PE‘ [AG2-215]
‘Führungskraft‘ [AG3-79]	‘Weiterbildung‘ [AG3-50]
‘Werksleitung‘ [AG4-202]	‘Perso‘ [AG4-43]
‘Leiter‘ [AG5-106]	‘PE-Leitung‘ [AG7-6]
‘Fachvorgesetzte‘ [AG6-153]	‘Ansprechpartner im Trainingscenter‘ [AG6-15], ‚Abteilung Personalentwicklung‘ [AG6-124]
‘Entscheidungspersonen‘ [AG7-204] ‘interner Kunde‘ [AG7-66]	‘Team‘ [AG7-7] ‘interner Berater‘ [AG66]
‘Vorgesetzte‘ [AG9-142] ‘Abteilungsleiter‘ [AG9-110]	‘Aus- und Weiterbildung‘ [AG9-57]

Während bei der Trainerbeschaffung für das zentrale Schulungsprogramm die PE eine eindeutige Auftraggeber-Identität hat, kommt sie im Zusammenhang mit Sonderbedarfen in eine duale Position: im Innenverhältnis ist sie Auftragnehmer, im Außenverhältnis Auftraggeber.

Aus dieser dualen Position der Personalentwickler ergibt sich, dass die Interview-Antworten, die sich auf die Auftragsklärung beziehen, entweder die Beziehung Interner Kunde – Interner Berater oder die Beziehung im Außenverhältnis zum externen Trainer zum Gegenstand haben. Bei letzterer ist nicht einheitlich und oft auch nicht eindeutig, wer der ‚Auftraggeber‘ des Externen ist: die Fachabteilung oder die PE. Zwei Beispiele:

1. „Bei neuen Themen fragen wir auch schon mal neue Trainer. Wenn die dann Klärungsgespräche mit der Abteilung führen, sind wir dabei.“ [AG9-26]

Diese Aussage wird so gewertet, dass die PE die Fachabteilung als auftraggebenden Partner im AKG mit Externen sieht.

2. „Der Erfolg liegt in der Auftragsannahme durch mich: Wenn ich den Auftrag gut mit der Fachabteilung geklärt habe, geht auch das Gespräch mit den Externen besser.“ [AG1-208]

Diese Aussage ist ein Beispiel dafür, dass sich die PE als verantwortlicher Gesprächspartner nach außen versteht.

Nun ist dieses in den Aussagen durchscheinende Selbstverständnis auch innerhalb eines Interviews nicht durchgängig, vielmehr wechselt die Position mehrmals, meist ohne dass dies bewusst gemacht wird. Dies erschwert die Auswertung der Antworten.

Gezielte Interview-Fragen bezüglich der unterschiedlichen Positionen hätten vermutlich eindeutigere Ergebnisse geliefert. (Beispielsweise durch zweigeteilte Fragen: Wenn Sie Aufträge mit Ihrem internen Kunden klären/ Wenn Sie Aufträge mit Externen klären, verwenden Sie dann eine Checkliste?)

Andererseits hätte das vermutlich verhindert, dass dieser ‚unklare Teil‘ der Wirklichkeitswahrnehmung auf Auftraggeberseite sichtbar wird.

Als wichtiges Ergebnis kann deshalb die Unklarheit der Rollen, die bereits von den Auftragnehmern angesprochen wurde (s.o. Kap. B.3.1.3), als ein Merkmal des Auftraggeber-Systems bestätigt werden.

Auswertungsmethodisch ist hier darauf zu achten, dass die Systembezüge von Aussagen, die miteinander verglichen werden, einheitlich sind. Das erfordert, bei der weiteren Untersuchung zu unterscheiden zwischen Auftragsklärung mit internen Kunden und Auftragsklärung mit dem Externen.

Für den weiteren Fortgang wird deshalb zunächst das Innenverhältnis [Kap. B.3.2.6.2] und anschließend das Außenverhältnis [Kap. B.3.2.7] betrachtet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Unterschied nur für die PE-Vertreter im Befragten-Pool relevant ist, sich die nächsten Abschnitte also auf eine Stichprobe von vier Gesprächspartnern beziehen (AG1, AG2, AG7, AG9).

B.3.2.6.2 Vorgehen bei der internen Auftragsklärung für Sonderbedarfe

Für die interne Auftragsklärung erwähnen zwei der Befragten, dass sie Erhebungsinstrumente einsetzen bzw. welche entwickelt haben, die nicht immer eingesetzt werden.

„Für die Gespräche mit den Fachabteilungen gibt es ein Auftragsklärungsformular. Aber das ist oft recht dünn, was da drin steht.“ [AG1-69]

Abb. 19 zeigt das anonymisierte Formular der Auftragsdokumentation, auf das sich AG1 bezieht. Das Formular gibt Aufschluss über die als relevant erachteten Daten: Zielsetzung, Zielkriterien, involvierte Personen, Planungsdaten (Mitarbeiter- und Budgetressourcen), Reflexions- und Arbeitsergebnisse. Damit soll die Projekthistorie dokumentiert und die Arbeitsplanung der PE-Mitarbeiter erleichtert werden.

Abb. 19 Beispiel eines internen Formulars zur Auftragsdokumentation

Auftrag:(Bezeichnung) _____		
Verantwortlich: _____		
Aktueller Stand vom: TT.MM.JJ		
Arbeitstitel: _____		
Auftraggeber: _____		
Erster Kontakt: _____		
Ziel des Auftraggebers: _____		
Ausgangssituation: _____		
Zielkonkretisierung: _____		
Mess-/ Erfolgskriterien: _____		
Spezifikation: _____		
Zeit- u.Aufgabenplanung:	Tätigkeiten:	Beginn: Ende:
	_____	_____
Beteiligte:	MA PE	andere KOE, extern
	_____	_____
Informationen an: _____		
Zeitaufwand:	MA PE	andere KOE, extern
	_____	_____
Kosten: _____		
Kompetenzen des Verantwortlichen: _____		
Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Abhängigkeiten: _____		
Auswirkungen, Konsequenzen, Lerneffekte: _____		
Dokumentation der Auftragsbearbeitung (Änderungen, Probleme, Ergebnisse): _____		

AG7 nennt die Fragen, die während der Auftragsklärung gestellt und ggf. mit einem internen Formular dokumentiert werden.

„Wir stellen die typischen Beraterfragen: Wer ist der Auftraggeber? Wer hat die Idee? Was ist die Zielsetzung? Was soll erreicht werden? Woran wird der Erfolg gemessen? Was darf nicht passieren? Was passiert, wenn nichts geschieht? Welche Erwartungen bestehen gegenüber den internen Beratern? Welche Vorstellungen über Zeitrahmen, Herangehensweise?

Der Auftrag wird schriftlich fixiert. Manche von uns nutzen dabei ein standardisiertes Formular, andere machen es in freier Form, ich zum Beispiel.“ [AG7-26]

Bei AG7 ist jedoch die Besonderheit zu beachten, dass dort zwei Weiterbildungsbereiche unterschieden werden: ‚Fortbildung und OE‘ sowie ‚Training und PE‘.

Im Regelfall werden OE-Maßnahmen von Internen und PE-Seminare von Externen durchgeführt. In beiden Bereichen sind aber auch Kombinationen denkbar: intern-intern, intern-extern oder nur extern. [AG7-62]

Die Ausführungen von AG7 zur internen Auftragsklärung beziehen sich deshalb auf den OE-Bereich. Für diesen sind die erwähnten Beraterfragen ‚typisch‘. Diese Fragen werden nicht in einem einzigen AKG geklärt, sondern in einem Erst- und einem Präsentationsgespräch.

Der Gesamtprozess von der Auftragsklärung bis zum Auftragsabschluss wird wie folgt beschrieben:

Abb. 20 Ablauf eines internen Auftragsklärungsprozesses (AG7)

- Erstgespräch mit dem Auftraggeber zur Datenerhebung/ ‚Anamnese‘.
Dauer: 60 Min.
- Schriftliche Dokumentation des Auftrags
- Konzeptvorschlag für das Vorgehen
- Präsentationsgespräch mit dem Auftraggeber
Dauer: 60 Min. (ggf. weiteres Gespräch, wenn Sichtweisen abweichen)
- Falls AG nicht Center-Leiter, Information an den Center-Leiter
- Durchführung der Maßnahme
- Auswertungsgespräch mit dem Auftraggeber
Dauer: 60 Min.
- Jährliches Gesamtfeedback über alle Maßnahmen an Center-Leiter

Vergleicht man diese Darstellung eines internen Auftragnehmers mit der summarischen Darstellung der Auftragsklärung aus Sicht der Externen (vgl. Abb. 6), so fallen folgende Unterschiede auf:

- Der Weg, wie es zur Auftragsanfrage kommt, ist für Externe (nachvollziehbar) wesentlich bedeutender. Vom Internen wird er nicht erwähnt.
- Das interne Verfahren ist stärker ritualisiert. Dreimal die Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch mit dem Auftraggeber zu erhalten, ist für Interne kein Problem. Für Externe spielt z.B. der Reiseaufwand eine Rolle.
- Externe müssen aus wirtschaftlichen Gründen zwischen bezahlten und unbezahlten Briefingterminen unterscheiden.
- Das Grundprinzip: Datenerhebung, Konzeptvorstellung, Auftrag zur Umsetzung ist für Interne und Externe identisch.
- Externe beziehen die Klärung mit dem Teilnehmer noch in ihre Überlegungen ein, während sie das Feedback an den Auftraggeber am Ende der Maßnahme ausblenden. Beim Internen ist es umgekehrt.

B.3.2.7 Wie Trainer für Maßnahmen außerhalb des zentralen Schulungsprogramms beschafft werden

In den Betrieben mit internem Trainerpersonal wird zunächst geprüft, ob der Bedarf mit eigenen Ressourcen abgedeckt werden kann [AG1-6, AG7-61].

Wenn dies verneint wird, wird die Maßnahme ausgeschrieben. Dabei werden drei bis vier Anbieter gezielt angesprochen, über die Zielsetzung des Auftrags informiert und zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen [AG1-8, AG7-64]. Das Vorstellungsgespräch dauert etwa 2 Stunden [AG7-96].

In den Betrieben, wo ausschließlich Externe den Bildungsbedarf erfüllen, wendet man sich in der Regel an bereits bekannte Trainer, die auch im zentralen Schulungsprogramm tätig sind. [AG2-61, AG9-24]

Für Betriebe ohne eigene PE-Abteilung [AG4, AG5] oder zentrales Schulungsprogramm [AG6, AG8] kann jede Maßnahme als ‚Sonderbedarf‘ bezeichnet werden, für den Referentenauswahl und Auftragsklärung zusammenfallen. Der

künftige Referent ist auch für die Maßnahmenkonzeption zuständig, während es bei Aufträgen aus der PE zumindest schon Vorstellungen über die Konzeptionselemente gibt.

Untersucht werden soll nun die Frage, welche Klärungserwartungen die Auftraggeber an das erste Gespräch mit einem Externen haben.

B.3.2.7.1 Gespräche von PE-Vertretern mit Externen

Zunächst zwei Beispiele für das Erstgespräch mit PE-Vertretern:

„Ja, wenn dann ein neuer Trainer hier ist, dann legen wir ihm unseren Forderungskatalog vor und fragen: Kannst du das? Der sagt natürlich ja. Und dann vereinbaren wir ein Testseminar. Nach so einem Testseminar gehen wir direkt in die Teilnehmerbefragung, also wir fragen die Teilnehmer einzeln: Wie war sein Verhalten? Wie hat er das Wissen rüber gebracht? Und wir setzen uns mindestens zwei Stunden selbst mit rein ins Seminar. Da kriegt man auch einen ganz guten Eindruck.“ [AG2-73]

„Das Vorgehen ist nicht standardisiert. Man stellt sich vor, klärt die Hintergründe, ich versuche die Philosophie rauszukriegen, wie der Externe mit Gruppen arbeitet. Wir haben hier eine stark reflexions- und fallbezogene Philosophie der Arbeit in PE-Trainings. Wie versteht er das? Welches Rollenverständnis hat er als Trainer? Wie geht er mit kritischen Situationen um, z.B. mit schwierigen Teilnehmern oder mit dem Vorwurf, er kenne sich nicht aus. Wir klären bisherige Beziehungen zum Unternehmen. Dann kommen organisatorische Fragen, das Honorar, die Kontraktbedingungen; die sind bei uns formell in einem Standardvertrag abgebildet.“ [AG7-74]

AG2 legt auf qualitätssichernde Fragen vor der Auftragserteilung scheinbar keinen Wert, vielmehr findet die Qualitätssicherung durch Evaluation nach der ersten ‚Bewährungsprobe‘ statt. Trainer könnten an dieser Art des Verfahrens scheitern, wenn sie nicht selbst bei der Auftragsklärung auf ‚Qualität‘ achten und die Stolpersteine bzw. Erfolgskriterien für die Durchführung erfragen.

AG2 war auch einer derjenigen, der sich über die schlechte Trainerqualität beklagte (vgl. B.3.2.4). Da er keine Selektionsfragen im Auftragsklärungsgespräch zu stellen scheint, sondern auf die Zusicherung „Ja, ich kann das.“ vertraut, überrascht diese Erfahrung nicht.

AG7 hat ein Qualitätsraster zur Verfügung, wenn er mit Externen ins Gespräch geht. Er prüft ab, ob das pädagogische Verständnis des Externen mit den internen Ansprüchen (Fallarbeit und Reflexion) übereinstimmt. Es werden auch ‚Testfragen‘ eingesetzt, um das Verhalten des Externen in Stresssituationen zu hinterfragen. Ähnliche Raster haben auch AG1 und AG5. [Auf die Auswahlkriterien wird in Kap. B.3.2.8 detailliert eingegangen.]

Eine Checkliste würde reflektierte Anforderungskriterien an einen geeigneten Trainer verzeichnen. Frage 4.2 des Interviews fragte nach dem Vorhandensein eines solchen Hilfsmittels. In Abb. 21 sind die Antworten zusammengestellt, die sich auf das Gespräch mit Externen beziehen.

Abb. 21 Verwenden Auftraggeber Checklisten für die Auftragsklärung mit Externen? (Frage 4.2)

Wie ich bei der Prüfung von Angeboten vorgehe, das habe ich im Kopf, im OE-Bereich gibt es keine Checkliste für die Prüfung von Angeboten, wie wir es z.B. bei IT-Schulungen haben, wo mehr Technik abgefragt werden muss. Ich habe eine innere Checkliste, wenn ich mir ein Bild vom Auftragnehmer mache: ... [Fachkompetenz, Erfahrung, Sozialkompetenz, Persönlichkeit, Rahmenbedingungen, Honorar]	AG1-171
Es gibt eine fixierte Checkliste als Kladde, aber keine Mindestpunkte oder keine bestimmte Reihenfolge.	AG2-166
Vor jedem längeren Gespräch überlege ich, welche Punkte besprochen werden sollen und mache mir Notizen. Oft gibt es Besprechungsberichte aus dem letzten Gespräch. Also ich habe keine persönliche Checkliste, sondern eine aufgabenbezogene Checkliste.	AG4-158
Checklisten sind vom Thema abhängig. Bei wiederkehrenden Themen habe ich eine, bei Einzelsachen führe ich zwei bis drei Gespräche und fertig. Die Inhalte weiß ich so: Trainer-Background, Erfahrung mit ähnlichen Seminaren, Zuschneiden auf unser Unternehmen, welcher theoretische Background, zeitliche Auslastung, Referenzen. Und intern achte ich halt auf die Wahrnehmung, z.B. ob man sich ins Wort fällt oder was er über Wahrnehmung theoretisch weiß.	AG5-67

Die Aussagen der befragten Auftraggeber, wie sie die Angebots- oder Trainerqualität überprüfen, ähneln denen der Auftragnehmer bei der Prüfung der Informationsvollständigkeit: sie haben aufgrund ihrer Erfahrung bestimmte Punkte im Kopf, machen sich ein Bild, gelegentlich auch vorbereitende Notizen. Es kann vermutet werden, dass sie ihre Anforderungen ebenso intuitiv klären wie die Auftragnehmer.

Wie Auftraggeber schlechte Erfahrungen reflektieren, zeigt AG1, der relativ zu Beginn des Gesprächs einen Fall schildert, in dem ihm die Trainerauswahl misslungen ist. Dabei ging es um eine Weiterbildungsmaßnahme für Personalbetreuer. Der fraglichen Externen wurden ausführliche Informationen zur Zielgruppe gegeben und inhaltliche Fragen zum Thema der Maßnahme gestellt. Am Auswahlgespräch waren drei PE-Vertreter beteiligt, die sich vorher nicht über gemeinsame Kriterien abgestimmt hatten. Als dann ein Testseminar vereinbart wurde, wurde als Zielgruppe die Vorgesetzten der Personalbetreuer festgelegt. „Und das Seminar ging in die Hose.“ [AG1-63] Als mutmaßliche Ursachen für das Scheitern nennt AG1, dass der Zielgruppenwechsel (Führungskräfte statt Mitarbeiter) in seinen Konsequenzen nicht angesprochen wurde, dass in der Zielgruppe Konflikte bestanden, die im Seminar aufbrachen, von den Anwesenden dort aber nicht geklärt werden wollten, und dass zwei der am AKG Beteiligten selbst an dem Testseminar teilnahmen:

„H. und ich waren Teil der Testgruppe, wir wollten was lernen, für uns was rausholen, deswegen haben wir uns zur Testgruppe gemacht. Damit waren wir aber nicht mehr neutrale Auftraggeber, sondern Beteiligte. Ich hätte im AKG sagen müssen: Wir gehen als Zielgruppe nicht. Es stimmt ja, wir haben Konflikte, auch H. und ich, aber das macht man nicht öffentlich vor Externen und dem Kollegen und der eigenen Mitarbeiterin. [...]

Nach diesem ersten Seminarblock haben wir dann die Trainerin ausgewechselt,

danach lief es reibungslos. Der ersten wurde das Honorar gekürzt. Aber es ist auch eine haarige Geschichte, wenn der Auftraggeber für sich selbst was will.“ [AG1-71]

Das Schicksal der Auftragnehmerin berührt. Ihre Honorarkürzung kann als Lehrgeld für die Erkenntnis gesehen werden, wie wichtig die sorgfältige Hinterfragung der Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren ist. Beide Gesprächsparteien sind vermutlich der Gesprächsdynamik erlegen, bei der sich die Zielsetzung für das Testseminar schleichend verschoben hat. Vielleicht hätte eine sorgfältige Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse am Ende des AKG diese Panne verhindern können.

Ebenfalls ungeklärt blieb in diesem AKG offensichtlich die Frage, wer denn der Auftraggeber ist. In der oben zitierten Analyse nennt sich AG1 selbst als Auftraggeber, an anderer Stelle nennt er zweimal den Leiter des Personalbereichs (als Vorgesetzten der ursprünglichen und späteren Zielgruppe), so z.B. als er den Seminarverlauf schildert:

„Der Start war ok. Dann hat sie Spannungen raus gehört und als „hidden agenda“ gesetzt: Konfliktklärung vor Ausbildung, hat sie gesagt, und zwar nachdem der Auftraggeber, also der Bereichsleiter Personal, weg war (Der erste halbe Tag war Konzeptvorstellung, da war er mit dabei). Sie hätte den Auftrag neu klären müssen. Sie hat es mit der ganzen Gruppe klären wollen, aber sie hätte es mit dem Auftraggeber besprechen müssen.“ [AG1-63]

Wenn der Auftraggeber (hier AG1) selbst nicht genau weiß, wer der Auftraggeber ist, dann ist das – um das Zitat von AN7-154 aufzugreifen – ein Fehler in der Auftragswahrnehmung. Gerade die Doppelfunktion der PE-Vertreter ist für eine Vermischung der Rollen prädestiniert. Dieses Faktum sollte nicht nur im AKG angesprochen, sondern über den gesamten Verlauf der Zusammenarbeit beachtet werden.

B.3.2.7.2 Gespräche von Vorgesetzten oder Fachvertretern mit Externen

Vorgesetzte oder Fachvertreter haben im Gespräch mit Externen eine eindeutige Rolle: sie sind im Gespräch zunächst ‚nur‘ Auftraggeber und wenden sich an einen externen Auftragnehmer.

Abb. 22 zeigt, welche Erwartungen Vorgesetzten-Vertreter an den Verlauf eines AKG haben. Das Gespräch ist bei allen in folgende Abschnitte gegliedert: Was wollen wir haben? Was können Sie bieten? Wie setzen Sie/wir es um?

Abb. 22 Welche Fragen interne Auftraggeber im AKG stellen

<p>Wie verläuft ein AKG typischerweise?</p> <ul style="list-style-type: none"> –Wie kommen wir auf den Bedarf? Wir erklären die Thematik des Bedarfs, also worin der Bedarf gesehen wird. [...] –Wie stellen Sie sich den Ablauf und die Inhalte vor? Wir fragen den Trainer, wie er das überbringen würde. Fordern also eine Art virtuelle Durchführung. Ein fachspezifischer Trainer muss das können. –Dann reden wir über die Gestaltungsvorschläge und so kommt ein Konzept zustande. Das wird dann verschriftlicht (wenn es um externe Trainer geht) 	<p>AG4-54</p>
--	---------------

<p>und intern diskutiert. Bei internen Trainern wird fast alles mündlich gemacht, da ist die Investition und meist auch der Zeitaufwand für die Schulung geringer.</p> <p>–Wenn die Inhalte geklärt sind, geht es um Kosten und Termine. Die stehen dann im schriftlichen Angebot, das an Perso und Werksleitung weiter geleitet wird. Oft ist es so, dass wir dann so ein Angebot in der Hierarchie ‚verkaufen‘ müssen, je nach Höhe der Investition auch eine Präsentation dazu vorbereiten. Manchmal will die Werksleitung auch eine Präsentation des Trainers sehen.</p> <p>–Ist dann der Auftrag erteilt, gibt es noch Detailklärungsbedarf.</p>	
<p>Ich mache ganz rudimentäre Vorgaben und will dann hören, wie die das umsetzen. [...] dass ich immer um ein Rebriefing bitte, also eine schriftliche Ausarbeitung, was sie glauben verstanden zu haben darüber, was ich will. Zum Angebot gehört dann auch noch der Vorgehensvorschlag.</p> <p>Im Einzelnen läuft das Gespräch etwa so ab: Was ist mein Thema, meine Zielsetzung? Was habe ich für Vorstellungen?</p> <p>Wie sieht der theoretische Hintergrund des Trainers aus, anhand welcher Theorie gestaltet er Persönlichkeitsentwicklung, z.B. NLP oder so etwas, auf jeden Fall keine Typologien.</p>	AG5-12
<p>Im Gesprächsverlauf sage ich zunächst: Was brauchen meine Mitarbeiter? In welchen Situationen fallen mir Defizite auf? Wie sollte es sein?</p> <p>Dann gehen wir die möglichen Schulungsbausteine durch. Meine Mitarbeiter sind in den Standardschulungen noch nicht ausgeschult. [...]</p> <p>Auftragsklärung findet für mich also bisher immer mit dem Trainingscenter statt.</p>	AG6-22

Vergleicht man die hier skizzierten Erwartungen mit den Schilderungen der Auftragnehmer, wie sie sich auf AKG vorbereiten [vgl. Kap. B.3.1.4], so kann man eine hohe Übereinstimmung feststellen. Die Kernthemen sind: Bedarfsschilderung als Ziel- oder Defizit-Beschreibung, Umsetzungsideen des Externen, sein beruflicher Hintergrund und seine Honorarvorstellungen.

Im Gespräch mit Vorgesetzten als Auftraggeber sind die Rollen (und damit die Erwartungen, für die sie stehen) eindeutiger. Dennoch kann Bedarf an einer Rollenklärung insoweit entstehen als Vorgesetzte bei der Gestaltung von Lernprozessen mitwirken (ob ihnen dies bewusst ist oder nicht).

Zusammenfassend gilt also die Empfehlung, dass im Gespräch mit PE-Vertretern deren Auftragnehmer- und Auftraggeber-Rolle thematisiert werden sollte, während im Gespräch mit Vorgesetzten deren Rolle als Auftraggeber und ‚Entwickler‘ ihres Personals zu diskutieren ist. Für die Auftragnehmerseite kann es sinnvoll sein, den möglichen Konflikt durch die verschiedenen Bezugsgruppen Teilnehmer, Vorgesetzte, mögliche Dritte (z.B. höhere Vorgesetzte) und Weiterbildungsabteilung anzusprechen.

B.3.2.8 Welche Kriterien die Auswahl externer Trainer bestimmen

Die Auftraggeber wurden gezielt gefragt, von welchen Kriterien sie ihre PE-Entscheidungen abhängig machen (Frage 7.3). Die meisten sind darauf jedoch bereits bei der Frage 1.3 nach dem Erfolg von Auftragsklärung eingegangen.

Die genannten Kriterien lassen sich in zwei Kategorien einteilen:

- Was beeinflusst Entscheidungen des Auftraggebersystems überhaupt eine PE-Maßnahme durchzuführen?
- Was beeinflusst das subjektive Urteil, ein bestimmter Trainer sei für die Umsetzung einer PE-Maßnahme geeignet?

Die zweite Frage soll zuerst beantwortet werden. Auf die erste wird im Zusammenhang mit möglichen Stornierungen bereits verabredeter Maßnahmen eingegangen [vgl. Kap. B.3.2.9].

Bei der Beurteilung von Auftragnehmern sind den Auftraggebern folgende Kriterien wichtig:

- Fachkompetenz [AG1-177, AG4-77, AG6-148]
- Authentizität und Persönlichkeit [AG1-182, AG5-26]
- Sympathie [AG1-183, AG4-77, AG6-147]
- Wahrnehmungsfähigkeit und Empathie, d.h. das Anliegen der Gesprächspartner und die Unternehmenskultur ‚richtig‘ erfassen zu können. [AG1-103, AG5-13, AG6-57, AG7-99]
- Die Art, wie verständlich nachgefragt wird [AG1-109, AG6-49]
- Die Art, wie auf beispielhafte Problemfragen reagiert wird (z.B. zum Umgang mit Widerständen von Seminarteilnehmern) [AG1-179, AG7-100]
- Die Art, wie sich der Auftragnehmer typgerecht kleidet und seine Unterlagen strukturiert [AG4-90]
- Ob das schriftliche Angebot die Sachlage richtig wiedergibt [AG5-17]
- Persönlich erhaltene Referenzen von Kollegen oder anderen Firmen [AG1-35, AG2-57, AG6-145]

Die genannten Kriterien zeigen, dass das Gefühl verstanden zu werden, das in mehrfacher Hinsicht abgefragt wird, entscheidend ist. Auftragnehmer müssen im AKG die Fähigkeit unter Beweis stellen, dass sie gut zuhören und gut nachfragen können.

Ambivalent ist folgende Aussage von AG1-105:

„Leute im Wettbewerb wissen, dass sie es sind. Wer schon voll ist, sagt ab. Wer noch Kapazität hat, lässt sich darauf ein. Das ist auch schon ein Indiz.“

Diese Aussage lässt offen, wofür ‚freie Kapazitäten‘ ein Indiz sind. Sie deutet an, dass sie ein Indiz für schlechte Trainer-Qualität seien.

Vier der Befragten äußern sich zur Frage des Honorars. Für AG6-150 und AG5-102 muss es im Rahmen einer bestimmten Bandbreite liegen. AG 4-104 erinnert sich an einen Fall, wo sie aufgrund der ‚Großstadt-Honorare‘ von der Zusammenarbeit mit einem Trainer Abstand genommen haben. AG1 schildert einige ‚Spielregeln‘ der Honorarverhandlung:

„Dann habe ich eine Checkliste für die Rahmenbedingungen und fürs Honorar, das ist eine wichtige Verhandlungsgeschichte. Nicht wegen der Höhe, sondern wegen der Aussagen darüber, woran er seinen Wert festmacht, wie er das Honorar begründet. Auch wie er mit dem Konflikt umgeht, wenn man „zu teuer“ sagt. Oder der Aspekt: Verkauft er sich zu billig? Bei Profis ist die Honorarverhandlung ein Spiel und man will einen Achtungserfolg erzielen. Die Frage ist, geht der andere darauf ein? Wenn Mitarbeiter solche Gespräche führen, ist es etwas anderes. Die wissen, dass sie besondere Rabatte raushandeln müssen, das steht in ihren Zielvereinbarungen, deswegen stehen die mehr unter Erfolgsdruck.“ [AG1-185]

Dieses Beispiel illustriert zweierlei: Zum einen den Erfolgsdruck, unter dem PE-Mitarbeiter stehen, weil sie den Vorgaben und Regeln ihrer Organisation in höherem Maße verpflichtet sind als Vorgesetzte, die Entscheidungsspielräume haben. Zum anderen das Phänomen, dass Preisverhandlungen als ‚Spiel‘ gesehen werden. Dazu erwähnt AG1-165 an anderer Stelle, dass er im Gespräch mit ‚Preisexperten‘ deren Überlegenheit im Führen von Verkaufsgesprächen bemerke, ein weiteres Indiz, dass die Honorarverhandlung offensichtlich als spielerischer Kampf wahrgenommen wird. So kann man davon ausgehen, dass der Bereich der Preisverhandlungen einiges mit Ritualen und Lenkung durch verborgene Interessen zu tun hat und sachliche Gründe möglicherweise unternehmenspolitisch instrumentalisiert werden. Hinzu kommt, dass die PE über Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Anbietern und bereits engagierten Trainern verfügt, der Auftragnehmer i.d.R. keinen Zugang zu Daten der Preispolitik seiner Mitbewerber hat.

B.3.2.9 Welche Gründe zur Nicht-Erteilung oder Rücknahme von Aufträgen führen

Die Frage 7.3, welche Kriterien die befragten Unternehmen bei PE-Entscheidungen zugrunde legen, wurde von den Gesprächspartnern unterschiedlich aufgefasst. AG1, AG7 und AG9 nahmen die Perspektive ein, unter welchen Bedingungen sie einen Auftrag aus der Fachabteilung annehmen. Die anderen antworteten aus dem Blickwinkel, mit welchen Argumenten PE-Maßnahmen intern durchsetzbar sind. Diese Antworten sind in Abb. 23 zusammengestellt.

Abb. 23 Mit welchen Argumenten PE-Maßnahmen intern durchsetzbar sind

<p>Was zählt, sind Aufwand und Nutzen. Aufwand sind alle Kosten, d.h. Manntage [Fehlzeiten], Trainer, Hotel, PE-Aufwand. Den Nutzen weisen wir nicht in Zahlen aus, sondern belegen den so. Wir zeigen auf Jahresbasis, dass sich Plus-Minus die Investition gelohnt hat.</p>	<p>AG2-222</p>
<p>Kosten, Bedarf, Inhalt, Zahl der Betroffenen [...] Ein ganz wichtiger Entscheider ist die Werksleitung. Die bewertet erst mal kostentechnisch, mit Sicherheit auch danach, aus welcher Abteilung ein Vorschlag kommt - vielleicht unbewusst aus dem Grund, dass Bevorteilung ausgeschlossen werden soll. Neben Kosten spielt auch noch eine Rolle, wie viele Leute betroffen sind, mit dem Sorge-Argument „da kommt ja dann jeder“. Mitarbeiterseminare mit einem großen Teilnehmerkreis sind in dieser Hinsicht ‚gefährlicher‘ als Führungsseminare. Dann gibt es als zweite Entscheidungsebene den Leiter Personalwesen, weil der das Budget stellt. Er beurteilt die Kosten, bewertet aber auch den Inhalt der Schulung, ob sie notwendig ist, ja oder nein. Das hinterfragt er eher bei Softskills, bei fachlichen Schulungen schaut er nicht so drauf, da liegt die Entscheidungsbefugnis beim Abteilungsleiter. Auf der Ebene Abteilungsleiter steht der Inhalt mehr im Vordergrund. Ist der Bedarf vorhanden, passt der Inhalt zum Bedarf? Natürlich fragt der sich auch, ob die Kosten ok sind, das ist aber nicht so gewichtig. In Bezug auf das Bildungsprogramm hat die Zentrale Mitentscheidungsrecht, z.B. wenn bei überbuchten Seminaren Teilnehmer selektiert werden müssen. Wir werden zum Bildungsprogramm nicht befragt, aber letztes Jahr wurde es</p>	<p>AG4-200</p>

<p>komplett überarbeitet, vermutlich in Absprache mit Personalabteilungen in den Werken.</p> <p>Was die Durchsetzbarkeit von Schulungen betrifft, so gehen im Bereich Mitarbeiterschulungen Fachschulungen leichter durch als Softskill-Schulungen, weil der Arbeitsinhalt im Vordergrund steht.</p>	
<p>Beim Tagessatz gibt es einen Höchstbetrag, eine Bandbreite, innerhalb derer verhandelt wird. Das ist themenspezifisch sehr unterschiedlich, zwischen 1000 Euro bis 3500, z.B. für Führungskräfte-Assessment.</p>	AG5-102
<p>Die Budgetfreigabe hängt zur Zeit an der allgemeinen Sparpolitik, da gab es einen generellen Cut mit der Sense.</p> <p>Was man braucht sind handfeste Begründungen, z.B. Aktion X steht an, die Mitarbeiter können das grundsätzlich, aber das Background-Wissen fehlt. Wir brauchen das Wissen, um sinnvoll arbeiten zu können.</p> <p>Bei Sachen wie Teamentwicklung wird mit dem Unternehmensleitbild argumentiert. Bei der letzten Umorganisation, die weltweit gegriffen hat, gab es viele Leute, die von unterschiedlichen Chefs kamen und jetzt zusammenarbeiten müssen, da war das mit geplant. Wenn jetzt Auftragsrückgänge drohen, könnte das natürlich beschränkt werden.</p>	AG6-134

AG2 hält Maßnahmen für durchsetzbar, für die ein Erfolg mit der betriebswirtschaftlichen Formel „Erfolg gleich Ertrag minus Aufwand“ plausibilisiert werden kann. AG4 und AG6 nennen außerdem noch ‚weiche‘ Faktoren wie Gerechtigkeit, Arbeitsfähigkeit oder Sparzwang. Bei AG5 müssen vertraute Honorarbandbreiten eingehalten werden.

Aus den Antworten können Auftragnehmer ableiten, dass man im AKG nach bisherigen Erfahrungen mit Trainerhonoraren fragen und anbieten sollte, gemeinsam Argumentationshilfen für das interne Verkaufen der anstehenden Maßnahme zu erstellen. Dass Auftragnehmer diese Unterstützungsleistung auch anbieten, wurde in Kap. B.3.1.7 unter dem Stichwort der Kundenorientierung deutlich.

Auf Frage 6.1 zur Stornierung bereits vereinbarter Maßnahmen nennen die meisten als Stornierungsgrund ‚Terminengpässe‘, die aus Auftraggebersicht ‚Verschiebungen‘ sind [AG1-215, AG2-199, AG4-177, AG9-130].

Für Auftragnehmer, die reservierte Schulungstage nicht mehr anderweitig verkaufen können, entsteht dadurch ein Verdienstaufschlag, der, wie von AG2-201 angesprochen, durch Ausfallzahlungen abgegolten werden kann. Ob der Auftragnehmer, ohne dass dies vertraglich vereinbart wurde, gerichtlich Erstattungsanspruch durchsetzen kann, ist unsicher. In der Praxis wird er es nicht tun, um eine mögliche spätere Zusammenarbeit nicht zu gefährden.

Weitere Stornierungsgründe sind interner Kostendruck (durch rückläufige Ertragszahlen) auf Seiten der Auftraggeber [AG2-201] und Sektenmitgliedschaft [AG1-219] oder mangelnde Trainerqualität [AG2-200] auf der Auftragnehmerseite.

AG4 schildert ein Beispiel, das auf eine schlechte Auftragsklärung schließen lässt:

„Bisher gab es immer nur terminliche Verschiebungen, aber kein komplettes Storno. Ach doch, einmal wurde eine fachspezifische Schulung gecancelled, weil es zu viele Leute waren. Der Teilnehmerkreis war nicht eingrenzbare und die Zeit zu knapp, deshalb haben wir's ganz gelassen. Um keinen zu bevorteilen. Eine

Qualifikationslücke hat es dadurch nicht gegeben, wir sind so zu Recht gekommen. Es war eher eine nice-to-have-Veranstaltung. Im Jahr drauf haben wir dann doch noch nachgeschult. Wir konnten die Termine so strecken, dass alle auf die Infoveranstaltung konnten, es waren insgesamt fünf Termine. Und auch vom Budget war es drin.“ [AG4-177]

Wenn Teilnehmerkreis und Lernziele der geplanten Maßnahme so undeutlich geblieben sind, dass man als ‚nice-to-have‘ einfach darauf verzichten konnte, liegt eine mangelhafte Auftragsklärung vor. Wenn solche Schulungen gegenüber den Mitarbeitern bereits bekannt gegeben sind und dann wieder zurück genommen werden müssen, hat dies nachteilige Auswirkungen auf das Betriebsklima.

B.3.3 Auftragnehmer und Auftraggeber im Vergleich

B.3.3.1 Welche pädagogischen Qualifikationen die Beteiligten erworben haben

Eine Hypothese bei der Zusammenstellung der Interview-Fragen war, dass die Berufsqualifikation und das pädagogische Fachwissen der Gesprächsbeteiligten den Klärungsbedarf im AKG bestimmt.

Aus diesem Grunde wurde mit den Fragen 2.2 und 2.6 bzw. 2.7 die entsprechenden Ausbildungsdaten abgefragt, die Angaben sind in Abb. 24 zusammengefasst.

Abb. 24 Berufliche und pädagogische Qualifikationen der Befragten

Basisqualifikation		Pädagogische Zusatzqualifikationen
Theologe und Diplom-Pädagoge	AG1	Drei Jahre Dozent, Ausbildung Gruppendynamik, VHS-Leiter.
Basisqualifikation: Vertriebsleiter	AG2	Trainerausbildung, HR-Management-Ausbildung, Berufspraxis als freiberuflicher Trainer.
Kunststofftechniker	AG4	Moderationsausbildung.
Industriekaufmann, Diplom-Ökonom, Executive MBA	AG5	Psychologiestudium bis Vordiplom. Ausbilder-eignungsprüfung, NLP.
Betriebswirtin	AG6	Train-the-Trainer-Ausbildung, OE-Ausbildung.
Sozialwissenschaftler. Diplom-Pädagoge	AG7	Systemische Beraterausbildung, Gruppendynamik, TZI, Supervision, Ausbildung zur Strategie- und Konfliktberatung, demnächst: Coaching-Ausbildung. Lehrauftrag an der Universität.
BWL (Handel, Marketing und Informatik), Steuerbevollmächtigter, Steuerberater.	AG8	„Darüber habe ich nichts geschrieben, das habe ich mir alles so angeeignet.“
Dipl.-Ing. Maschinenbau	AG 9S	„Pädagogische Qualifikationen habe ich dadurch, dass ich nicht müde werde. Die Ausbilder-eignung will ich nicht dazu zählen, aber durch den vielen Austausch, die rege Mitarbeit in Gremien, da lernt man viel.“

Basisqualifikation		Pädagogische Zusatzqualifikationen
Industriekaufmann, Betriebswirt	AG 9F	„Tun“ und Verhaltenstrainer-Ausbildung.
Betriebswirtin/ Kauffrau	AN1	Führungserfahrung im Vertrieb, Kindererziehung, Theaterpädagogik, Ausbildung in Mediation.
„Ich bin auf dem dritten Bildungsweg zu meinem Beruf gekommen.“	AN2	vierzehntägiges Rhetorikseminar, Moderatorenausbildung mit Metaplantchnik, 2-jährige Trainerausbildung an der FH, Meisterbrief zur IHK-Personalfachkraft, Kindererziehung.
Informatik, Verkaufspraxis	AN3	Tun und Menschenverstand, NLP.
BWL, Diplom-Kaufmann	AN4	Erfahrung. Ausbildung in Gruppendynamik.
Diplom-Pädagoge	AN5	Kirchliche Jugendarbeit, Offizierslaufbahn, Trainerausbildung, Kommunikationsberater-Ausbildung nach Schulz von Thun, demnächst: TA-Ausbildung.
Diplomkaufmann	AN6	Moderatorenausbildung bei Metaplan, Ausbildung in Supervision, Ausbildung in TA und systemischer Beratung.
Dipl.-Ingenieurin	AN7	Führungserfahrung als Interne, Dipl.-Psychologin, TZI, kollegiales Lernen im Beraterteam.
Lehre als Techn. Zeichnerin, Studium Maschinenbau (FH)	AN8	einjährige Ausbildung in PE, NLP.

Teilt man die Ausgangsberufe grob in vier Kategorien ein, so ergibt sich folgende Verteilung:

Abb. 25 Ausgangsberufe der Befragten (absolute Zahlen)

	Auftraggeber	Auftragnehmer
Kein Lehrberuf angegeben	1	1
Kaufmännische Ausbildung	3	3
Technische Ausbildung	2	3
Sozialwissenschaftliche Ausbildung	2	1

Die Verteilung ist auf beiden Seiten ähnlich und ist relativ ausgewogen.

Aufbauend auf ihren Grundberuf haben – bis auf AG8 und AG9S – alle Befragten Zusatzqualifikationen im Bereich der Sozialwissenschaften erworben. Vor allem psychologische Kenntnisse (Studium, TZI, TA, NLP, Supervision, Mediation, Gruppendynamik) sind bei 4 von 9 Auftraggebern und 8 von 8 Auftragnehmern vorhanden.

Pädagogische Qualifikationen durch den Basisberuf oder durch Zusatzausbildungen (Train-the-Trainer, PE, Moderation) haben 5 von 9 Auftraggebern und 4 von 8 Auftragnehmern. Offensichtlich werden pädagogische Zusatzausbildungen, die 50% der Auftragnehmer haben, für weniger relevant erachtet als psychologische Weiterbildungen, die 100% haben.

Auf der Auftraggeberseite hält sich die Verteilung in etwa die Waage (5:9 vs. 4:9).

Eine Erklärung für die unterschiedliche Verteilung kann sein, dass AG die Zusatzausbildungen nutzen, die in ihren Betrieben angeboten werden ('klassische' Themen in Seminarkatalogen sind Moderation und Train-the-Trainer), und Auf-

tragnehmer ihre Zusatzausbildungen auf dem freien Markt wählen. Hier bieten Ausbildungsinhalte wie Themenzentrierte Interaktion (TZI), Transaktionsanalyse (TA) und Neurolinguistisches Programmieren (NLP) den Zusatznutzen einer Supervision in der Freiberuflichkeit sowie Unterstützung bei der Selbstklärung und Persönlichkeitsbildung.

Zu erwarten wäre, dass die Personen mit den meisten Qualifikationen im Wissensfeld der Pädagogik auch ihre pädagogische Arbeit und Verantwortung am besten reflektieren können. Zu diesen Personen zähle ich AG1, AG7, AN2, AN5, AN7.

Die Personen mit den wenigsten pädagogisch-psychologischen Qualifikationen sind AG4, AG8, AG9S, AG9F, AN3 und AN4, so dass als Mittelfeld AG2, AG3, AG5, AG6, AN1, AN6 und AN8 bleibt. Diese Einteilung soll als Untersuchungsraster für die Auswertung der Interview-Antworten zu den Fragen nach der Definition von Lernen, den Bedingungen für Verhaltensänderungen und lebenslanges Lernen dienen.

B.3.3.2 Wie die Beteiligten Lernen definieren

Die Antworten auf Frage 3.1 wurden nach Schlagworten untersucht und ausgewertet. Dabei ergaben sich drei Grundformen der Definition von Lernen:

- „Lernen ist die Aneignung von Wissen“ sagen AG2, AG9S, AG9F, AN8, AN3.
- „Lernen ist Erfahrungen auswerten“ antworten sinngemäß AG6, AG8, AN1, AN2, AN3, AN4.
- „Lernen erfolgt in verschiedenen Kontexten...“ so oder ähnlich leiten AG1, AG4, AG7, AN5, AN7 ihre differenzierenden Antworten ein.

Zwei unterscheiden zwischen bewusstem und unbewusstem Lernen [AG4], alter und neuer Vorstellung von Lernen [AN7] und führen dann Wissensaneignung und Erfahrungslernen als Varianten an.

AG7 spricht von reflektierter Veränderung, AN5 von nachhaltiger Veränderung.

AN6 unterscheidet kognitives, verhaltensorientiertes und intuitives Lernen.

AG1 bezieht sich auf Kognition, Umdeutung, Werte, Ästhetik, Umweltadaptation.

Ein Verständnis im Sinne konstruktivistischer Deutungsmuster ist lediglich bei AG1 ausgeprägt, bei AN2, AN3, AN7 in Ansätzen aus den Antworten ablesbar. Für die meisten scheint Lernen etwas mit ‚Hinzufügen‘ von Wissen oder von Erfahrung zu tun zu haben.

Die Antwortverteilung ist von den im vorigen Abschnitt gebildeten Ausbildungsklustern nahezu unabhängig, lediglich für die Gruppe der ‚Hochqualifizierten‘ kann man sagen, dass sie zu 80% auch die komplexesten Antworten auf die Frage nach dem Lernen geben.

Dass Lernen von den Befragten so unterschiedlich definiert wird, zeigt, dass es in der Praxis keinen allgemein gültigen Lernbegriff gibt und es deshalb riskant ist, in der Auftragsklärungssituation stillschweigend von einem ähnlichen Verständnis auszugehen.

B.3.3.3 Welche Annahmen die Beteiligten zur Veränderungsmotivation von Mitarbeitern haben

Auf die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, dass (erwachsene) Menschen ihr Verhalten ändern, gab es folgende Antworten [auf Frage 3.2]:

- „Menschen verändern sich unter Druck von außen/ Zwang.“
[AG4, AG7, AG8, AG9S, AG9F, AN4, AN7]
- „Menschen verändern sich unter Druck von innen/ Leidensdruck.“
[AN1, AN2, AN3]
- „Menschen ändern sich nicht unter Druck.“ [AG2, AG8]
- „Menschen verändern sich, wenn sich die Rahmenbedingungen ändern.“
[AG5, AN4]
- „Menschen verändern sich durch Einsicht.“ [AG2, AG8, AG9S, AG9F]
- „Menschen verändern sich, wenn sie einen Vorteil dadurch haben.“
[AG4, AG6, AG7, AN5]
- „Menschen verändern sich nicht für schöne Ziele.“ [AN3]
- „Menschen verändern sich, wenn sie ein Vorbild haben.“ [AN8]
- „Es gibt vier Bedingungen: Akzeptanz, Spielraum, Einsicht in den Sinn und wenn altes und neues Verhalten gleichermaßen möglich sind.“ [AN6]
- „Menschen ändern sich durch Umwelteinflüsse, für ein besseres Wohlfühl, durch Zufall, um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht zu verlieren.“ [AG1]

Für die meisten Befragten haben Veränderungen etwas mit Druck zu tun, mit Veränderungsdruck. Sie unterscheiden sich von denen, die glauben, dass Veränderungen auf Einsicht oder aktives Wollen zurückzuführen ist.

Ein systemisches Verständnis von Veränderung scheint durch die Antworten von AG5, AN4, AG1 hindurch, die die Rahmenbedingungen bzw. das Umfeld erwähnen. Was die Qualifikationshypothese betrifft, gehören diese drei jeweils unterschiedlichen Clustern an.

Wie schon beim Lernbegriff zeigt sich auch hier, dass sehr unterschiedliche Auffassungen darüber existieren, wie Verhaltensänderungen bei Mitarbeitern ermöglicht werden können. Eine beachtenswerte Zahl glaubt, dass Veränderungen ‚ohne Druck‘ nicht möglich sind. Die sich daran anschließende Frage, welcher Unterrichtsstil oder welche Interventionsmethode dann vom Auftragnehmer praktiziert werden müsste, um den nötigen Druck zu erzeugen, wurde nicht erörtert.

B.3.3.4 Was die Beteiligten von ‚Lebenslangem Lernen‘ halten

Die Frage nach dem ‚Lebenslangen Lernen‘ wurde gestellt, weil eine zentrale Neuerung in den KMK-Empfehlungen von 2001 [KMK 2001, S. 5f.] die Einführung dieses Begriffs und der damit verbundenen Verantwortung der Arbeitnehmer, sich eigeninitiativ fortzubilden, war. Es sollte erkundet werden, ob Firmenvertreter (Auftraggeber) und Anbieter (Auftragnehmer) dazu bereits Ideen entwickelt haben. Bei AG9-86 traf die Frage voll ins Schwarze, sie antworteten spontan „Haben Sie da eine Antwort drauf? Wie Mitarbeiter eigenständig lernen... Da sind wir gerade dabei... Wir wollen eine Lernkultur etablieren.“

Das Gegenstück dazu sind ebenso unvermittelte Antworten auf der Anbieterseite: „Keine Ahnung.“ [AN5-165] und „Das geht nicht. Lebenslanges Lernen dauert zu lange, da ist kein Ende absehbar, das ist abschreckend.“ [AN3-113]

Die übrigen Antworten [auf Frage 3.3] enthalten im Wesentlichen folgende Schlagworte:

- „Mit Zwang geht es nicht.“ [AG1, AG6]
- „Durch Einsicht in den Druck äußerer Umstände.“ [AG7]
- „Mit Freude, Neugier, Spaß.“ [AG5, AG8, AN1, AN2, AN6, AN7]
- „Indem man sich selbst Ziele steckt/ ein Motiv hat.“ [AG1, AG4, AN4, AN6, AN8]
- „Wenn man Freiräume hat.“ [AG6, AN6]

Diese Antworten zeigen, dass ‚Lebenslanges Lernen‘ als Fachterminus in seiner bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Bedeutung der großen Mehrheit der Befragten nicht präsent ist. Dass das Konzept der ‚Employability‘ bei Menschen, die für die betriebliche Weiterbildung tätig sind, nicht bekannt ist, vermag zu erschüttern. Es legt darüber hinaus den Verdacht nahe, dass andere Bildungskonzepte (z.B. aus der Erwachsenenbildungsforschung) ebenso wenig von der Praxis rezipiert werden.

Dabei kann auch hier im Sinne der unter B.3.3.1 vorgenommenen Clusterung kein signifikanter Unterschied aufgrund pädagogisch-psychologischer Vorbildung attestiert werden.

Als Ergebnis kann also festgestellt werden, dass die Tatsache, wie nahe die Befragten wissenschaftlichen Konzepten von Lernen, Veränderung oder bildungspolitischen Trends stehen, unabhängig davon ist, ob und wie weitgehend sie pädagogische Qualifikationen erworben haben. Gleichzeitig zeigt sich die große Bandbreite von bildungspolitisch proklamiertem Ideal und gelebter Wirklichkeit.

B.3.3.5 Wie die Beteiligten ihre Gesprächserfahrung einschätzen

Mit den Fragen 4.1 und 5.2 wurde nach der Einschätzung des persönlichen Souveränitätsgefühls und der Zufriedenheit mit den Gesprächen gefragt. Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 bis 10 einen Wert angeben, wobei 10 für ‚vollständig erfüllt‘ steht.

Ihre Souveränität im Auftragsklärungsgespräch beziffern die acht Auftraggeber, die dazu Antworten gaben mit Werten zwischen 7 und 10, der Durchschnitt liegt bei 8,63.

Bei den acht Auftragnehmern reichen die Werte von 1 bis 10. Häufig wurden innerhalb einer Antwort mehrere Werte genannt, weil sich die Befragten mit ihren Antworten auf Einzelbeispiele bezogen. Der Durchschnitt ist bei 8,25, also etwas schlechter.

Ihre Zufriedenheit bewerten sieben Auftraggeber zwischen 3 (wegen der schlechten Trainerqualität) bis 9, im Schnitt 7,86. Acht Auftragnehmer nennen Zahlen zwischen 7 und 10 und kommen auf einen Durchschnitt von 8,69. Der Unterschied der beiden Durchschnittswerte wäre aufgehoben, wenn die Aussage von AG5 mit dem Wert 3 nicht gewertet würde.

Frage 5.1 erhob die quantitative Erfahrung der Parteien mit Auftragsklärungsgesprächen, die Zahlenangaben beruhen auf spontanen Schätzungen und werden wie folgt umgerechnet:

Abb. 26 Quantitative Angaben zur Gesprächserfahrung der Befragten

AG1:	2 p.s.	$2 \times 52 = 104$	AN1:	3-4 p.m.	$3,5 \times 12 = 42$
AG2:	10-20 p.m.	$15 \times 12 = 180$	AN2:	15 p.a.	15
AG4:	7-8 p.a.	7,5	AN3:	8-10 p.m.	$9 \times 12 = 108$
AG5:	4 p.m.	$4 \times 12 = 48$	AN4:	25 p.a.	25
AG6:	6-8 p.a.	7	AN5:	1-2 p.m.	$1,5 \times 12 = 18$
AG7:	4-7 p.m.	$5,5 \times 12 = 66$	AN6:	5-10 p.a.	$7,5 \times 12 = 90$
AG9S:	5 p.m.	$5 \times 12 = 60$	AN7:	1-5 p.m.	$3 \times 12 = 36$
AG9F:	5 p.m.	$5 \times 12 = 60$	AN8:	2 p.m.	$2 \times 12 = 24$
AG-Ø AKG pro Jahr			67		
			AN-Ø AKG pro Jahr		
			45		

Auch wenn Schätzwerte nicht verlässlich sind, bestätigen sie die in Kap. B.3.2.3.4 getroffene Feststellung, dass Auftraggeber mehr Auftragsklärungsgespräche führen als Auftragnehmer. Die Streubreite ist auf beiden Seiten jedoch relativ groß.

Die Angaben belegen die relative Bedeutung der Auftragsklärung im Berufsalltag der Beteiligten: Auftraggeber führen durchschnittlich an jedem fünften Tag ein AKG, Auftragnehmer immerhin jeden achten (von 365 Tagen). Auch aus diesem quantitativen Grund ist es daher gerechtfertigt, sich ausführlich mit dem Thema der Auftragsklärung zu beschäftigen.

B.3.3.6 Wie die Beteiligten die Selbstdarstellungsanteile im Auftragsklärungsgespräch wahrnehmen

Mit der Frage 4.3 wurden erhoben, wie die Interviewten den Anteil der Selbstdarstellung im AKG einschätzen.

Die Auftraggeber haben darauf relativ spontan mit Prozentangaben geantwortet, die Auftragnehmer haben diese Frage zu längeren Ausführungen genutzt. Dies kann vielleicht darauf zurückgeführt werden, dass die erfolgreiche Selbstdarstellung im AKG für Auftragnehmer eine wirtschaftlich bedeutsamere Rolle spielt als für Auftraggeber.

Die gemachten Prozentangaben sind so stark untereinander abweichend, dass daraus kaum Rückschlüsse gezogen werden können, außer dem, dass der Begriff ‚Selbstdarstellung‘ von den Befragten sehr unterschiedlich verstanden wird.

Diese unterschiedlichen Auffassungen stellt Abb. 27 zusammen: Selbstdarstellung wird entweder pejorativ im Sinne von ‚Angaben, Schauspielern‘ verstanden, neutral im Sinne von ‚Sachaussagen über die eigene Person‘ oder ganzheitlich im Sinne von ‚alles, was wir tun ist Selbstdarstellung‘.

Abb. 27 Was Auftragnehmer und Auftraggeber unter Selbstdarstellung verstehen (Frage 4.3)

Der Auftragnehmer sollte bei mir möglichst wenig Selbstdarstellung bringen, nur seine Erfahrung, Referenzkunden und dann sind es die Fragen, die er stellt. Wer sich im Gespräch eitel gibt, ist es auch im Seminar. So offensive Typen mag ich nicht, ... also ich mag das halt weniger.	AG1-197
Liegt bei beiden ca. bei 30%, also die eigene Kompetenz darzustellen, zu zeigen, was man alles kann, Eigenwerbung.	AG6-94
Ich verstehe ‚Selbstdarstellung‘ so, dass ich etwas über mich sage, mich vorstelle. Meist lasse ich die Kunden fragen, was sie wissen wollen, und sage selbst erst mal nur, wie ich heiße. Der Anteil wird dann vom Kunden bestimmt.	AG7-144 (als AN!)
Bei der Zuordnung würde ich sagen, wenn der AG über seine Organisation in Ich-Form spricht, ist es Selbstdarstellung, wenn er sachlich/ allgemein formuliert, ist es Zielklärung.	AN1-111
Das ist überhaupt nicht zu formulieren. Einerseits stelle ich mich nur kurz vor, andererseits enthält jeder Satz eine Selbstdarstellung. Man kann das nicht trennen.	AN2-152
Aktiv (wer bin ich?) gibt es einen geringen Teil an Selbstdarstellung, aber indirekt zeigt man Kompetenz durch gutes Zuhören, Hinterfragen, ruhig Wirken, elastisch Reagieren, das hat einen größeren Anteil. Manchmal stelle ich Situationen auch schauspielerisch dar, das ist dann 100% Selbstdarstellung.	AN3-121
Was ist Selbstdarstellung? Schon die Art, wie man fragt, ist ja Selbstdarstellung. Selbstdarstellung ist nicht nur Körpersprache, sondern alles, was man tut und was man nicht tut. Wenn der Entscheider da sitzt, sieht der mich mit 100%. Seine Perspektive entscheidet. Und ich nehme ihn wahr, auch zu 100%.	AN5-176
Der Anteil der Selbstdarstellung dürfte zwischen dem Kunden und mir gleich verteilt sein, da ist keiner mit seinem Wissen dominant, die Gespräche laufen sehr harmonisch.	AN8-89

Bemerkenswert sind die relativ vielen Aussagen über das Mitteilungsbedürfnis der Auftraggeber [vgl. Abb. 28], Auftragnehmer sehen sich in der Rolle desjenigen, der zuhören und verstehen muss – ein Faktum, dass sich mit den Erwartungen der Auftraggeber deckt, die wahrgenommen und verstanden sein wollen [vgl. B.3.2.8]

Abb. 28 Aussagen über das Mitteilungsbedürfnis der Auftraggeber

Die Selbstdarstellung des Auftraggebers ist, dass sie sich mal ausweinen, wie sie sich aufopfern, wer ihnen welche Hindernisse aufbaut. (Die Branche hat eine gepflegte Jammerkultur.) Also Anteile kann ich da nicht festlegen. Aber ich verstärke den Kunden durch Körperhaltung und Ausdrucksweise, indem ich ihn ansehe, nicke usw.	AN2-155
... bei den internen Kunden kommt es darauf an: Beim Vertrieb hoch, die erzählen viel, wie schlecht es ihnen geht und so, bei der Produktion liegt das unter 30%.	AG2-171
Beim Auftraggeber dürfte die Selbstdarstellung gut ausgeprägt sein, er will zeigen, dass er ein toller Hecht ist, Probleme werden eher indirekt angedeutet.	AN4-137
Der Auftragnehmer zeigt wer er ist, stellt seinen USP [Unique Sales Position = Alleinstellungsmerkmal] dar. Der Auftraggeber stellt sich und seine Firma dar und was für ein interessanter Kunde er ist.	AN6-215

Normal finde ich eine Verteilung von 50 zu 50, manchmal überwiegt der Auftraggeber. In guten Gesprächen will der Auftraggeber was rausfinden und hält sich zurück. Solche Gespräche sind für mich interessant.	
Wenn das Problem sehr präsent ist, dann wollen die das loswerden. Da reicht der Name und dann legen die los.	AN7-130

Der Begriff ‚Selbstdarstellung‘ ist sehr unspezifisch, deshalb konnten ihn die Befragten mit ihren subjektiven Deutungen dessen, was – wie man umgangssprachlich sagen kann – ‚auf der Beziehungsebene abläuft‘ füllen. Interessant ist, dass beiden Seiten Aktivitäten zugeschrieben werden, die dem Schaffen eines positiven Eindrucks dienen sollen, nicht etwa nur der Auftragnehmerseite.

B.4 Zusammenfassung der praktischen Erkenntnisse

Die Auswertung der Befragung hat gezeigt, dass die Auftragsklärung für die beteiligten Auftragnehmer und Auftraggeber ein wichtiges und in seiner Komplexität unterschätztes Arbeitsfeld ist, das voller Widersprüche steckt.

Die eigenen Erfahrungen und Überlegungen wurden erweitert um die Einsicht, dass die gelebte Wirklichkeit der Auftragsklärung noch um viele Aspekte reicher und um manche Ideallösungen ärmer ist, als ich zu Beginn der Befragung vermutete.

Meine in den Interviewfragen enthaltenen Annahmen erfuhren folgende Bestätigung bzw. Korrektur:

- Weiterbildungsaufträge werden nicht durch ein singuläres Auftragsklärungsgespräch vergeben, vielmehr handelt es sich um eine Kette von Interaktionen mit verschiedenen Beteiligten. Die hier als Auftragnehmer und Auftraggeber bezeichneten Parteien bestehen aus verschiedenen Personen, die jeweils nicht an allen Interaktionen beteiligt sind, so dass unterschiedliche Informiertheit und personale Vielfalt Wesensmerkmale der Auftragsklärung sind. Insbesondere die Auftraggeberseite hat bei Gesprächen mit potenziellen Auftragnehmern einen Informationsvorsprung: Der Bildungsbedarf wurde bereits reflektiert, die Entscheidung für die Kooperation mit (irgendeinem) Externen bereits getroffen.
- Die Tatsache, dass mit einem Externen ein Gespräch geführt wird, bedeutet offenbar, dass eine Kooperationsentscheidung für genau diesen Externen bereits getroffen wurde. Nur selten werden Klärungssituationen als ‚Ausschreibung‘ angekündigt; hier dürfte die Entscheidung tatsächlich noch offen sein. Meistens hat sich der Auftraggeber mit der Bereitschaft zum Gespräch bereits für den betreffenden Anbieter entschieden, sei es durch Empfehlungen, aus Zeitnot oder weil man ihn bereits aus anderen Projekten kennt.
- Beide Parteien haben ein gutes Souveränitätsgefühl während des Kontaktes, kennen aber auch gelegentliche Momente der Verunsicherung und des Selbstzweifels. Manche haben für die Vorbereitung auf Auftragsklärungssituationen Instrumente (wie eine Checkliste) entwickelt, die sie allerdings in der

Praxis nicht einsetzen. Manche bereiten sich mit Stichwortnotizen auf die konkrete Situation vor. Am häufigsten werden Gespräche jedoch intuitiv gesteuert.

- Sowohl Auftragnehmer als auch Auftraggeber kennen Beispiele, die belegen, dass ein Auftrag nicht gründlich genug geklärt war.
Die gelegentlichen Klärungsversäumnisse der Auftragnehmer beziehen sich auf Fragen des Honorars, der Raumanforderungen und der internen Rollenverteilung. Auftraggeber versäumen manchmal, die Trainerqualität ausreichend zu hinterfragen.
- Es entstand der Eindruck, dass, abweichend von meiner bisher praktizierten Form der Auftragsklärung, didaktische Fragen für keinen der Befragten ein zentraler Punkt der Auftragsklärung sind. Vielmehr wurde deutlich, dass ein sehr großes Themenspektrum unter der Vorgabe begrenzter Zeitressourcen abzudecken ist. Im Vordergrund stehen dabei Weiterbildungsthema, Termin- und Kostenfragen, Fragen zum gegenseitigen Kennenlernen, insbesondere zur Berufsauffassung und zur Situation des Betriebs.
- Die Befragungsergebnisse zeigen, dass es signifikante Unterschiede in der Auffassung von Lernen und Lernmotivation gibt. Allerdings sind diese Unterschiede nicht durch eine erfolgte oder nicht erfolgte theoretische Ausbildung zum Themenkreis des Lernens (pädagogisch-psychologische Fachkenntnis) erklärbar. Deshalb soll im theoretischen Teil der Frage nachgegangen werden, welche alternativen Erklärungsansätze es für die unterschiedlichen Auffassungen geben kann.²⁰
- In der Wahrnehmung der Auftragnehmer sind Auftragsklärungssituationen auch Verkaufssituationen. Dies drückt sich in kundenorientiertem Verhalten, kostenlosen Unterstützungsangeboten und der Bereitschaft aus, der Selbstdarstellung des Kunden Raum zu geben.
- Bestätigt wurde die Annahme, dass Auftraggeberbetriebe Weiterbildung sehr unterschiedlich organisieren, verschiedene Auffassungen von der Rolle des Externen haben und sich unterschiedlich routiniert mit Auftragsvergaben beschäftigen.
Auftraggeberbetriebe mit einer eigenständigen PE-Funktion haben zahlenmäßig eine größere Erfahrung mit Klärungssituationen, sprechen regelmäßig mit verschiedenen Auftraggebern und haben dadurch einen Erfahrungsvorsprung gegenüber ihren Auftragnehmern, was Verhandlungssituationen betrifft.

Darüber hinaus wurden folgende m.E. bemerkenswerte Erkenntnisse gewonnen:

- Auftragnehmer wissen um das Dilemma, dass einen Auftrag ‚haben wollen‘ und einen Auftrag ‚klären müssen‘, widerstreitende Interessen sind. Dies kann zur oberflächlichen Prüfung der Auftragsbedingungen führen.

²⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. C.5.2 und C.5.3.

- Auftraggeber haben – bei entsprechender Routine mit Klärungssituationen – ein Überlegenheitsgefühl, das sich in der Auffassung von Preisverhandlungen als Spiel oder der allgemeinen Klage über schlechte Trainerqualität niederschlägt.
- Beide Seiten haben ‚im Gefühl‘, wann die Auftragsklärung abgeschlossen ist. Sie arbeiten intuitiv mit inneren Bildern, die sich im Verlauf eines Gesprächs ‚füllen‘. Gefüllte Leerstellen in einem Bild ergeben das subjektive Gefühl, genug geklärt zu haben.
- Beide Seiten nennen eine Vielzahl von involvierten ‚Parteien‘, einheitliche Bezeichnungen oder systematische Vorstellungen über die Zuständigkeiten dieser Parteien bestehen nicht.
- Ob ihre Auftragsklärung erfolgreich war, stellen Auftraggeber erst im Nachhinein fest. Sie treffen ihre Entscheidung für einen Kooperationspartner unter Unsicherheit und gewähren einen Vertrauensvorschuss.
- Zentrale wirtschaftspädagogische Begriffe, wie Lernen, Lernmotivation oder Employability, werden sehr divergent und größtenteils mit subjektiven Bedeutungen gefüllt. Man darf also beim Gespräch über Weiterbildungsaufträge keinesfalls davon ausgehen, dass ein gleiches oder gar wissenschaftlich fundiertes Verständnis des Lehr-Lerngeschehens in Betrieben beim Gesprächspartner vorhanden ist.
- Die Wettbewerbssituation auf dem Weiterbildungsmarkt wurde von den Befragten kaum thematisiert. Einige Auftragnehmer berichteten von erschwerten Absatzbedingungen, manche Auftraggeber von Ausschreibungsverfahren. Der Aspekt, dass die Situation eines Überangebots zu sinkenden Preisen bzw. wachsenden Qualitätserwartungen führen könnte, ist weder Anbietern noch Nachfragern präsent.

C Theoretischer Teil: Bedingungs- und Gestaltungsparameter der Auftragsklärung

C.1 Einführung in die Struktur des Theorieteils

Der empirische Teil hat gezeigt, wie komplex und für die Beteiligten verwirrend die Interaktionen zur Klärung eines Bildungsauftrags sind. Der theoretische Teil will ‚Ordnung‘ in die vorgefundene Vielfalt zu bringen, um darüber Möglichkeiten einer Professionalisierung der Auftragsklärung zu erschließen. Dazu wird die Auftragsklärung als System sozialer Beziehungen betrachtet.

Das System der Auftragsklärung hat drei Bezugsebenen: das Gesellschaftssystem, dessen Teil es ist, die Organisation des Betriebs, dem es seine Existenz verdankt, und die Interaktionen, die es konstituieren. Soweit die abgestuften Betrachtungsebenen nach der Theorie der sozialen Systeme von Luhmann [1984], die eine metatheoretische Grobstruktur für die vielen bis hierher beschriebenen und gezeigten Phänomene bieten. Allerdings sind diese drei Betrachtungsebenen m.E. nicht ausreichend. Die pragmatischen Grenzen der Luhmann'schen Systemtheorie bestehen in der Ausblendung zweier Bereiche:

- a) Das Individuum wird als geschlossenes psychische System betrachtet, das für die sozialen Systeme schlicht ‚Umfeld‘ ist. Dadurch werden die beziehungsgestaltenden Wirkungen der Spontaneität individueller Reaktionen in einem Gespräch nicht berücksichtigt. Luhmann stellt deren Vorhandensein zwar fest und bezeichnet sie als das Phänomen der doppelten Kontingenz in der Interaktion (Jeder handelt, ohne zu wissen, wie der andere reagiert) [Luhmann 1984, S. 152 ff.], geht auf aber nicht darauf ein, dass menschliches Verhalten nicht völlig beliebig ist. Dass es ‚Regelmäßigkeiten‘ auf der Ebene der psychischen Systeme gibt, die eine Betrachtung verdienen, legen die über die Expertenbefragung erschlossenen subjektiven Theorien der Beteiligten nahe: z.B. dass Aufträge im Grunde schon erteilt sind, wenn Dienstleister zu einem Gespräch eingeladen werden oder dass die Auftragsklärung als Forum der Selbstdarstellung genutzt wird. Deshalb soll auch betrachtet werden, welche individuellen Faktoren einen Einfluss auf das Geschehen im Auftragsklärungssystem haben.
- b) Ferner vernachlässigt die Systemtheorie die Kommunikationsinhalte, die m.E. ebenfalls eine wesentliche Einflussgröße sind. Inhalte sind nach dem Begriffsinventar der Systemtheorie ‚Wissen‘. Wissen entsteht durch Konstruktion, indem ein Mensch einen Unterschied bemerkt und diesen benennt. So kann ein Pädagoge einen Sachverhalt als bedeutsam ‚unterscheiden‘, während ein Techniker oder Kaufmann dies übersieht und darüber hinweggeht (und umgekehrt). Gerade hierin besteht eine der Schwierigkeiten der Auftragsklärung. Weil die Weiterbildung eine Schnittstellenfunktion bzw. Integrationsaufgabe gegenüber pädagogischen, berufsfachlichen und wirtschaftlichen Anforderungen hat, muss sie sich der Überbrückung unterschiedlicher ‚Wertungen‘ von Inhalten stellen. [vgl. auch Kuper 1997]

Die Frage, welche Inhalte in der Startphase eines Auftrags geklärt werden müssen, wird hier als zentraler Punkt angesehen, weil die Auftragsinhalte die wesentlichen Gestaltungsparameter der Auftragsklärung darstellen. Um diesen ordnen sich in konzentrischen Kreisen die Bedingungsparameter auf den gestuften systemischen Ebenen an:

- Individuum: Verhaltensbegründungen und Erwartungen der Beteiligten als psychische Systeme
- Interaktion: Gesprächssituation und Beeinflussungsverhalten
- Organisation: Wie wird die Weiterbildungsaufgabe von Betrieben gelöst?
- Gesellschaft: Marktbedingungen und Rechtssituation

In der Reihenfolge ihrer Anordnung können diese Systemebenen der Mikroebene (Inhalt, Individuum), Mesoebene (Interaktion, Organisation) und Makroebene (Gesellschaft) der Pädagogik gleichgesetzt werden. [vgl. Kap. A.3]

Abb. 29 Ebenenmodell zur Einordnung der Parameter der Auftragsklärung

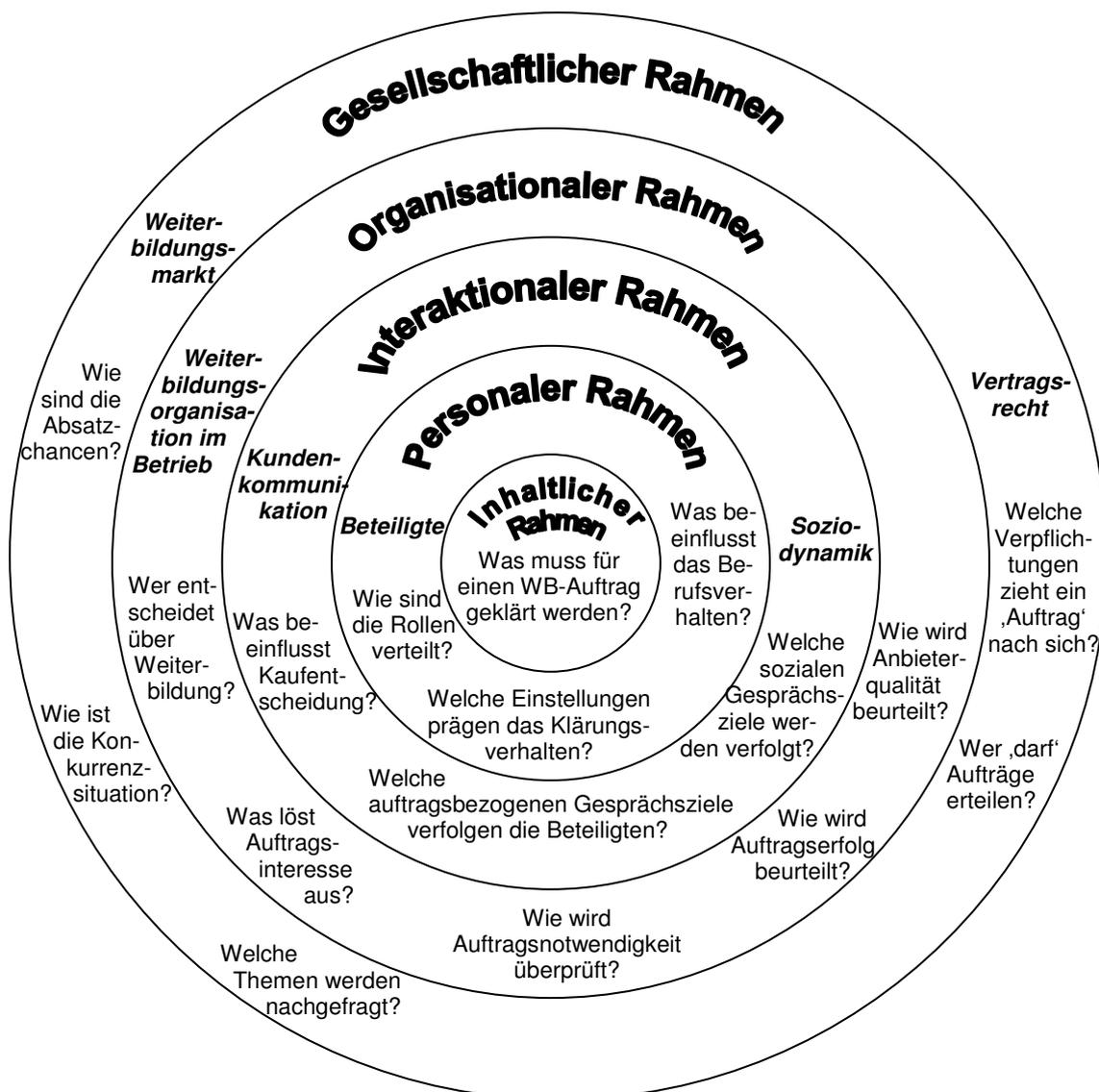


Abb. 29 illustriert dieses Ordnungsmodell, das aus pragmatischen Gründen entwickelt wurde, um die deutlich gewordenen Merkmale und die daran geknüpften Untersuchungsfragen zu sortieren. Die fünf Kreise stehen für die fol-

genden fünf Hauptkapitel des Theorieteils; die darin angeordneten Fragen geben eine Orientierung über die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kapitel.

Mit der theoretischen Reflexion der Parameter der Auftragsklärung wird die Herausforderung angenommen, eine mittelnde Position zwischen dem theoretisch schlüssigen Ideal und der unvollkommenen Praxis einzunehmen.

Ein für die Weiterbildungspraxis schlüssiges Ideal ist das Konzept der Lernenden Organisation, das im folgenden Abschnitt erläutert wird.

C.1.1 Organisationen müssen lernen

Die Systemtheorie kann als Versuch gesehen werden, Wandel und Veränderung ‚logisch‘ beschreibbar zu machen. Sie geht zurück auf kybernetische Modelle der Naturwissenschaften, die beispielsweise evolutionäre Adaptationsprozesse von Ökosystemen abbilden. Den Gedanken eines lebenden Organismus, der über Eigenkräfte zur Selbsterneuerung und zur Verarbeitung unerwarteter Außenimpulse verfügt, greift das Konzept der Lernenden Organisation als einen modernen betriebswirtschaftlichen Ansatz auf, indem es das Unternehmen als soziales System fasst.

Die ‚betriebswirtschaftliche‘ Systemtheorie beinhaltet Überlegungen, die von den Zielen und Aufgaben der Unternehmensführung her nach Handlungsanleitungen suchen. Dem liegt der Wunsch der Menschheit zugrunde, sich die Welt ‚untertan‘ zu machen, d.h. sie ‚managen‘ zu können. Die Illusion der Beherrschbarkeit betrieblicher Abläufe durch Kennzahlen und Controlling könnte künftig durch Einsicht in die Notwendigkeit des sog. Chaos-Managements abgelöst werden. Der betrieblichen Weiterbildung kommt dabei eine besondere Rolle zu: Sie muss die Menschen befähigen, ‚Chaos‘²¹ zu ertragen und angesichts der Vielfalt handlungsfähig zu bleiben, d.h. zielorientiert und effizient Aufgaben zu erfüllen. Dabei steht nicht mehr nur das Lernen des Einzelnen im Mittelpunkt, sondern das kollektive Lernen, das zu Verhaltensänderungen aller Organisationsmitglieder führt.²²

Es soll kurz skizziert werden, welche Qualifikationen nach bisherigem Kenntnisstand für den Umgang mit einem so definierten Chaos erforderlich sind.

Unternehmen beziehen ihre Identität aus der ständigen Kommunikation und aus Austauschprozessen mit sich und ihrer Umwelt. So gesehen sind sie als Systeme offen. Als Teil des Wirtschaftssystems muss ein Unternehmen für sein

²¹ ‚Chaos‘ kann im betriebswirtschaftlichen Kontext als Synonym für den nicht prognostizierbaren und damit nicht beherrschbaren Wandel in einer ‚globalisierten Welt‘ gesehen werden.

Nach der Chaostheorie ist Chaos nichts Bedrohliches oder Negatives, sondern lediglich etwas Komplexes, dessen Regelhaftigkeit zunächst nicht durchschaubar und vor allem nicht vom Menschen gestaltbar ist.

²² Senge [1996] hat mit seinen „Fünf Disziplinen“ die Grundlagen einer solchen Lernenden Organisation beschrieben, im deutschsprachigen Raum ist Sattelberger einer der Hauptautoren (bzw. Herausgeber) von Artikeln zu diesem Thema.

Überleben die eigene Zahlungsfähigkeit reproduzieren²³. Dazu müssen sie in der Lage sein, Veränderungen in dem für sie relevanten Umfeld rechtzeitig und angemessen wahrzunehmen. [Heitger 1994, S. 118]

Umfeldveränderungen zu erkennen und zu deuten, ist demnach eine überlebenswichtige Qualifikation.

Unternehmen sind aber wie alle Systeme autopoietisch, d.h. operationell geschlossen: Sie haben eigene Verarbeitungsmuster, mit denen sie auf Umfeldveränderungen reagieren, nehmen ihre Umwelt durch eine ‚eigene Brille‘ wahr. Um Außenimpulse umzuwandeln, bilden Unternehmen die Außenwelt intern ab, indem sie so darüber kommunizieren, dass gleichzeitig die Unternehmensidentität gewahrt bleibt. [Heitger 1994, S. 119] Für eine erfolgreiche Bewältigung von Veränderung brauchen Unternehmen geeignete Verhaltensmuster. Die Gefahr ist, dass mit alten (= bewährten) Verhaltensmustern die Herausforderungen und Chancen von Umfeldveränderungen nicht angemessen bearbeitet werden. Hierzu braucht das Unternehmen die Qualifikation, eigene Verhaltensmuster reflektieren und ggf. modifizieren zu können. Die Zusammenarbeit mit außenstehenden Dienstleistern ermöglicht in besonderer Weise die Überprüfung und Erweiterung unternehmenseigener Sichtweisen.

Unternehmen bilden Kommunikationsbeziehungen durch organisationale Strukturen ab. Sie müssen also Strukturen entwickeln, die geeignet sind, den chaotischen Markt zu beobachten und anschlussfähige Antworten zu entwickeln. [Heitger 1994, S. 119]

Es ist die Qualifikation erforderlich, organisationale Strukturen zu verändern und die durch die Veränderung ausgelöste Verunsicherung zu bewältigen.

Unternehmen in sich wandelnden Umwelten zu managen, heißt also, sich auf indirekte Steuerungsformen zu fokussieren (z.B. Führen durch Ziele statt durch Anweisungen), die Selbstorganisation unterstützen (z.B. Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen stärken und dadurch ausgelöste ‚Überraschungen‘ zuzulassen) und fachliches Generalisten-Knowhow zur Verfügung zu haben (Ablösung des Ideals, dass die ‚besten Experten‘ auch die besten Manager sind, durch das Ideal, dass Manager Kultur-Entwickler sind, deren Aufgabe es ist, Mitarbeiter zu motivieren, Umweltdynamiken produktiv zu verarbeiten).

Veränderungen von Verhaltensmustern und Ordnungsstrukturen destabilisieren die Identität eines Unternehmens und seiner Belegschaft. Fusionen, Entlassungen oder Veräußerung von Unternehmensteilen verändern z.B. den Unternehmenszweck, Ziele und Verhaltensnormen als identitätsstiftende Werte.

Betriebliche Weiterbildung muss die Organisation darin unterstützen, ins Wanken geratene Identitäten neu zu definieren und dadurch den Organisationsmitgliedern Angebote machen, sich ihrer Selbst als Teil des Systems erneut zu vergewissern.

Wie Heitger [1994, S. 123f.] formuliert, sind organisiertes Chaos und chaotische Organisation die Voraussetzung für eine Lernende Organisation. Lehren bedeu-

²³ Diese systemische Ausdrucksweise bedeutet in der Sprache der Betriebswirtschaftslehre: Liquidität sicherzustellen.

tet Chaos zu ‚mildern‘, Orientierungshilfen zu geben, aber nicht ein-eindeutige technische Lösungen zu liefern, die schon morgen nicht mehr aktuell und damit zur ‚Chaosbewältigung‘ ungeeignet sind.

Bis hierhin kann man das Konzept der Lernenden Organisation zumindest als eine gute Geschäftsidee von Weiterbildungsdienstleistern würdigen, die intellektuell anspruchsvoll die Notwendigkeit neuer und vor allem umfassender Qualifizierungskonzepte für Führungskräfte und Mitarbeiter herleiten: Diese müssen – getrieben durch den globalisierten Wandel – lernen, ihr Umfeld zu beobachten, eigene Verhaltensmuster zu reflektieren und Organisationsstrukturen zu verändern.²⁴

Der durch die Lernende Organisation bejahte Wandel ist durchaus kritisch zu sehen. [vgl. Arnold 2001, S. 254 ff.] Den Wandel (z.B. mit Hilfe der Systemtheorie) als ‚gesetzmäßig‘ auszuweisen, beinhaltet die Chance, von Besitz- und Machtverhältnissen abzulenken und Diskussionen um ökologische, gesundheitliche oder persönliche Folgen von Veränderungen abzukürzen. Wenn zudem Weiterbildungsangebote gemacht werden, kann demjenigen, der im Wandel unter die Räder kommt, die Schuld für sein Versagen (Leistungsabfall, Arbeitsplatzverlust) zugewiesen werden. Mit dieser Haltung wird die Verantwortung für die Folgen des Wandels dem Individuum und nicht mehr der Gemeinschaft zugewiesen [vgl. dazu auch die Diskussion um das selbstorganisierte Lernen, thematisiert auch bei KMK 2001].

Verschärfend kommt hinzu, dass effizientere Strukturen und schlankere Prozesse zu einer Vermehrung dequalifizierender Arbeitsplätze führen, weil deren Inhaber standardisierte Tätigkeiten ausüben und keine eigenen Strukturleistungen mehr erbringen müssen. Dem stehen einige wenige Stellen gegenüber, die qualifizierte, privilegierte Positionen offerieren. Diese Personen gestalten die Lebens- und Arbeitswelt ihrer Mitmenschen und treten i.d.R. (auch) als Auftraggeber der Weiterbildung auf. Gemeinsam mit dem Auftragnehmer müssen sie sich der sozialen Verantwortung bewusst sein, die sie nicht nur für einen aktuellen Auftrag, sondern insbesondere für seine Folgen haben.

Ansätze für die Stärkung der gegenseitigen Verantwortung (als Nachfolgekonzept zur Eigenverantwortung) stellt z.B. Rosenberger [1994] vor. Nach meinem Verständnis kann der Widerspruch zwischen Eigeninteresse und Gemeinwohl nur durch Zivilcourage, Selbstreflexion und kommunikative Kompetenz vor der Verdrängung bewahrt und zu menschengerechten, zukunftstauglichen Lösungen führen. Zu den wesentlichen sozialen Fähigkeiten einer im o.g. Sinne privi-

²⁴ Dass diese Geschäftsidee durchaus Neid auszulösen vermag, belegt die polemische Darstellung der Geschichte der systemischen Organisationsentwicklung bei Niedereichholz [2001, S. 3f.], die sich selbst als Vertreterin der echten = ‚harten‘ Unternehmensberatung bezeichnet: „Vor etwa 20 Jahren machten sich Myriaden von Pädagogen, Soziologen und Psychologen, bis dahin in der Weiterbildung oder in der Familientherapie mit ungezogenen Kindern und unzufriedenen Eltern beschäftigt, auf, um sich ökonomisch attraktiveren Feldern zuzuwenden.“ OE-Berater würden keine inhaltliche Kompetenz einbringen und über ein derart überschaubares Methodenwissen verfügen, dass jeder Unternehmensberater dies „schon seit Anbeginn seiner Tätigkeit in seinem Grundhandwerkkasten“ hat. [a.a.O. S. 5]

legierten Person gehört, dass sie eigene Unzulänglichkeit erkennen und das gemeinsame Zusammentragen und Verknüpfen von Informationen fördern kann.²⁵

Diese Arbeit nutzt den Ansatz der Lernenden Organisation um folgende Postulate für eine ‚ideale‘ Auftragsklärung zu formulieren:

- a) Unternehmen verändern sich, d.h. sie lernen ‚irgendwie‘ – sowieso. Veränderungen in Organisationen führen immer zum Lernen der Organisationsmitglieder. Betriebliche Weiterbildung hat die Chance, auf dieses Lernen Einfluss zu nehmen.
- b) Weiterbildungsbedarf entsteht, wenn Mensch oder Organisation auf Veränderungen in ihrem Umfeld reagieren müssen, um erfolgreich in der Bewältigung von Wandel zu sein.
- c) Weiterbildungsmaßnahmen beruhen auf einer didaktischen Analyse der Bedingungsfaktoren: Zu diesen zählen die Veränderungen im Umfeld, bisher praktizierte Bewältigungsstrategien und die Beschreibung des dabei eingetretenen oder befürchteten Misserfolgs. Aus diesen drei Elementen werden die Weiterbildungsziele und -methoden abgeleitet.

Diese Postulate begründen das inhaltliche Ziel der Auftragsklärung, dem das wirtschaftliche Ziel, einen Auftrag zu erhalten bzw. ein produktivitätsgefährdendes Qualifizierungsdefizit erfolgreich zu überwinden, beigeordnet ist.

Neben dieses theoretisch schlüssige Ideal tritt die ‚Unvollkommenheit‘ der Praxis, wie sie über die in Teil B vorgestellte Expertenbefragung deutlich geworden ist. Der Verwirklichung des Ideals steht entgegen, dass systemisches Denken in der Praxis schwer, die dafür notwendigen Grundlagen Praktikern häufig unbekannt und die Anwendung systemischer Interventionen zu ungewünschten Verunsicherungen und unvollständig vorhersagbaren Ergebnissen führt. Dem Praktiker (auch gelegentlich der Autorin als Auftragnehmerin) wäre eine Wirklichkeit lieber, in der durch methodische Standards vorhersagbare Weiterbildungsergebnisse erzeugbar wären.

Im Sinne der handlungswissenschaftlichen Zielsetzung soll mit der nachfolgenden theoretischen Reflektion der Parameter der Auftragsklärung die vorgefundene Wirklichkeit erklärt und auf das Ideal bezogen bewertet werden.

²⁵ Die grundlegenden Sozialkompetenzen hat Goleman [1998] unter dem Schlagwort der Emotionalen Intelligenz zusammengefasst und bekannt gemacht.

C.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit

Als gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit werden in diesem Kapitel zwei Bereiche untersucht: die volkswirtschaftliche Seite des Anbieter- und Nachfragemarktes betrieblicher Weiterbildung [Kap. C.2.1] und die juristische Seite in Form der für die Zusammenarbeit von Anbietern und Nachfragern relevanten Rechtsvorschriften [Kap. C.2.2].

Für die Untersuchung des Nachfragemarktes werden Studien ausgewertet, die Aussagen darüber zulassen, wie viel Geld Unternehmen in Deutschland in die Weiterbildung und insbesondere in die innerbetriebliche Weiterbildung durch externe Dienstleister investieren. Für den Anbietermarkt soll der Frage nachgegangen werden, wie viele Anbieter mit welchen Weiterbildungsangeboten um dieses Investitionsvolumen konkurrieren. Daraus kann der einzelne Anbieter Rückschlüsse für seine eigene Positionierung am Markt gewinnen. Im Rahmen dieser Arbeit verfolgt die Marktanalyse den Zweck, ‚Mehrheiten‘ zu identifizieren, d.h. ‚typische‘ Nachfrage- und Angebotsformen zu beschreiben, die als Bezugspunkt für die weiteren Ausführungen dienen.

Die Skizzierung der rechtlichen Situation soll verdeutlichen, auf welcher gesellschaftlichen Grundlage Auftragnehmer die Anfangssituation als verunsichernd erleben können: Die Rechtsbeziehungen der Interaktionspartner in der betrieblichen Weiterbildung sind vielfältig, die sich daraus ergebenden Risiken den meisten Nicht-Juristen unbekannt. Außerdem ist die Frage, wann denn ein Auftrag als rechtswirksam erteilt gilt, wichtig für die definitorische Beschreibung der Auftragsklärung.

C.2.1 Der Weiterbildungsmarkt in Deutschland

Der Begriff des Marktes wird hier im volkswirtschaftlichen Sinne verstanden als ‚Ort‘, an dem Angebot und Nachfrage zu einem wirtschaftlichen Gut zusammenreffen und idealtypisch über den Preis geregelt werden. Zu diesem Konstrukt gehört (u. A.) die Vorstellung vollständiger Markttransparenz und des freien Zugangs aller Marktteilnehmer.

Am Weiterbildungsmarkt werden Weiterbildungsdienstleistungen angeboten und nachgefragt. Hier interessieren sowohl die Anbieter und Nachfrager als Marktteilnehmer als auch die Haupteigenschaften des angebotenen/ nachgefragten Gutes.

Bei der betrieblichen Weiterbildung, der sich diese Arbeit widmet, muss von einem Teilmarkt gesprochen werden, zu dem als Nachfrager nur Betriebe bzw. Betriebsangehörige Zugang haben.

Um die Frage zu klären, wie viel Geld die Nachfrager für Weiterbildung ausgeben, werden vor allem die Statistiken des Instituts der Wirtschaft und des BMBF herangezogen.

Diese herangezogenen Statistiken beziehen sich in erster Linie auf das „organisierte Lernen nach Abschluss einer Erstausbildung“ (berufliche Weiterbildung)

[vgl. KMK 2001 und Abb. 1 in Kap. A.2.1]), erst in zweiter Linie betrachten sie das durch Betriebe organisierte Lernen (betriebliche Weiterbildung). Die Quellen liefern Informationen über die Bestandteile der Weiterbildungsausgaben, so dass mittelbar Rückschlüsse möglich sind für die Frage, die im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit interessiert, nämlich: Was geben Nachfrager für die Dienstleistung von externen Weiterbildungsanbietern aus? [Kap. C.2.1.1]

Der Weiterbildungsmarkt gilt als nicht transparent, weil sich Marktteilnehmer keinen Überblick über Vielfalt und Qualität des angebotenen Gutes und damit auch über die Angemessenheit von Preisen verschaffen können.²⁶ Die Intransparenz macht es grundsätzlich schwer zu bestimmen, wer welche Art von Weiterbildung auf dem Markt anbietet. Weiterbildungsstatistiken beziehen sich auf sog. Weiterbildungsträger als Anbieter von Weiterbildungsdienstleistungen. Wie gezeigt wird, werden damit aber nicht alle möglichen Partner der betrieblichen Weiterbildung erfasst.

Die Leitfrage zur Anbieterseite lautet: Wie viele Bewerber bieten das Gut Weiterbildung auf dem Markt an? [Kap. C.2.1.2]

C.2.1.1 Weiterbildungsausgaben der Betriebe

Um die Teilnehmer des Weiterbildungsmarktes auf der Nachfrageseite zu quantifizieren, kann die vom Bundesamt für Statistik referierte Zahl aller umsatzsteuerpflichtigen Unternehmen in Deutschland im Jahr 2002 (= Betriebe mit mehr als 16.620 Euro Jahresumsatz) genommen werden: Das sind 2,9 Mio. Betriebe. Diese beschäftigten im gleichen Bezugsjahr 40 Mio. Erwerbstätige.²⁷

Die Weiterbildungsausgaben der Betriebe belaufen sich nach einer Erhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft [= IW-Studie] für das Bezugsjahr 1998 auf 17,5 Mrd. Euro²⁸ [BMBF 2003, S. 286]. Für das Bezugsjahr 2001 weist das IW eine ‚Konstanz‘ des Volumens mit „knapp 17 Milliarden Euro“ aus [Weiß 2001, S. 1].²⁹

Diese ‚Konstanz‘ ist bemerkenswert, weil abgesehen von der allgemeinen Preissteigerung auch die Zahl der Erwerbstätigen von 1998 bis 2001 angestiegen ist, eigentlich also ein Anstieg der Ausgaben zu erwarten wäre. [Weiß 2003, S. 14]

²⁶ Hierauf bezogen sich einige der weiterbildungspolitischen Bemühungen der letzten Jahre. So bietet z.B. die Bundesanstalt für Arbeit eine Datenbank („KURS“) an, in der ca. 9.000 Anbieter registriert sind. Auch die Diskussionen um Qualitätsstandards (mit dem Ziel der Zertifizierung von Anbietern) zielten auf mehr Transparenz i.S. besserer Vergleichbarkeit.

²⁷ Vgl. die Angaben im Internet unter <http://www.destatis.de> [Stand 2004-07-23].

²⁸ Die meisten Studien weisen (noch) DM-Beträge aus, so auch das „Berichtssystem Weiterbildung VIII“ [BMBF 2003]. Um die (künftige) Vergleichbarkeit zu erleichtern, werden in diesem Kapitel alle Beträge (sofern sie nicht als Originalzitate ausgewiesen sind) mit dem Faktor 0,51129 in Euro umgerechnet.

²⁹ Zum Vergleich: Nach Angaben des Zentralverbands der deutschen Werbewirtschaft (ZAW) investierten deutsche Unternehmen im Jahr 1998 30,17 Mrd. und 2001 31,51 Mrd. Euro in die Werbung. Zwei Drittel davon sind Einnahmen der Werbeträger (Medien). [ZAW 2003, S. 1]

Betrachtet man die Beträge, die sich auf die Weiterbildungsausgaben je Mitarbeiter beziehen, so wird ein Trend zur Einsparung im Weiterbildungsbereich deutlich: 2001 gaben die Betriebe mit durchschnittlich € 869 pro Mitarbeiter wesentlich weniger aus als noch drei Jahre zuvor (€ 1.128). Diesen Rückgang erklärt das IW damit, „dass es den Betrieben offenbar gelungen ist, die Weiterbildung im Zeitablauf effizienter durchzuführen.“ [Weiß 2003, S. 12]. Das IW [Weiß 2003] scheint den Eindruck wecken zu wollen, dass die Weiterbildungsbemühungen der Wirtschaft von 1998 bis 2001 nicht nachgelassen haben. Betrachtet man jedoch die absoluten Zahlen, die einen Rückgang der Investitionen von 17,5 auf 16,9 Mrd. Euro belegen [vgl. ebd., S. 13f.], so sprechen diese dafür, dass mit der Rezession die Weiterbildungsinvestitionsbereitschaft der Betriebe insgesamt zurückgegangen ist.

Noch schwächer erscheint die Investitionsbereitschaft nach der CVTS-II-Studie der Europäischen Union (deren Zahlen für Deutschland vom Bundesinstitut für Berufsbildung (= BIBB) erhoben werden): Sie kommt für das Jahr 1999 zu dem Ergebnis, dass deutsche Unternehmen € 624 pro Mitarbeiter und Jahr ausgaben [BMBF 2003, S. 287]. Dies ist etwa die Hälfte des von der IW-Studie für 1998 ermittelten Betrags.

Ursache dieser großen Differenz ist die unterschiedliche Definition von Weiterbildungskosten durch das BIBB und das IW, wozu Weiß [1996] betriebswirtschaftlich differenziert Stellung genommen hat. Seine Grundlagendefinitionen sollen im Folgenden kurz wiedergegeben werden [Abschnitt C.2.1.1.1], um zum ersten das Gesamtpotenzial der Weiterbildungsnachfrage begrifflich differenziert darzustellen [Abschnitt C.2.1.1.2] und zum zweiten den Anteil der Ausgaben für externe Leistungen beschreibbar zu machen [Abschnitt C.2.1.1.3].

C.2.1.1.1 Arten und Struktur der Weiterbildungskosten

Umgangssprachlich werden Kosten mit Ausgaben gleichgesetzt. Betriebswirtschaftlich sind Kosten und Ausgaben jedoch etwas Verschiedenes.

Mit Ausgaben ist ein Geldabfluss verbunden. Sie unterscheiden sich von Aufwendungen, dem Verbrauch innerhalb einer Zeitperiode. So verursacht z.B. die Anschaffung und Einrichtung eines Lernlabors in einem Jahr hohe Ausgaben, diese werden aber durch Abschreibungen als anteilige Aufwendungen über mehrere Jahre verteilt.

Kosten schließlich entstehen durch den Werteverzehr für eine Leistung oder Wertschöpfung. Ein Werteverzehr entsteht nicht nur durch Ausgaben, sondern auch z.B. dadurch, dass Arbeitnehmer während der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung am Arbeitsplatz ausfallen. Diese sog. Opportunitätskosten entstehen, weil der Wert der Arbeitsleistung für einen anderen Verwendungszweck (nämlich z.B. Wertschöpfung durch Arbeitsleistung) nicht mehr zur Verfügung steht.

Die betriebswirtschaftliche Kostenrechnung nutzt verschiedene Ansätze, um die Kosten eines Betriebs (hier: der Weiterbildung) zu ermitteln.

Abb. 30 zeigt, welche Kostenarten dabei unterschieden werden, und vermittelt dadurch einen Eindruck, wie unterschiedlich die Ergebnisse einer ‚Kostenbefra-

gung' ausfallen können. Manche Betriebe erfassen nur die Einzelkosten, so dass diese ‚gesichert‘ bei einer Befragung zur Verfügung stehen, andere rechnen auch die Gemeinkosten in ihre Weiterbildungskosten hinein.

Abb. 30 Allgemeine Kostenartensystematik bezogen auf die betriebliche Weiterbildung [nach Weiß 1996, S. 140 ff.]

Unterscheid.- Merkmal	Kostenart I	Kostenart II
eindeutig zurechenbar	Einzelkosten können einzelnen Kostenträgern (z.B. einem bestimmten Seminar) zugerechnet werden (Miete Tagungsraum, Reisekosten Teilnehmer, Trainerhonorar)	Gemeinkosten können nur durch Schlüsselung anteilig Kostenträgern zugerechnet werden (PE-Personal für Seminarorganisation, -verwaltung)
abhängig vom Volumen	Fixe Kosten fallen unabhängig davon an, in welchem Umfang Weiterbildungsleistungen erbracht werden. (fest angestellte Mitarbeiter, Raum- und Gerätekosten)	Variable Kosten verändern sich proportional, schneller oder langsamer je nach Weiterbildungsvolumen (Honorare, Lehrgangsgebühren, Lernmittel, Reisekosten)
tatsächlich entstanden	Direkte Kosten sind alle Personal- und Sachaufwendungen, die mit der Durchführung unmittelbar zusammenhängen	Indirekte Kosten hängen nur indirekt mit dem Kostenträger zusammen, wie z.B. kalkulatorische Kosten, denen kein zusätzlicher Aufwand gegenüber steht, wie etwa die Lohnfortzahlung während der Weiterbildungsteilnahme
entgangener Nutzen	Buchhalterische Kosten sind durch Zahlen des Rechnungswesens für ein Projekt ermittelbar	Opportunitätskosten werden geschätzt, um abzubilden, welche Folgekosten bei alternativer Mittelverwendung entstehen würden (z.B. Produktionsausfälle während der Weiterbildungsteilnahme oder Wert des Imageschadens/ Innovationsdefizits/ Fachkräftemangels bei Verzicht auf Weiterbildung)

Werden mehrere Betriebe nach ihren Weiterbildungskosten gefragt, liegen deren Angaben womöglich unterschiedliche Kostenansätze zugrunde und sind deshalb schwer vergleichbar. Selbst wenn Vorgaben gemacht werden, was eine Studie als Weiterbildungskosten erfassen will, bleiben die erhobenen Daten ungenau, denn – wie Weiß [1996, S. 146] berichtet – konnten nur etwa ein Fünftel der befragten Betriebe (in der Befragung zum Jahr 1992) diese Daten aus ihrem Rechnungswesen abrufen, alle anderen waren auf Schätzungen angewiesen. Manche Betriebe rechnen z.B. Kosten für die Anreise zu Weiterbildungsveranstaltungen ‚undifferenziert‘ den Ausgaben der Fachbereiche, andere direkt der Weiterbildung zu, bei der Ermittlung der Personalkosten in der Weiterbildung kann z.B. Unklarheit über die eindeutige Erfassung nebenberuflich in der Weiterbildung tätiger Mitarbeiter bestehen (wie etwa, wenn ein Mitarbeiter der Produktentwicklung einen Vortrag für Vertriebskollegen hält).

Die Frage der Zurechnung von Weiterbildungskosten ist vor allem politisch interessant, sei es, dass ein Betrieb dokumentieren möchte, dass er besonders viel für die Weiterbildung seiner Mitarbeiter ausgibt (und deshalb insbesondere die Kosten der Lohnfortzahlung mit hineinrechnet), sei es, dass ein Abteilungsleiter gegenüber seinem Vorgesetzten möglichst geringe Weiterbildungskosten ausweisen will (und vielleicht nur die Honorarkosten des Trainers ansetzt).

BIBB und IW unterscheiden sich hauptsächlich im Ansatz der indirekten Kosten. Grünewald/ Moraal bezeichnen sie als „fiktive Kosten“, Weiß nennt sie „entscheidungsrelevant“ [Weiß 1996, S. 142]. Von den für 1998 in der IW-Studie genannten € 1.128 pro Mitarbeiter sind € 531 direkte (und von den befragten Betrieben angegebene) Kosten, € 597 sind indirekte (von Weiß kalkulatorisch ermittelte und hinzuaddierte) Kosten für die Lohnfortzahlung. [Weiß 2000, S. 24] Damit sind über die Hälfte der in den IW-Studien genannten Ausgaben (= 53%) indirekte Kosten. In der betrieblichen Praxis werden diese Kosten i.d.R. nicht als Weiterbildungskosten erfasst [vgl. Grünewald/ Moraal/ Schönfeld 2003, S. 92].

C.2.1.1.2 Nachfragepotenziale auf dem Weiterbildungsmarkt

Um sich der Frage zu nähern, auf welches Nachfragepotenzial Weiterbildungsanbieter in Deutschland treffen können, muss man die Statistiken im Hinblick auf die Finanzierungsträger auswerten. Dabei ist, wie oben erwähnt, zu beachten, dass der Fokus der öffentlich finanzierten Studien die ‚berufliche Weiterbildung‘ ist, die in betriebliche und nicht-betriebliche Weiterbildung unterteilt wird. Auch an der nicht-betrieblichen Weiterbildung können jedoch Betriebe beteiligt sein, nämlich dann, wenn sie ihren Mitarbeitern Zuschüsse für außerhalb der Arbeitszeit besuchte Seminare oder Bildungsurlaub gewähren.

Im „Berichtssystem Weiterbildung VIII“ [BMBF 2003, S. 292] sind für das Bezugsjahr 1998/99 folgende Finanzierungsträger der beruflichen Weiterbildung aufgeführt:

Abb. 31 Investitionsvolumen beruflicher Weiterbildung 1998/99 nach Finanzierungsträgern [Quelle: BMBF 2003, S. 292]

<input type="checkbox"/> Bundesanstalt für Arbeit	6,8 Mrd. Euro
<input type="checkbox"/> Sonstige öffentliche Hand	2,2 Mrd. Euro ³⁰
<input type="checkbox"/> Betriebe	17,5 Mrd. Euro
<input type="checkbox"/> Privatpersonen	7,2 Mrd. Euro
<input type="checkbox"/> Summe	33,7 Mrd. Euro

Diese Übersicht zeigt, dass auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt – neben den Betrieben – andere Finanzierungsträger noch einmal etwa das doppelte Investitionsvolumen bereitstellen. Nach den Betrieben geben die Privatpersonen am meisten für ihre eigene, berufliche Weiterbildung aus: 7,2 Mrd. Euro.

³⁰ Die ‚Bundesanstalt für Arbeit‘ finanziert Weiterbildungsangebote zur Wiedereingliederung in den Beruf. Von den Ausgaben der ‚öffentlichen Hand‘ werden zu 85% Bildungsmaßnahmen für Beschäftigte des öffentlichen Dienstes finanziert [Prozentwertermittlung nach Zahlen von Beicht/ Krekel 1996, S. 176], was im Grunde auch als ‚betriebliche Weiterbildung‘ gewertet werden kann.

Weiß [2001, S. 34] spezifiziert die Weiterbildungsausgaben der Privatpersonen berufsbezogen:

Abb. 32 Aufwendungen der Privatpersonen für berufliche Weiterbildung
[Quelle: Weiß 2001, S. 34]

<input type="checkbox"/> Arbeiter	196 €
<input type="checkbox"/> Angestellte	625 €
<input type="checkbox"/> Beamte	185 €
<input type="checkbox"/> Selbständige	2.206 €
<input type="checkbox"/> ohne Angabe	799 €
<input type="checkbox"/> insgesamt durchschnittlich	1.105 €

Die Selbstständigen investieren nach diesen Angaben mit über 2.200 Euro im Jahr am meisten in ihre eigene Weiterbildung. Bei dieser Personengruppe fallen Investitionen des Arbeitgebers und Investitionen des Arbeitnehmers zusammen.

Zu den in Abb. 32 genannten Zahlen muss erwähnt werden, dass Weiß [2001] bei seiner Berechnung der Privatausgaben für berufliche Weiterbildung keine Opportunitätskosten berücksichtigt, wie er es (mit den o.g. 53 %) in den Studien zur den Weiterbildungsinvestitionen der Unternehmen macht [Weiß 1996, 2000]. So kann Weiß zu dem Ergebnis kommen, dass Arbeitnehmer mit durchschnittlich € 1.105 „etwa genauso viel, wie die Betriebe pro Mitarbeiter in die Weiterbildung investieren“, die € 1.128 ausgeben [Weiß 2001, S. 41].

Tatsächlich aber entstehen auch den Arbeitnehmern indirekte Kosten, wenn sie sich privat beruflich weiterbilden. Beicht/ Krekel [1996] haben mit einer Repräsentativbefragung bei ca. 1.600 Weiterbildungsteilnehmern für das Bezugsjahr 1992 eine Quote von 79 % an indirekten Kosten auf der Teilnehmerseite ermittelt.³¹

Für einen zutreffenden Vergleich der Investitionen von Privatpersonen und Unternehmen müssen bei beiden Seiten die indirekten Kosten berücksichtigt werden. Die in Abb. 31 zitierten Privatinvestitionen in Höhe von 7,2 Mrd. Euro berücksichtigen die indirekten Kosten der Arbeitnehmer nicht. Sie müssten mit einem Zuschlag von 79% in Ansatz gebracht werden, so dass sich eine rechnerische Investitionssumme von 34,3 Mrd. Euro ergibt, d.h. das Doppelte der Arbeitgeberausgaben in Höhe von 17,5 Mrd. Euro.³²

Auf die private Nachfrage wurde kurz eingegangen, um zu zeigen, dass berufliche Weiterbildung bei Weitem nicht nur von Betrieben, sondern auch von Privatpersonen als Selbstfinanzierer oder als Teilnehmer von AFG-Maßnahmen nachgefragt wird.

Für das Marktpotenzial im Sinne der Absatzchancen auf dem Weiterbildungsmarkt sind die diskutierten indirekten Kosten der Nachfrager nicht relevant. Ihre Höhe kann jedoch als Indikator für die Weiterbildungsbereitschaft bzw. -motivation angesehen werden.

³¹ Diese Quote ergibt sich bei 36,1 Mrd. DM indirekten und 45,9 Mrd. DM Gesamtkosten der Privatpersonen, vgl. die Zahlenangaben bei Beicht/ Krekel 1996, S. 181 f.

³² Eine Schlagzeile des Instituts der deutschen Wirtschaft wie „Weiterbildung: Betriebe zahlen am meisten“ [iwd 2000] kann also berechtigten Widerspruch erwecken.

Im Weiteren wird nur noch auf die direkten Kosten der Betriebe Bezug genommen.

C.2.1.1.3 Ausgaben der Unternehmen für externe Weiterbildungsleistungen

Bis hierher wurden die Weiterbildungsinvestitionen als Ganzes betrachtet. Nun soll ermittelt werden, wie viel der Gesamtausgaben dem Anbietermarkt von Weiterbildungsdienstleistungen zu Gute kommt.

Die IW-Studien erfassen für die Ermittlung der Weiterbildungsausgaben im Einzelnen folgende Kostenarten [nach Weiß 1996, S. 147 ff.]:

- haupt- und nebenamtliches Weiterbildungspersonal (Löhne, Gehälter, Personalnebenkosten)
- interne Lehrveranstaltungen (Honorare, Lernmittel, Reisekosten, Raumkosten)
- externe Lehrveranstaltungen (Lehrgangsgebühren, Reisekosten, Zuschüsse zu privat veranlasster Weiterbildung der Mitarbeiter)
- Informationsveranstaltungen (Teilnahmegebühren, Honorare, Reisekosten, Raumkosten)
- Umschulungsmaßnahmen
- kalkulatorische Kosten (Stundenvolumen der Weiterbildung multipliziert mit den durchschnittlichen Lohnkosten je ausgefallener Arbeitsstunde)
- Kosten für das Lernen in der Arbeitssituation und für das selbst gesteuerte Lernen
- sonstige Kosten (Spenden, Beiträge, Stipendien)

Die unter dem Fokus dieser Arbeit interessierenden Ausgaben für die Zusammenarbeit mit Externen (das sind insbesondere Honorare) sind damit in mehreren Ausgabearten enthalten und können nicht eindeutig abgeleitet werden.

Weiß schätzt das Marktvolumen der betrieblichen Weiterbildung auf etwa 4,8 Mrd. Euro, das sind 25,7 % des Gesamtvolumens, weil dazu nur die direkten Kosten der externen Lehrveranstaltungen (= außerbetrieblichen Weiterbildung) sowie ein Teil der Kosten für interne Lehrveranstaltungen (= innerbetriebliche Weiterbildung) zählen. [1996, S. 153] Diese Summe steht als Marktpotenzial den externen Seminaranbietern, aber auch z.B. den Tagungshotels (Räume) und Verkehrsbetrieben (Anfahrt) zur Verfügung.

Weiteren Aufschluss für den Nachfragemarkt liefern die branchenspezifischen Daten, die im Rahmen der CVTS-II-Studie erhoben wurden.

Als Vergleichsgrundlage dienen dort die Kosten pro Teilnehmer. 1999 wurden pro Teilnehmer € 1.723 investiert.³³ [BMBF 2003, S. 287]

Nach Branchen differenziert, steht das Banken- und Versicherungsgewerbe an erster Stelle (mit 2.825 €/TN bzw. 1.178 €/MA), gefolgt von Energie- und Wasserversorgung, Dienstleistung, verarbeitendem Gewerbe, mit Kredit- und Versicherungsgewerbe verbundene Tätigkeiten sowie Verkehr und Nachrichten-

³³ Da nicht alle Mitarbeiter eines Betriebs auch gleichzeitig Teilnehmer sind, ergeben sich bei den Zahlen ‚pro Teilnehmer‘ höhere Beträge als bei den Angaben ‚pro Mitarbeiter‘. Pro Mitarbeiter ermittelte die Studie € 624 [s.o. Kap. C.2.1.1].

übermittlung. Unter 500 €/ TN investieren Handel, Baugewerbe, Gastgewerbe und Bergbau (letzterer mit den geringsten Ausgaben von 397 €/TN bzw. 195 €/MA). [BMBF 2003, S. 288]

Die unterschiedlichen Größenordnungen je Branche sind ein Ausdruck dafür, mit welchen Gewinnspannen die Branchen arbeiten und welchen finanziellen Ressourcen damit für die Mitarbeiterentwicklung zur Verfügung stehen. Die Kosten pro Teilnehmer sind in ihrer Höhe maßgeblich bestimmt durch die fixen Kosten für das interne Weiterbildungspersonal sowie durch den variablen Zeitumfang der Maßnahme, die einen Teilnahmefall determiniert. Welche Faktoren die Weiterbildungsbereitschaft der Betriebe beeinflussen, wird im Kapitel über die organisationalen Bedingungen der Weiterbildung behandelt. [vgl. Kap. C.3.2]

An dieser Stelle geht es um die Frage, welche Verdienstmöglichkeiten Weiterbildungsanbieter auf dem Markt haben. Hierzu erlaubt der Branchenvergleich allgemeine Rückschlüsse: Banken, Versicherungen und Energieversorger fragen mehr Weiterbildungsdienstleistungen nach als Handel, Bau- und Gaststättengewerbe.

C.2.1.1.4 Zwischenergebnis: Nachfragemarkt

Drei Millionen potenziell Weiterbildung nachfragende Unternehmen investieren 4,8 Mrd. Euro in externe Weiterbildungsleistungen. Das sind ca. ein Viertel der gesamten Weiterbildungskosten der deutschen Wirtschaft.

Die Branchen Banken, Versicherungen und Energieversorgung geben am meisten für Weiterbildung aus. Ob sie dabei auf internes oder externes Personal setzen, geht allerdings aus den ausgewerteten Statistiken nicht hervor.

Die Gesamtinvestitionen der Betriebe in betriebliche Weiterbildung sind im Zeitraum 1995 bis 2001 der Höhe nach leicht rückläufig. Auf welche Weiterbildungsdienstleistungen sich dies auswirkt und wo sich Veränderungen bemerkbar machen, wird im Folgekapitel behandelt.

Neben den Betrieben investieren die Privatpersonen zusätzlich 7,2 Mrd. Euro in ihre berufliche Weiterbildung. Sie sind für Weiterbildungsanbieter ein attraktiver Markt, der allerdings für die Themenstellung dieser Arbeit keine Relevanz hat, weil sie auf die Weiterbildung von Unternehmen fokussiert.

C.2.1.2 Zahl und Struktur der Weiterbildungsanbieter

Zu den Anbietern von Weiterbildungsleistungen zählen folgende Einrichtungen:

Abb. 33 Teilnehmer des Anbietermarkts betrieblicher Weiterbildungsdienstleistungen [nach Wuppertaler Kreis 1998, S. 88]

- Bildungsinstitute, Seminaranbieter, Akademien
- Verbände, Kammern, Vereinigungen
- Trainer und Trainerverbände
- Fachhochschulen und Hochschulen
- Ehemalige interne Weiterbildungsabteilungen größerer Unternehmen
- Hersteller von Maschinen, Anlagen, Software

- „Content provider“ (Verlage etc.)
- Unternehmensberater, Wirtschaftsprüfer etc.
- Bildungsträger für die Fortbildung und Umschulung Arbeitsloser
- Fernschulen und Fernlehrinstitute

Die hier wiedergegebene Abgrenzung zwischen den Marktteilnehmern ist nicht überschneidungsfrei. Einzelpersonen (z.B. Trainer, Berater) und Institutionen (z.B. Hochschulen, Hersteller) stehen gleichberechtigt nebeneinander.

Interessant wäre zu erfahren, wie viele Anbieter welchen Marktanteil der externen Zuliefer-Dienstleistung bei der betrieblichen Weiterbildung halten, wie sich also das geschätzte Nachfragepotenzial von 4,8 Mrd. Euro verteilt. Hierzu gibt es keine Informationen. Als Grund wird angesehen, dass Politik und Wissenschaft dem betrieblichen Weiterbildungsmarkt (noch) keine Relevanz als eigenständige Wirtschaftsbranche zuweisen. Weiterbildung zählt entweder zu den öffentlichen Aufgaben (Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung) oder zu den Beratungsdienstleistungen³⁴.

Das „Berichtssystem Weiterbildung VIII“ [BMBF 2003] unterscheidet „Träger“ und „Finanzierer“ von Weiterbildung, ohne diese Begriffe zu definieren³⁵: Es liegt nahe, diese Begriffe mit „Anbietern“ und „Nachfragern“ gleichzusetzen. Dies wird im Folgenden auch getan, weil hauptsächlich über sog. Träger-Statistiken Angaben über das Anbieter-Volumen zu erhalten sind. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass diese Gleichsetzung nur eine behelfsmäßige ist. Dazu folgende Erläuterungen:

1. Träger (= Veranstalter) der betrieblichen Weiterbildung ist bei innerbetrieblichen Veranstaltungen immer das Unternehmen. Es kann aber andere Institutionen (die in anderem Zusammenhang selbst als Träger auftreten) beauftragen, für ihn tätig zu sein. Diese wären dann nach dem hier vertretenen Verständnis externe Dienstleister.
2. Wenn Betriebe Mitarbeiter zu außerbetrieblichen Seminaren entsenden, sind die Unternehmen zwar Finanzierer (= Geldgeber), aber nicht Träger der Maßnahme. Ein Träger kann ein und dieselbe Maßnahme sowohl für Betriebsangehörige (= betriebliche Weiterbildung) als auch für Einzelpersonen (= berufliche Weiterbildung) ausschreiben. Dieser Arbeitsbereich wurde bei der Themenstellung dieser Arbeit ausgeklammert.

Dennoch sollen hier beide Bereiche der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen betrachtet werden. Denn, wie noch begründet wird, ist die

³⁴ Für die Beratungsdienstleistungen und den Nachfragemarkt der kleinen und mittleren Unternehmen (= KMU) in Österreich haben Kailer/ Scheff [2000, S. 49] ermittelt, dass Weiterbildungsanbieter, Unternehmensberater und Trainer von unter 5% der Betriebe regelmäßig konsultiert werden, während Steuerberater, Wirtschaftsprüfer, Banken, Kammern, Lieferanten und Rechtsanwälte von über 50% in Anspruch genommen werden.

³⁵ Diese Begriffe werden auch von anderen Autoren verwendet [z.B. Weiß 2000, Beicht/ Krekel 1996], ohne definiert zu werden. Hier wird unter Träger die Institution verstanden, die Weiterbildung organisiert. Finanzierer ist, wer die Kosten der Weiterbildung trägt.

Hauptkonkurrenz eines externen Anbieters innerbetrieblicher Leistungen (= interne Veranstaltungen) das sog. offene Seminar (= externe Veranstaltung). Nach Weiß [2003, S. 3] organisieren 75,6 % Betriebe selbst Veranstaltungen und 84,3 % entsenden Mitarbeiter zu externen Maßnahmen. Für diese beiden Teilmärkte sollen im Folgenden die Anbieterstrukturen untersucht werden.

C.2.1.2.1 Der Anbietermarkt der ‚offenen Seminare‘

Wie eben erwähnt, nutzen 84,3% der weiterbildenden Betriebe das Angebot offener Seminare. [Weiß 2003, S. 3] Offene Seminare sind außerbetriebliche Lehrveranstaltungen von Weiterbildungsinstitutionen, deren Teilnehmer aus unterschiedlichen Betrieben stammen können. Diese Seminare stehen i.d.R. auch Privatpersonen offen.

Für die Entsendung ihrer Mitarbeiter zu offenen Seminaren gaben deutsche Unternehmen 1994 insges. 2,1 Mrd. Euro aus. [Grünwald/ Moraal 1995, S. 21] Dieser Betrag verteilt sich wie folgt auf die verschiedenen Weiterbildungsanbieter:

Abb. 34 Weiterbildungsausgaben deutscher Unternehmen für offene Seminare nach Anbietern [Bezugsjahr 1994, nach Grünwald/ Moraal 1995, S. 21]

<input type="checkbox"/> Organisationen der Wirtschaft inkl. berufsständische Kammern (IHK, HWK)	0,72 Mrd. Euro = 34 %
<input type="checkbox"/> Private Anbieter	0,55 Mrd. Euro = 26 %
<input type="checkbox"/> Hersteller/ Lieferanten	0,40 Mrd. Euro = 19 %
<input type="checkbox"/> Sonstige Anbieter	0,26 Mrd. Euro = 12 %
<input type="checkbox"/> Fach-, Fachhoch- und Hochschulen	0,15 Mrd. Euro = 7 %
<input type="checkbox"/> Gewerkschaftliche Anbieter	0,04 Mrd. Euro = 2 %
<input type="checkbox"/> Gesamt	2,12 Mrd. Euro = 100 %

Für das Bezugsjahr 1999 wurde ermittelt, wie sich das Gesamtvolumen der Weiterbildungsstunden auf die Anbieter verteilt. Ein direkter Entwicklungsvergleich zwischen 1994 (CVTS I) und 1999 (CVTS II) kann nicht exakt gezogen werden, weil die publizierten Daten 1994 die Weiterbildungsausgaben und 1999 die Weiterbildungsstunden repräsentieren, außerdem wurde die Aufteilung der Anbieter verändert. Dennoch kann über relative Zahlen eine vergleichende Rang-Reihenfolge gebildet werden:

Abb. 35 Anteil der Anbieter offener Seminare an den externen Weiterbildungsstunden [Bezugs. 1999, nach Grünwald/ Moraal/ Schönfeld 2003, S. 86]

	Stunden 1999	Ausgabenwerte 1994 aus Abb. 6
<input type="checkbox"/> Private Anbieter	36 %	(26 %)
<input type="checkbox"/> Organisationen der Wirtschaft	21 %	(34 %)
<input type="checkbox"/> Hersteller/ Lieferanten	16 %	(19 %)
<input type="checkbox"/> Sonstige Anbieter	12 %	(12 %)
<input type="checkbox"/> Fach- und Hochschulen	5 %	(7 %)
<input type="checkbox"/> Mutter-/ Beteiligungsgesellschaften	4 %	
<input type="checkbox"/> Öffentliche Bildungsanbieter	4 %	
<input type="checkbox"/> Gewerkschaftliche Anbieter	2 %	(2 %)
<input type="checkbox"/> Gesamt	100 %	

Auffallend ist, dass sich die Prozentanteile der Privaten Anbieter und der Organisationen der Wirtschaft zwischen 1994 und 1999 nahezu vertauscht haben. Dieser Umstand wird von Grünewald/ Moraal/ Schönfeld [2003] leider nicht kommentiert. Aller Wahrscheinlichkeit nach darf daraus jedoch nicht auf einen Trend geschlossen werden, vielmehr wird damit deutlich, dass für Weiterbildungsstunden bei privaten Anbietern mehr Geld ausgegeben werden muss als bei den Organisationen der Wirtschaft, die ihre Preise für eine Weiterbildungsstunde zugunsten ihrer Mitglieder niedriger kalkulieren.

Im Ergebnis kann aus den Daten der CVTS-Studien geschlossen werden, dass sich private Anbieter, Kammern und Herstellerfirmen – sowohl nach Umsatz als auch nach Stundenaufkommen – drei Viertel des Weiterbildungsmarktes für offene Seminare teilen.

Private Anbieter sind als Weiterbildungsinstitute oft unternehmensnah angesiedelt (z.B. Ausgründungen von Weiterbildungsabteilungen wie die Audi Akademie GmbH) bzw. gehören zu Unternehmerverbänden (wie z.B. das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft). Die genannten Beispiele sind Mitglieder im Wuppertaler Kreis, der sich selbst als Zusammenschluss sog. offener Seminaranbieter bezeichnet, aber darauf verweist, dass die Mitgliedsfirmen inzwischen auch 30% bis 60% ihres Umsatzes mit „Dienstleistungen jenseits des traditionellen offenen Seminars“ machen [Wuppertaler Kreis 1998, S. 8], d.h. mit ihren Dienstleistungen auch innerbetrieblich auftreten.

Die Kammern haben als Vorteil die regionale Nähe und den ‚amtlichen‘ Zugang zu potenziellen Kundenadressen. Als Körperschaft öffentlichen Rechts können sie bei ihren Mitgliedsbetrieben ehrenamtliche Fachdozenten anwerben. Außerdem bedienen sie den für Teilnehmer attraktiven Markt der Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterkurse).

Herstellerfirmen sind insbesondere in der Investitionsgüter-Industrie und im Software-Bereich daran interessiert, Schulungen zur ‚richtigen Nutzung‘ gemeinsam mit dem Produkt zu verkaufen. Weiterbildungsangebote für Kunden sind für sie Teil des Marketing und können anteilig über Vertriebskosten subventioniert werden.

Die meisten zu diesen drei Anbietergruppen zählenden Organisationen zeichnet also eine relative Nähe zu den Betrieben aus, sei es, dass sie historisch aus ihnen hervorgegangen oder durch ihre Interessensverbände gegründet wurden, sei es, dass die Betriebe auf ihre Maschinen oder Technologien angewiesen sind.

Die Nachfrage nach offenen Seminaren scheint in den letzten Jahren rückläufig zu sein, wie die folgenden Angaben der jährlich durchgeführten Trendanalyse der Zeitschrift *managerSeminare* zeigt.

Abb. 36 Anteil der offenen Seminare am Auftragsvolumen der Weiterbildungsanbieter [Quelle: Trendanalyse *managerSeminare* für die Bezugsjahre 1999-2002]³⁶

1999	2000	2001	2002
30,6 %	29,3 %	25,9 %	26,9 %

³⁶ Zitiert nach der Kurzfassung der Trendanalysen [Graf 2000, 2001, 2002, 2003].

Es gibt einige Gründe, die gegen offene Seminare als Teil der betrieblichen Weiterbildung sprechen, z.B.:

- Die Selektion der Schulungsinhalte muss auf eine breite Zielgruppe zugeschnitten werden, um allen Teilnehmern etwas zu bieten. Für den einzelnen Teilnehmer ist dies ineffizient.
- Das gemeinsame Vorwissen zum Schulungsgegenstand und/ oder Lerninteresse, das Personen teilen, die aus einer gemeinsamen Betriebskultur stammen, wird nicht berücksichtigt. Dadurch sinken möglicherweise Teilnehmermotivation und Lernnutzen.
- Dozenten, die nicht in Betrieben tätig sind, erkennen womöglich den Wandel und die sich ändernden Anforderungen an die Arbeitsplätze nicht und bilden für ‚alte‘ Zeiten aus.
- Durch den Rückgang öffentlicher Förderung sind viele gemeinnützig orientierte Weiterbildungsträger zu einer (kostendeckenden) Erhöhung ihrer Teilnahmegebühren gezwungen. Dadurch wird die Teilnahme teurer und die Erwartungshaltung der Teilnehmer kritischer.
- Wenn Unternehmen die Bedeutung der Weiterbildung als strategischen Faktor erkennen, werden mehr Mitarbeiter an Weiterbildungsangeboten beteiligt, was es günstiger werden lässt, die Seminare vor Ort und intern zu organisieren.

Soweit einige Argumente, die für einen Rückgang der Nachfrage nach externen Seminaren sprechen. Überraschenderweise zeigen die von Weiß für 1998 und 2001 aus Sicht der nachfragenden Unternehmen ermittelten Zahlen einen anderen Trend auf, wonach die Nachfrage nach externen Seminaren zunimmt: 1998 wurden 9,9 % der Mitarbeiter auf offene Seminare geschickt, 2001 waren es 14,9% [Weiß 2003, S. 7].

Externe Lehrveranstaltungen ließen sich die Betriebe 1998 € 118 [Weiß 2000, S. 24] kosten, im Jahr 2001 waren es € 157 [Weiß 2003, S. 12], jeweils nur direkte Kosten pro Mitarbeiter und Jahr.

Es muss also auch gute Gründe für offene Seminare geben, wie z.B.

- Pädagogisches Knowhow kann von spezialisierten Weiterbildungsinstituten effizienter aufgebaut und weiterentwickelt werden.
- Betriebe, die verstärkt auf externe Weiterbildung setzen, sparen interne Fixkosten, die durch eine eigene Weiterbildungsabteilung entstehen würden.
- Offene Seminare, die branchenspezifisch angeboten werden, können, was den Arbeitsweltbezug der Inhalte anbelangt, gut mit internen Veranstaltungen konkurrieren. Sie haben diesen gegenüber den Vorzug, dass nicht nur von der Erfahrung des Dozenten, sondern auch von der Erfahrung anderer teilnehmender Betriebe profitiert werden kann.

Für die unterschiedlichen Tendaussagen könnte das Phänomen der allgemeinen wirtschaftlichen Verunsicherung um das Bezugsjahr 2001 eine Erklärung liefern. Sowohl die Befragung der Anbieter [managerSeminare] als auch der Nachfrager [Weiß] erheben subjektive Einschätzungen, weil es, wie oben skizziert, kaum objektive Ausgangsdaten zu Weiterbildungskosten gibt. Möglicherweise befürchten die Anbieter offener Seminare einen Rückgang und machen entsprechende Angaben. Andererseits können sich die Betriebe mit einer stär-

keren Auslagerung von Weiterbildung beschäftigen, ohne dass dies bei den Anbietern schon zu Umsatzzunahmen geführt hätte.

Für diese Arbeit ist die Trendfrage interessant, aber nicht wesentlich. Es wird davon ausgegangen, dass bei offenen Seminaren keine Auftragsklärung mit dem nachfragenden Betrieb stattfindet. Anders ist es bei den im nächsten Abschnitt zu beschreibenden internen Seminaren, dort bildet die Auftragsklärung den Auftakt für die Zusammenarbeit. Sollten interne Seminare wirtschaftlich eine steigende Nachfrage erfahren, würde es häufiger zu Auftragsklärungen kommen. Sollte die Nachfrage sinken, würde die Auftragsklärung schwieriger. Auf jeden Fall bleibt sie ein relevantes Thema.

C.2.1.2.2 Der Anbietermarkt bei ‚internen Maßnahmen‘

Während Betriebe 1998 für externe Lehrveranstaltungen € 118 je Mitarbeiter an direkten Kosten investierten, entfielen auf die internen Veranstaltungen € 230 je Mitarbeiter, also fast doppelt so viel. [Weiß 2000, S. 24]

2001 sind die Ausgaben für interne Veranstaltungen drastisch um knapp 40% zurückgegangen auf € 144 pro Mitarbeiter und Jahr, sie fielen sogar unter die Ausgaben für externe Lehrveranstaltungen (€ 157). [Weiß 2003, S. 12]

Welche Auswirkungen dies für externe Dienstleister hat, die an internen Veranstaltungen mitwirken, kann mit Hilfe eines Prozentsatzes der CVTS-II-Studie geschätzt werden: Für das Bezugsjahr 1999 wurden 10% der Gesamtinvestitionen für Seminare als „Kosten für den Einsatz von externem Weiterbildungspersonal in internen Lehrveranstaltungen“ angegeben. [Grünwald/ Moraal/ Schönfeld 2003, S. 90]

Wofür werden diese 10% investiert? Wie ist das Angebot der Weiterbildungsanbieter beschaffen, für das sich Betriebe entscheiden? Hierzu gibt es leider keine quantitativen Daten, wohl aber qualitative Umschreibungen des Angebotsspektrums. Dieses zeigt – eher informativ als repräsentativ – die Vielfalt der Beratungsleistungen auf, die die Durchführung von firmeninternen bzw. individuellen Seminarveranstaltungen ergänzen:

Abb. 37 Beispiele für externe Dienstleistungen in der Weiterbildung
[Quelle: Wuppertaler Kreis 1998, S. 33]

- Beratung und Weiterbildung des internen Weiterbildungspersonals
- Beratung und Weiterbildung der Führungskräfte,
die Verantwortung für Weiterbildung übernehmen sollen
- Erstellung von Selbstlernmaterialien, Fernunterricht
- Coaching, individuelle Unterstützung für Fach- und Führungskräfte
- Transferunterstützung am Arbeitsplatz
- Planung und Betreuung von Projekten zur Organisationsentwicklung
- Moderation von Workshops
- Entwicklung und Durchführung firmeninterner Seminare
- Initiierung und Betreuung von Projektarbeiten
- Vermittlung fachlicher Experten als Knowhow-Träger
- Beratung bei der Auswahl von offenen Seminaren

- ❑ Organisation von Erfahrungsaustausch und kooperativer Weiterbildung zwischen mehreren mittelständischen Unternehmen
- ❑ Unterstützung bei der Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes
- ❑ Ermittlung und Analyse des Weiterbildungsbedarfs im Unternehmen
- ❑ Mitwirkung bei Personalauswahl, -beurteilung und individueller Personalentwicklung
- ❑ Komplettangebote: Outsourcing der Personalentwicklung

C.2.1.2.3 Marktchancen von Weiterbildungsthemen

Neben der Art der externen Leistung (Beratung, Vermittlung, Durchführung etc.) sind auch die Inhalte bzw. Themen der Weiterbildungsleistungen eine Möglichkeit, das Angebot zu beschreiben [vgl. BMBF 2003, S. 262 ff.]. Dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kommt die Trendanalyse der Fachzeitschrift *manager-Seminare* entgegen, die Vergleichsdaten liefert, wie Anbieter und Nachfrager jeweils die Entwicklung der Nachfrage bestimmter Weiterbildungsthemen einschätzen. Dazu wählen die Befragten jeweils fünf Themengebiete aus, die sie momentan bzw. zukünftig für wichtig halten.

Die Ergebnisse der Themengewichtung von Anbietern und Nachfragern werden in Abb. 38 einander gegenüber gestellt. Sie geben Auskunft darüber, bei welchen Seminarthemen die Unternehmen einen großen Bedarf sehen und wie die Anbieter die Absatzchancen beurteilen. Beide Marktparteien stimmen darin überein, dass Mitarbeiterführung und Verkauf die Top-Themen der Weiterbildung sind. Dies stützt die Aussage von Weiß [2000, S. 26 f.], dass in die Qualifizierung von Führungskräften und Vertriebsmitarbeitern überproportional investiert wird. Jedoch wird für beide Top-Themen ein leichter Rückgang der Nachfrage prognostiziert, von den Nachfragern mehr als von den Anbietern.

Zwischen 20% und 35% erreichen bei beiden Parteien die Themen: Coaching, Teambildung, Organisationsentwicklung, Projekt-/Prozessmanagement und Konfliktmanagement.

Die größten Zuwachsraten werden dabei für Coaching und Organisationsentwicklung eingeräumt, was als Indiz für neue Formen des betrieblichen Lernens gewertet werden kann. Coaching als 1:1-Schulung für individuelles Lernen und Organisationsentwicklung als Konzept der Lernenden Organisation.

Für ‚klassische‘ Schulungsthemen, die dem Ausbau der individuellen Schlüsselqualifikationen zugerechnet werden können, wie Zeitmanagement, Präsentation, Moderation, IT/ neue Medien (und wie bereits genannt Führung und Verkauf) wird jedoch von einem Rückgang der Nachfrage ausgegangen.

Bei manchen Themen (wie z.B. Qualität, Sprachen/ Interkulturelles Training), wo die Einschätzung der gegenwärtigen Bedeutung durch Anbieter und Nachfrager unterschiedlich ausfällt, gleicht sich die Differenz wieder aus, wenn man die Zuwachsraten berücksichtigt.

In diesen Fällen könnte der Marktmechanismus zu einer Annäherung von Angebot und Nachfrage führen. Das bedeutet, dass Anbieter einerseits Themen in

**Abb. 38 Nachfragesituation für Weiterbildungsthemen (2003 und zukünftig, in %)
[nach Graf 2003, S. 4]**

	Weiterbildungsanbieter		Unternehmen	
	2002 als wichtig eingestuft	erwarteter Nachfragezuwachs	2002 als wichtig eingestuft	erwarteter Nachfragezuwachs
Mitarbeiterführung (z.B. Delegation, Kritikgespräche, Motivation, soziale Kompetenz)	52,9	-4,4	57,1	- 17,3
Verkauf und Marketing (z.B. Verhandlungstechnik, Verkauf)	43,3	- 5,8	34,7	- 8,2
Coaching (z.B. Die Führungskraft als Coach, externes Coaching, Supervision)	35,0	+ 21,7	20,4	+27,6
Teambildung/Teamführung (z.B. Teammanagement, Outdoor, Gruppendynamik)	33,9	- 6,1	23,5	0,0
Organisationsentwicklung (z.B. Wissens- und Changemanagement, Unternehmenskultur)	33,3	+ 9,1	34,7	+ 11,2
Projekt-/Prozessmanagement (z.B. Projektleitung/ -planung, Prozessbegleitung/ -beratung)	32,8	- 3,3	26,5	+ 6,2
Konfliktmanagement (Konfliktgespräche, Mobbing, Mediation)	29,2	+ 8,0	30,6	- 3,0
Zeitmanagement, Selbstorganisation (z.B. pers. Ziele, Selbstmanagement)	29,2	- 12,7	18,4	- 6,2
Qualität/Service (z.B. TQM, Kundenorientierung, Geschäftsprozesse, Dienstleistung)	27,3	+ 1,4	15,3	+ 10,2
Persönlichkeitsentwicklung/ Selbsterkenntnis	25,6	+ 6,6	24,5	+ 8,2
Präsentieren, Moderieren (z.B. Rhetorik, Körpersprache, Medien)	23,1	- 12,6	26,5	- 17,3
IT/Neue Medien (z.B. DV-Management, Internet/ Intranet, Software-Schulungen)	22,0	- 6,6	29,6	- 14,3
Unternehmensführung (z.B. Betriebswirtschaft, Controlling, Logistik, Rechnungswesen)	16,3	- 3,4	19,4	- 3,1
Personalauswahl und -entwicklung (z.B. Assessment, Personalbeurteilung)	13,5	+ 5,8	21,4	0,0
Train-the-Trainer (z.B. Aus- und Weiterbildung für Trainer, Methodik/ Didaktik)	9,6	+ 4,2	8,2	+ 6,1
Sprachen, Interkulturelles Training (z.B. Umgang mit ausländ. Geschäftspartnern)	8,0	+ 14,3	25,5	- 5,1
Stressbewältigung/ Gesundheit (Stressmanagen, Fitness, Wellness)	8,0	+ 18,7	4,1	+ 16,3
Office-Management (z.B. Chefassistenz, Büroorganisation und -kommunikation)	5,5	- 2,5	3,1	+ 1,0
Lern- und Kreativitätstechniken (z.B. Gedächtnis, Problemlösung)	3,9	+ 4,4	8,2	+ 6,1
Recht (z.B. Arbeits- und Umweltrecht, GmbH-Recht, Haftungsrisiken, AGB)	3,6	- 0,6	14,3	- 7,2

die Betriebe hineinragen, die von diesen noch nicht als relevant wahrgenommen werden, dass aber andererseits Anbieter Themen in ihrer Bedeutung für die Betriebe auch über- oder unterschätzen können und sich in der Folge bei der Bewertung an die wahrgenommene Nachfrage anpassen.

Die Aussagen der Trendanalyse sind Abbild der von den Marktteilnehmern wahrgenommenen Veränderungen und können Anbietern als Hinweis zur Weiterentwicklung ihrer Geschäftsfelder dienen. Da i.d.R. Unternehmen ihre Anliegen formulieren und Anbieter darauf mit Schulungsangeboten reagieren, dürfte die Prognose der Nachfrager mit größerer Wahrscheinlichkeit zutreffen. Zumindest kann man davon ausgehen, dass die Absatzchancen der Anbieter bei Trendthemen höher, bei Themen mit rückläufig eingeschätzter Bedeutung niedriger sind. Dabei ist ausschlaggebend, wie der Trend vom jeweiligen Ansprechpartner im Unternehmen wahrgenommen und bewertet wird. Dies hat mit hoher Wahrscheinlichkeit Einfluss auf die Gesprächsschwerpunkte in der Auftragsklärung.

C.2.1.2.4 Der Weiterbildungsmarkt als Arbeitsmarkt

Der Weiterbildungsmarkt ist auch Arbeitsmarkt, indem er Einzelpersonen Einkommensmöglichkeiten erschließt.

Auf dem Anbietermarkt der offenen Seminare agieren Institutionen, die hauptamtliche, nebenberufliche oder freie Mitarbeiter beschäftigen.

Hauptberufliche Mitarbeiter der Träger sind dort fest angestellt. Dem gegenüber haben nebenberufliche Mitarbeiter einen anderen ‚Brotberuf‘. Sie halten z.B. als Fachexperten Weiterbildungsveranstaltungen für Kollegen ab oder arbeiten als Dozenten bei Kammern oder anderen öffentlich-rechtlichen Weiterbildungseinrichtungen. Freie Mitarbeiter verdienen ihren Unterhalt ausschließlich oder zumindest mehrheitlich mit Weiterbildungsdienstleistungen.

Der Anbietermarkt der internen (oder geschlossenen) Seminare ist dadurch gekennzeichnet, dass die Betriebe als Träger und Finanzierer der Weiterbildung auftreten. Sie beauftragen – sofern die Maßnahmen nicht mit internem Personal durchgeführt werden – Institute oder Selbstständige mit der Durchführung der Seminare. Sind die Trainer unmittelbar für die Betriebe tätig, werden sie hier als ‚Externe‘ bezeichnet. Arbeiten sie für andere Weiterbildungsträger (als Betriebe), sind sie ‚Mitarbeiter‘ dieser Träger und können so mittelbar externe Leistungen für die betriebliche Weiterbildung eines Kundenunternehmens ihres Trägers erbringen.

Zu den Beschäftigungsmöglichkeiten bei Weiterbildungsträgern liegt einiges statistisches Material vor, das im Folgenden ausgewertet werden soll, um einen Überblick über die Arbeitssituation der Auftragnehmer in der betrieblichen Weiterbildung zu erhalten.

Was jedoch fehlt, sind Statistiken, die die Zahl der selbstständigen Trainer ausweisen und Aufschluss über die Wettbewerbssituation geben könnten. Da Trainer nicht verpflichtet sind, sich einer berufsständischen Organisation anzuschließen, und die Bedeutung ihres Berufsstands auch von anderen Stellen

noch nicht entsprechend wahrgenommen wurde, muss ihre Zahl geschätzt werden.³⁷

C.2.1.2.5 Anbietermarkt und Beschäftigtenzahlen

Der „wb-monitor“ des BIBB macht zu den „Weiterbildnern als Wirtschaftskraft“ folgende Angaben zur Situation der dort Beschäftigten: 3.800 erfasste Weiterbildungsunternehmen beschäftigen 82.283 hauptberufliche Pädagogen, 36.964 andere Hauptberufliche und 205.064 neben- oder freiberufliche Mitarbeiter [BIBB 2002, S. 2].

Eine Studie des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft referiert für das Bezugsjahr 2000 die Daten von 28.517 Weiterbildungsträgern und geht davon aus, dass dies 90% der in Deutschland tätigen Weiterbildungsträger entspricht. Die Zahl der fest angestellten Mitarbeiter wird auf 150.000 geschätzt, die der freien Mitarbeiter auf 600.000. [bbw 2001, S. 8]

Rechnet man diese Zahlen auf 100% hoch, gibt es ca. 31.500 Träger, die Leistungen zur betrieblichen und nicht-betrieblichen Weiterbildung bereitstellen. Sie bieten etwa 165.000 Mitarbeitern eine feste Anstellung und 660.000 Stellen für freie Trainer.

Die Zahl der Stellen für freie Mitarbeiter lässt allerdings keinen Rückschluss auf die Zahl der beschäftigten Personen zu, weil eine ‚Stelle‘ den Stundenumfang von einem zweistündigen Fachvortrag oder von fünf Tagen haben und eine Person für einen oder für mehrere Bildungsträger als freier Mitarbeiter tätig sein kann. Möglich ist ferner, dass freie (oder auch hauptamtliche) Mitarbeiter von Weiterbildungsträgern zusätzlich auch als selbstständige Externe direkt für Unternehmen tätig sind.

Wie viele Personen als Einzelunternehmer Kooperationspartner der betrieblichen Weiterbildung sind, ist auf diese Weise nicht zu ermitteln.

Nach den Angaben der bbw-Studie zur Rechtsform der erfassten Weiterbildungsträger, ist es unwahrscheinlich, dass natürliche Personen als Einzelunternehmer von der Studie erfasst wurden. Denn die bbw-Studie referiert, dass 67% in Form einer GmbH 30% als e.V. und die übrigen 3% der Unternehmen als AG oder Personengesellschaft geführt werden. [bbw 2001, S. 8]

Selbstständige Berater und Trainer werden den freien Berufen zugerechnet.³⁸

Nach Angaben des Instituts der freien Berufe (IFB) gab es am 01.01.2003 in

³⁷ Berufsständische Kammern können aufgrund ihrer Pflichtmitgliedschaften (wie z.B. für Anwälte, Steuerberater, Ärzte) relativ eindeutige und aktuelle Zahlen ausweisen. Unternehmensberater und Weiterbildungsdienstleister sind allenfalls freiwillig und dann durchaus auch bei mehreren Berufsverbänden Mitglied, z.B. im Bundesverband Deutscher Unternehmensberater e.V. (BDU), Bundesverband der Wirtschaftsberater e. V. (BVW), Berufsverband der Verkaufsförderer und Trainer e.V. (BDVT).

³⁸ Freie Berufe sind gesetzlich wie folgt definiert: „Die freien Berufe haben im allgemeinen auf der Grundlage besonderer beruflicher Qualifikationen oder schöpferischer Begabung die persönliche, eigenverantwortliche und fachlich unabhängige Erbringung von Dienstleistungen höherer Art im Interesse der Auftraggeber und der Allgemeinheit zum Inhalt.“ [§ 1 Abs. 2 PartGG].

Deutschland 783.000 Selbstständige in freien Berufen. Die Berufsgruppe der Trainer/ Personalentwickler wird in der IFB-Statistik jedoch nicht ausgewiesen. Abb. 39 addiert die Zahlenwerte der Berufsgruppen, in denen Trainer/ Personalentwickler enthalten sein können, auf 279.100.

Abb. 39 Weiterbildungsnahe Berufsgruppen der Selbstständigen in freien Berufen [nach IFB 2003, Auszug]

<input type="checkbox"/> Unternehmensberater	18.100
<input type="checkbox"/> Andere wirtschaftsberatende freie Berufe (von denen Rechtsanwälte, Steuerberater, Wirtschaftsprüfer ausgenommen sind)	44.500
<input type="checkbox"/> Beratende Ingenieure und Ingenieure	48.200
<input type="checkbox"/> freie Kulturberufe	168.300
<input type="checkbox"/> Summe	279.100

Für den Beratungsmarkt im deutschsprachigen Raum wurde für das Bezugsjahr 1994 ermittelt, dass 48,7% der Beratungsunternehmen auch Weiterbildungsdienstleistungen anbieten und dies mit steigender Tendenz. [Walger/ Scheller 2000, S. 24] Damit kann als wahrscheinlich angenommen werden, dass aus der Berufsgruppe der Unternehmens- und Wirtschaftsberater die Hälfte, also etwa 31.300 Personen³⁹, auch in der Weiterbildung tätig sind.

Unter die freien Kulturberufe fallen u.a. Werbefachleute, Künstler und Pädagogen. Wie viele davon in der Weiterbildung tätig sind, ist ungewiss. Gleiches gilt für die Berufsangehörigen der Ingenieurberufe. Würde man beide Gruppen vorsichtig mit 10% als Weiterbildungsanbieter einstufen, kämen noch einmal ca. 21.600 Personen⁴⁰ hinzu. In Summe kann man also von gut 50.000 Weiterbildungsaktiven aus den Freien Berufen ausgehen.

Wenn auch absolute Zahlen über die weiterbildungsaktiven Selbstständigen nicht eindeutig abgeleitet werden können, so vermitteln jedoch relative Zahlen über die Unternehmensgröße einen Eindruck über die Bedeutung der ‚Einzelpersonen‘. Im Jahr 1999 sind 49,8% der Weiterbildungsanbieter als Einzelpersonen mit max. einem weiteren Mitarbeiter am Markt aufgetreten. Im Jahr 2002 war ihr Anteil auf 62,6 % angewachsen. [Graf 2000, 2003] Neben den von der bbw-Studie erfassten Instituten muss also noch eine erhebliche Anzahl von Kleinstunternehmen am Markt vertreten sein. Legt man die bbw-Zahlen der Weiterbildungsinstitutionen zugrunde, sprechen diese Prozentzahlen für die Plausibilität der o.g. 50.000 Einzelunternehmen.⁴¹

Der hohe Zuwachs an Kleinstunternehmen dürfte auf die angespannte wirtschaftliche Situation um das Jahr 2002 zurückzuführen sein. Im gleichen Zeitraum ist auch der Anteil der Trainingsinstitute mit über 50 Mitarbeitern von 5,7 % auf 4,4 % zurückgefallen. [Graf 2000, 2003] Abb. 40 zeigt, dass sich neben der Zahl der Mitarbeiter auch die Zahl der von einem Institut beschäftigten Trai-

³⁹ 18.100 + 44.500 = 62.600, geteilt durch zwei sind 31.300.

⁴⁰ 48.200 + 168.300 = 216.500, davon ein Zehntel sind 21.650.

⁴¹ Wenn 31.500 Institute 40% des Marktes ausmachen, entsprechen 60% 47.250. Als Vergleichswert zur weiteren Plausibilisierung kann die Berufsgruppe der Steuerberater oder Zahnärzte herangezogen werden, die ebenfalls jeweils in dieser Größenordnung von der IFB-Statistik erfasst werden [IFB 2003].

ner (freien Mitarbeiter) deutlich reduziert hat. Die dadurch freigesetzten Trainer könnten den Zuwachs an Kleinunternehmen erklären.

Abb. 40 Von Weiterbildungsinstituten beschäftigte externe Trainer (Angaben in Prozent) [nach Graf 2000, 2001, 2002, 2003]

Zahl der externen Trainer	1999	2000	2001	2002
Institut arbeitet ohne externe Trainer	27,5	30,4	32,2	38,8
1-5 externe Trainer	31,6	28,1	32,6	32,5
6-10 externe Trainer	12,4	13,5	13,1	9,3
11-25 externe Trainer	9,8	10,6	8,6	8,5
über 25 externe Trainer	17,9	17,3	12,5	10,9
keine Angaben zu externen Trainern	0,7	0,2	1,0	0,0

C.2.1.2.6 Zwischenergebnis: Anbietermarkt

Auf der Basis des öffentlich zugänglichen Datenmaterials zur Situation des Anbietermarktes der betrieblichen Weiterbildung können folgende Aussagen zusammengefasst werden:

Auf dem Anbietermarkt stehen ca. 31.500 Organisationen mit 165.000 fest angestellten und 660.000 freien Mitarbeitern bereit. An die Unternehmen treten neben diesen Organisationen auch Einzelpersonen bzw. Kleinunternehmen als Auftragnehmer heran, deren Zahl auf 50.000 geschätzt wird. Zur Konkurrenz dieser Weiterbildungsanbieter zählen Institutionen, die Betrieben gewissermaßen nebenberuflich Weiterbildung anbieten, namentlich Hersteller/ Lieferanten und Hochschulen (mit etwa 20% Marktanteil).

Das Angebot kann in offene (externe) Seminare, zu denen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung Mitarbeiter entsendet werden, und interne Seminare, die betriebsspezifisch durchgeführt werden, unterteilt werden.

Von 1998 bis 2001 nahmen die Ausgaben der Betriebe für externe Seminare zu, für interne hingegen ab. Darauf scheinen die Anbieter mit einer Verringerung ihres Personalbestands reagiert zu haben. Gleichzeitig und möglicherweise als Folge der Personalfreisetzung hat die Zahl der Einzelanbieter von 1999 bis 2002 um 25% zugenommen. Aus bildungspolitischer Perspektive verschärft ein solcher Trend die Intransparenz der Weiterbildungsmarktes: Für die Betriebe sind Einzelunternehmer schwerer zu finden, für die Anbieter sind die verhandelbaren Arbeitsbedingungen schwerer einzuschätzen, weil die Konkurrenz vielfältiger ist.

Das Kernprodukt, das auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten wird, ist die Durchführung von Seminaren. Es wird um vielfältige Dienstleistungen der Beratung, Konzeption, Vermittlung etc. ergänzt.

Die am häufigsten nachgefragten Seminarthemen beziehen sich auf Mitarbeiterführung und Verkauf, allerdings mit rückläufiger Tendenz. Die höchsten Zuwachsraten wurden von Anbietern und Nachfragern im Jahr 2002 den Themen Coaching, Organisationsentwicklung und Stressbewältigung bescheinigt.

C.2.1.3 Zusammenfassung: Merkmale des Marktes für extern bezogene Leistungen der betrieblichen Weiterbildung

Etwa 3 Millionen Betriebe stellen das Nachfragepotenzial auf dem Markt der betrieblichen Weiterbildung. Von diesen schicken fast 85 % ihre Mitarbeiter zu Weiterbildungszwecken in offene Seminare bzw. zu externen Lehrveranstaltungen. Etwa 75 % organisieren ihre Veranstaltungen (auch) intern. Der Gegenstandsbereich dieser Arbeit ist begrenzt auf die 75% der Betriebe, die selbst Weiterbildung organisieren.

Die Ausgaben für interne Lehrveranstaltungen sind in der jüngsten Vergangenheit zurückgegangen, so dass man vermuten kann, dass Betriebe härtere Preisverhandlungen führen und Zusatzleistungen wie Weiterbildungsberatung, Gesamtkonzepte zur Mitarbeiterqualifizierung etc. von Anbietern nicht leicht abgesetzt werden können.

Das Gesamtvolumen der betrieblichen Investitionen in Weiterbildung ist seit mehreren Jahren leicht rückläufig. Wenn Betriebe die Ausgaben für Weiterbildung stagnieren lassen bzw. reduzieren, lässt das darauf schließen, dass neue Themen andere verdrängen, dass die Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen verkürzt werden muss und der Aufwand für Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen rationalisiert wird.

Auf diese monetären Restriktionen sind zwei beschriebene Reaktionsformen auf der Anbieterseite zurückzuführen:

Zum einen geht die Zahl der bei Trainingsinstituten beschäftigten Personen zurück. Es sind immer mehr Kleinstunternehmen als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt vertreten.

Zum anderen bleibt das Angebot offener Seminare, die viele Weiterbildungsthemen günstiger und in standardisierter Qualität anbieten können, eine wesentliche Alternative zu individuellen internen Seminaren.

Externe Dienstleister zur betriebsinternen Weiterbildung können Vertreter eines Institutes oder Selbstständige sein.

Da die Berufsgruppe der Trainer/ Personalentwickler keine eigenständige Berufsorganisation hat und auch von amtlichen oder Studien-Statistiken nicht als eigene Berufsgruppe erfasst wird, kann über ihre absolute Zahl nur näherungsweise eine Aussage gemacht werden. Aus verschiedenen Quellen wurde plausibel abgeleitet, dass der Anbietermarkt in Deutschland aus ca. 31.500 Instituten und ca. 50.000 selbstständigen Trainern besteht. Diese Relation wird bestätigt durch die Ergebnisse einer jährlich durchgeführten Leserumfrage der Fachzeitschrift *managerSeminare*: Danach arbeiteten 2002 über 60% der Anbieter allein (mit max. einem weiteren Mitarbeiter).

Die zunehmende Zahl von Kleinstunternehmen verschärft die bestehende Intransparenz des Weiterbildungsmarktes. Im empirischen Teil wurde deutlich, dass sowohl die nachfragenden Betriebe als auch die anbietenden Dienstleister die Startphase als verunsichernd erleben. Ein intransparenter Markt erschwert den Betrieben die Beurteilung der Anbieterqualität und den Dienstleistern die eigene Positionierung im Vergleich zur Konkurrenz. Diese Positionierung bezieht sich vor allem auf das Preis-Leistungs-Verhältnis.

Externe, die für ihre Kundenbetriebe interne Lehrveranstaltungen gestalten wollen, müssen sich deshalb der Herausforderung stellen, zunehmend und sichtbar Effizienz und Qualität zu steigern bzw. den Mehrwert von Individualschulungen zu verdeutlichen.

Diese Herausforderung muss vor der Auftragsdurchführung, im Rahmen der Auftragsklärung gemeistert werden, so dass sich daraus ein wesentlicher inhaltlicher Aspekt für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ergibt.

C.2.2 Rechtliche Aspekte der Zusammenarbeit

Die Auftragsklärung zwischen Nachfragern und Anbietern ist in das Rechtssystem der Gesellschaft eingebunden. Rechtliche Fragen werden in der Praxis dann relevant, wenn sich bei der Umsetzung des Auftrags Störungen oder Konflikte ergeben. Die Expertenbefragung [vgl. Teil B] hat Seminarstornierungen oder nachträgliche Honorarkürzungen als Beispiele möglicher Störungen ergeben. In solchen Fällen wird die Frage relevant, welche Vereinbarungen der Zusammenarbeit zugrunde liegen.

Da Verträge kommen durch gleich gerichtete Willenserklärungen der Vertragspartner zustande. Da sie stets durch natürliche Personen abgegeben werden, auch wenn eigentlich zwei Unternehmen als juristische Personen einen Vertrag miteinander schließen, soll skizziert werden, wer in wessen Namen Verträge schließen kann. Dabei geht es weniger um die Darstellung der Wirksamkeitsvoraussetzungen von Willenserklärungen (Hierzu sei auf die Rechtsliteratur verwiesen.), sondern vielmehr – im Sinne der Ausgangsthese dieser Arbeit – um das Aufzeigen von Komplexität: An der Erzeugung einer Weiterbildungsmaßnahme können sehr viele Personen beteiligt sein, die jede für sich Willenserklärungen sowohl gegenüber Vertretern der eigenen als auch der anderen Partei abgibt. [vgl. Kap. C.2.2.1]

Durch einen Vertrag gehen die Beteiligten Verpflichtungen ein, die sie leisten müssen. Der Leistungsinhalt bestimmt die Vertragsart, die nach dem Gesetz (grundlegend durch das BGB) definiert ist. Darzustellen ist, welcher Vertragsart Weiterbildungsdienstleistungen zuzuordnen sind und welche Leistungszusagen damit verbunden sind. Dabei wird pragmatisch folgendermaßen vorgegangen: In Kap. C.2.1.2.5 wurde gezeigt, dass Externe entweder als Selbstständige direkt mit dem Unternehmen verhandeln oder als freie Mitarbeiter eines Bildungsträgers interne Lehrveranstaltungen im Betrieb gestalten können. Für diese beiden Fälle soll exemplarisch die Problematik der Rechtssituation skizziert werden. Die Skizze wird ergänzt um Erfahrungsangaben zu möglichen Vergütungsansätzen. [vgl. Kap. C.2.2.2 und C.2.2.3]

Ein Sonderfall ist die Kooperation mehrerer selbstständiger Externer bei der Dienstleistungserbringung für Unternehmen. Diese Vertragsbeziehungen können die Zusammenarbeit mit dem Kunden zusätzlich belasten bzw. verkomplizieren. Es werden zwei Situationen unterschieden: die der dauerhaften Kooperation (Partnerschaft) und die der temporären oder Ad-hoc-Kooperation. Bei der Ad-Hoc-Kooperation geht es i.d.R. um Vermittlungsleistungen, indem ein Anbie-

ter seinen Kollegen bei einem Kundenunternehmen ‚unterbringt‘. Für diesen Fall werden oft Vergütungen für diese Vermittlungsleistung vereinbart. Da Vermittlung und Auftragsklärung eng miteinander verwoben sind, soll an zwei Beispielen gezeigt werden, welchen monetären Wert Externe der Auftragsklärung zuschreiben. [vgl. Kap. C.2.2.4]

Die Startphase beginnt vor dem eigentlichen Vertragsabschluss. Welche Rechte bzw. Pflichten die Beteiligten in der Zeit der Anbahnung ihrer Geschäftsbeziehung erwerben, wird in Kap. C.2.2.5 untersucht.

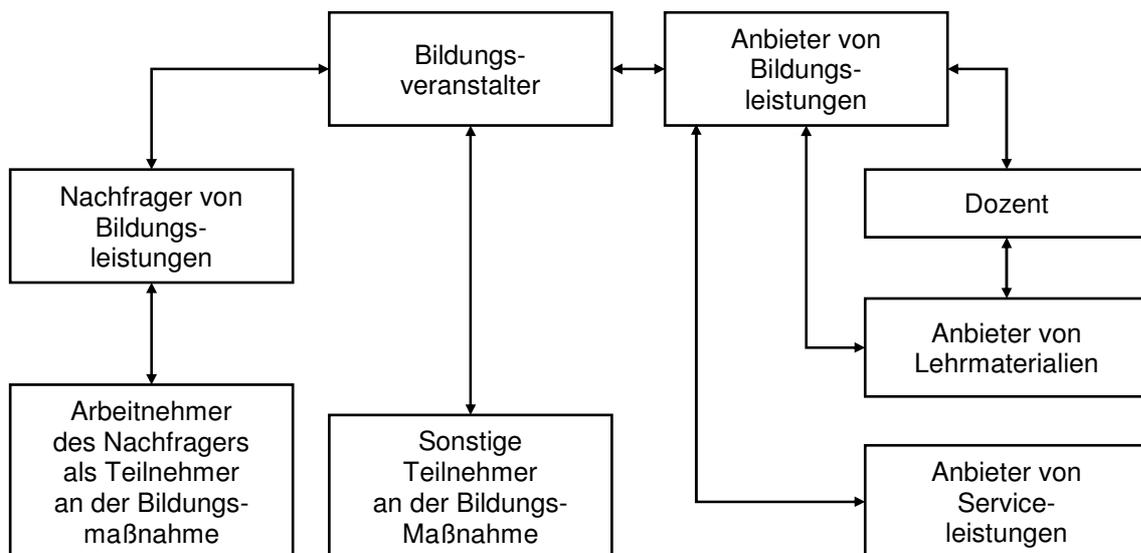
C.2.2.1 Die Beteiligten i.S. des Vertragsrechts

Bisher war von Anbietern und Nachfragern der Weiterbildung die Rede. Es wurde gesagt, dass sich die Nachfragerseite an Bildungsinstitute und Selbstständige Trainer wenden kann und dass Bildungsinstitute hauptamtliche und/oder freie Mitarbeiter beschäftigen.

Juristisch können die Beteiligten noch weiter differenziert werden.

Abb. 41 zeigt die möglichen Beteiligten bei Vertragsabschlüssen im Weiterbildungskontext.

Abb. 41 Rechtsbeziehungen zwischen den Beteiligten der Weiterbildung
[nach Olbert 2002, S. 9]



Die Grafik ist sowohl für die Bildungssituation ‚offene Seminare‘ (Unternehmen entsendet Mitarbeiter zu einem externen Seminar) als auch ‚interne Seminare‘ (Unternehmen beauftragt einen Dienstleister) gültig.

Im Fall der internen Seminare (die hier im Interessensmittelpunkt stehen) ist das Unternehmen ‚Bildungsveranstalter‘ und ‚Nachfrager von Bildungsleistungen‘ zugleich. Unternehmensintern sind diese beiden Funktionen i.d.R. auf die organisierende PE-Abteilung und die entsendende Fachabteilung verteilt.

Der Externe vereinigt i.d.R. die Funktionen ‚Anbieter von Bildungsleistungen‘, ‚Dozent‘, ‚Anbieter von Lehrmaterial‘ (z.B. Seminarunterlagen) und ‚Anbieter von Serviceleistungen‘ (z.B. Bereitstellen einer Videokamera). Eine wesentliche

weitere Serviceleistung kann die Bereitstellung von Schulungsräumen sein, falls der Bildungsveranstalter keine eigenen Räume hat.

Die in Abb. 41 vorgenommene Differenzierung der Beteiligten zielt auf die unterschiedlichen Vertragsarten ab, die zwischen den Beteiligten geschlossen werden können.

Als wichtigste Vertragsarten im Bereich Training und Beratung nennt Olbert [2002, S. 10]

- Verträge mit Bildungsteilnehmern und Beratungskunden
- Verträge mit Beschäftigten
- Verträge mit sonstigen Geschäftspartnern (Tagungsstätten, Seminarausstat-tern)
- Verträge über Kooperationen und Zusammenschlüsse

Im Zusammenhang mit der Auftragsklärung interessieren in erster Linie folgende Vertragsarten:

- Verträge des Dozenten mit einem Bildungsinstitut
- Verträge des selbstständigen Trainers mit einem Unternehmen
- Verträge zur Kooperation mehrere Externer

Ausgeklammert werden damit die Vertragsbeziehungen, die ‚Anbieter von Bildungsleistungen‘ als Arbeitgeber mit ihren haupt- oder nebenberuflichen Mitarbeitern haben, sowie Verträge, die ‚Veranstalter‘ mit Tagungshäusern, Software-Lieferanten (für Lernsoftware) oder ‚Sonstigen Teilnehmern‘ (z.B. bei AFG-geförderten Umschulungsmaßnahmen) schließen.

In der Darstellung der drei ausgewählten Vertragssituationen wird zum besseren Verständnis des hier behandelten Sachverhalts die übliche juristische Darstellung der Rechtssystematik (Zustandekommen des Vertrages, Vertretungsmacht, Vertragserfüllung, Vertragsstörungen, Rücktritt/ Kündigung) verlassen und fallbezogen vorgegangen. Sie erhebt damit den Anspruch eines Problemaufrisses aus Sicht des externen Anbieters von Weiterbildungsdienstleistungen und will (und kann) keine normativen Aussagen bezüglich einer möglicherweise idealen rechtlichen Ausgestaltung von Verträgen machen.

C.2.2.2 Verträge eines Dozenten mit einem Bildungsinstitut, das Weiterbildungsmaßnahmen für Betriebe anbietet (freie Mitarbeit)

In Kap. C.2.1.2 wurde erwähnt, dass deutsche Bildungsinstitute zu 30-60% betriebsinterne Seminare durchführen und dazu bis zu 660.000 freie Mitarbeiter beschäftigen. Grundlage dieser Zusammenarbeit sind Verträge über freie Mitarbeit, für die die Vorschriften des Arbeitsrechts (Kündigungsschutz, Sozialversicherungspflicht des Arbeitgebers) keine Gültigkeit haben. Der freie Mitarbeiter wird im Folgenden ‚Dozent‘ genannt, weil er hauptsächlich in unterrichtender Funktion bei den nachfragenden Unternehmen auftritt.

□ Status der Selbstständigkeit

Ende 1998 wurde mit dem „Gesetz zu Korrekturen der Sozialversicherung und zur Sicherung der Arbeitnehmerrechte“ die Diskussion um die „Scheinselbstständigkeit“ von freien Mitarbeitern ausgelöst. Wer bestimmte Merkmale nicht erfüllte, wurde automatisch als Arbeitnehmer eingestuft und unterlag damit auch der Sozialversicherungspflicht. Der Gesetzgeber wollte damit Beitragszahlungen für die Sozialversicherungen erschließen. Das Unterfangen ist gescheitert, weil die Betroffenen alles daran setzten, den Nachweis der rechtlich geforderten Selbstständigkeitskriterien zu führen. Dabei sicherten sich vor allem die Bildungsinstitute gegenüber ihren freien Mitarbeitern ab, indem sie schriftliche Zusicherungen forderten, dass man nicht ‚nur‘ bei diesem Institut beschäftigt ist und die Kriterien für die Selbstständigkeit erfüllt. Inzwischen ist das Gesetz mehrfach novelliert worden, es heißt jetzt „Gesetz zur Förderung der Selbstständigkeit“ (vom 20.12.1999). [VDR 2003]

Der Status der Selbstständigkeit hat sozialversicherungsrechtliche⁴² und steuerrechtliche Konsequenzen⁴³, was – im Vergleich zum Angestelltenstatus – zu meist höhere Auszahlungen bei der Vergütung der Weiterbildungstätigkeit zur Folge hat. Selbstständige müssen von ihren vereinnahmten Honoraren neben Versicherungen und Steuern auch Büroräume und -technik, Seminarmaterialien, Informationsbeschaffungskosten, eigene Teilnahme an Weiterbildung uvm. bestreiten.

□ Verpflichtungen aus dem Dienstvertrag

Vertragsrechtlich handelt es sich bei der freien Mitarbeit um einen Dienstvertrag. „Durch den Dienstvertrag wird derjenige, welcher Dienste zusagt, zur Leistung der versprochenen Dienste, der andere Teil zur Gewährung der vereinbarten Vergütung verpflichtet.“ [§ 611 S. 1 BGB] Im Gegensatz zum Werkvertrag [§ 631 BGB] ist man nicht zur „Herbeiführung eines Erfolges“ verpflichtet. Da für den Lernerfolg u.A. die Mitwirkung der Teilnehmer erforderlich ist, kann der Dozent nur zur fachgerechten und ordnungsmäßigen Durchführung von Unterricht verpflichtet sein.

⁴² Selbstständige sind i.d.R. freiwillig kranken-, pflege- und rentenversichert. Für „Dozenten und Lehrbeauftragte“, d.h. für Personen die für ein Bildungsinstitut und nicht auf eigene Rechnung arbeiten, gelten Sonderregelungen, die die Spitzenverbände der Sozialversicherungsträger in einem gemeinsamen „Rundschreiben vom 26.03.2003“ kommentieren. [VDR 2003]. Danach sind Dozenten und Lehrbeauftragte Selbstständige, „wenn sie mit einer von vornherein zeitlich und sachlich beschränkten Lehrverpflichtung betraut sind, weitere Pflichten nicht zu übernehmen haben und sich dadurch von den fest angestellten Lehrkräften erheblich unterscheiden.“ [VDR 2003, Anlage 4, S. 5] Sie sind aber dennoch rentenversicherungspflichtig, „sofern sie im Zusammenhang mit ihrer selbständigen Tätigkeit keinen versicherungspflichtigen Arbeitnehmer beschäftigen.“ [a.a.O., S. 6] Wenn die Dozententätigkeit von einem Selbstständigen nebenberuflich ausgeübt wird, kann er sich unter bestimmten Voraussetzungen von der Rentenversicherungspflicht befreien lassen.

⁴³ Verpflichtung zur eigenständigen Abführung der Einkommensteuer und im Kontext der betrieblichen Weiterbildung ggf. Umsatzsteuerpflicht.

Dozentenverträge können grundsätzlich mündlich abgeschlossen werden, was in der Weiterbildungspraxis häufig geschieht. Schriftliche Verträge bieten grundsätzlich mehr Rechtssicherheit als mündliche Vereinbarungen.

Auch ohne schriftlichen Vertrag ist der Dozent nach Treu und Glauben zur Verschwiegenheit über Geschäftsgeheimnisse und private Umstände der anderen Seite verpflichtet und er haftet für Schäden aus Vorsatz oder Fahrlässigkeit. Seine „Vergütung“ besteht aus dem vereinbarten Honorar⁴⁴ und ggf. weiteren Leistungen wie Reisekostenerstattung oder Bereitstellung von Lehrmaterial. [vgl. Olbert 2002, S. 207 f.]

Vertragsverhandlungen mit Bildungsinstituten beschränken sich meist auf ein Bewerbungsverfahren, bei dem das Institut die Konditionen vorgibt. Insbesondere Körperschaften öffentlichen Rechts (z.B. Kammern, Hochschulen), aber auch Vereine (wie VHS und Bildungswerke) haben feste Honorarsätze und Abrechnungsmodalitäten. Sofern es sich aus Sicht der Bildungsanbieter um Standardseminare handelt, wird das Honorar oft nach „Unterrichtsstunden“ abgerechnet und ermöglicht erfahrungsgemäß Tagessätze zwischen 200 und 400 Euro.

Gegenüber seinem Vertragspartner, dem Bildungsinstitut, hat der Dozent mit vertragsgemäßer Bereitstellung seiner Leistung (z.B. durch Anwesenheit am vereinbarten Seminartag) das Recht auf Vergütung, selbst dann, wenn das Seminar durch Gründe, die der Dozent nicht zu vertreten hat, ausfällt. Der Dozent muss sich allerdings die Aufwendungen abziehen lassen, die er durch den Ausfall einsparen konnte. [vgl. Olbert 2000, S. 219]

Auch beim Storno vereinbarter Seminartermine, die juristisch eine „rückwirkende Vertragsaufhebung“ sind, hat der Dozent Anspruch auf die Erstattung der ihm bis zum Zeitpunkt des Stornos entstandenen Aufwendungen. [Olbert 2002, S. 44 f.]

Hier können ausdrückliche Vereinbarungen für beide Seiten Rechtssicherheit schaffen, indem z.B. Fristen und Ersatzvergütungen geregelt werden. Schriftlich können auch Vereinbarungen über ein mögliches Konkurrenzverbot getroffen werden, wenn Dozenten das gleiche Seminar nicht bei anderen Anbietern halten oder das Weiterbildungsinstitut das gleiche Thema nicht mit anderen Dozenten anbieten soll. [vgl. Olbert 2002, S. 208]

Rechtsbeziehungen des Dozenten mit den Kunden seines Auftraggebers

Die Teilnehmer sind nicht Vertragspartner des Dozenten. Er darf ihnen im Namen des Bildungsinstituts keine Zusagen machen, zu denen er von seinem Auftraggeber nicht bevollmächtigt war. Tut er es dennoch, haftet er im Zweifelsfall für die Zusage, falls diese im Nachhinein nicht vom Auftraggeber genehmigt wird. Insbesondere darf er Teilnehmern keine alternativen Seminaranbieter (sich selbst als Einzelunternehmer oder andere vielleicht „bessere“ Institute)

⁴⁴ Falls der Tagessatz nicht konkret angesprochen wurde, steht einem Dozenten nach § 612 BGB zumindest die „übliche Vergütung“ zu, deren Höhe im Streitfall zu belegen wäre.

empfehlen. Dies gilt als „Schlechterfüllung des Vertrags“ und erlaubt u.A. eine außerordentliche Kündigung des Dozentenvertrags. [vgl. Olbert 2000, S. 32]

Auch wenn die Teilnehmer nicht Vertragspartner sind, haftet der Dozent nach § 823 Abs. 1 BGB wie jeder Bürger für Schäden, die er Teilnehmern aus Vorsatz oder Fahrlässigkeit zufügt. Fahrlässigkeit ist z.B. gegeben, wenn der Dozent ein Projektorkabel verlegt und die Teilnehmer auf die mögliche Stolpergefahr nicht hinweist oder wenn er den Laptop eines Teilnehmers versehentlich fallen lässt. [vgl. Olbert 2000, S. 51]

Im Schadensfall haben die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre Ersatzforderungen entweder an das Bildungsinstitut oder an den Dozenten zu stellen.

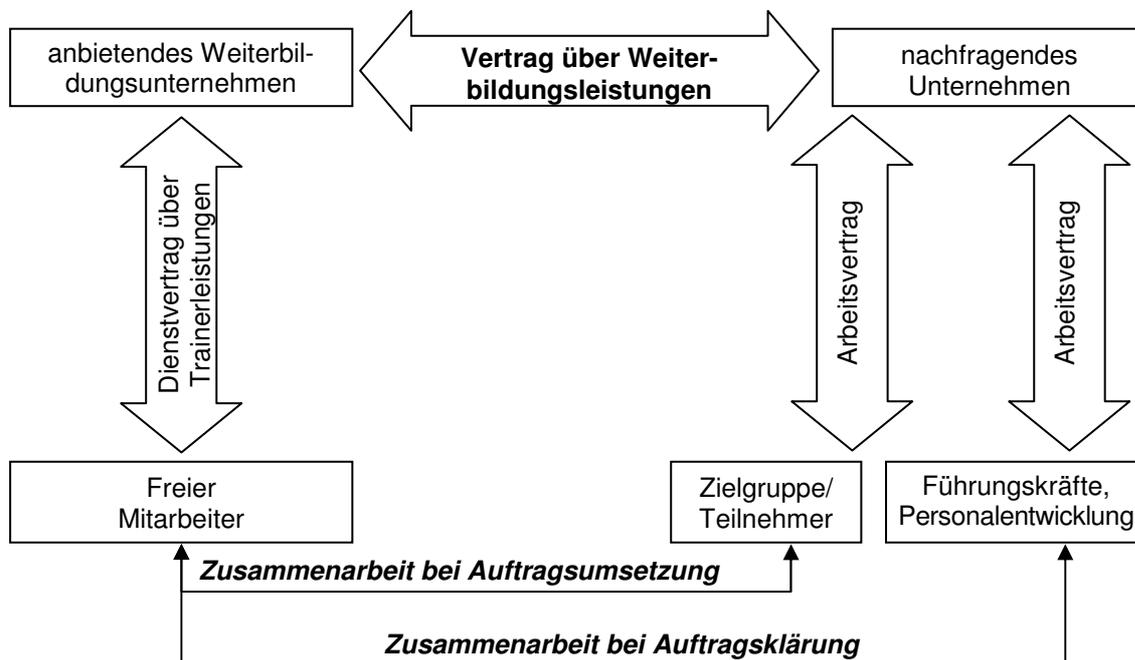
Für den freien Mitarbeiter ist der Bildungsanbieter Vertragspartner, auch wenn er in dessen Auftrag ein betriebsinternes Seminar hält.

Für die Teilnehmer oder Führungskräfte ist ihr Arbeitgeber-Unternehmen de jure Ansprechpartner für Ansprüche im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung; für das Unternehmen ist es das Bildungsinstitut.

In der Praxis werden Absprachen jedoch oft ‚auf dem kurzen Weg‘, d.h. z.B. zwischen Führungskraft und Trainer, getroffen.

Abb. 42 verdeutlicht die rechtlichen Beziehungen noch einmal grafisch.

Abb. 42 Rechtsbeziehungen bei Weiterbildungsaufträgen aus der Sicht von Dozenten, die über ein Institut für Unternehmen arbeiten



C.2.2.3 Verträge eines Selbstständigen mit einem Unternehmen (Dienstleistung)

Auch selbstständige Trainer, die direkt mit Unternehmen Bildungsaufträge verhandeln, schließen i.d.R. einen Dienstvertrag nach §§ 611 ff. BGB ab (z.B. für Lehr- oder Moderationstätigkeit). Daneben können auch Leistungen vereinbart

werden, die zu einem Werkvertrag nach §§ 631 ff. BGB führen (z.B. für ein Semindrehbuch oder ein Lernprogramm).

□ Dienst- oder Werkvertrag

Beim Werkvertrag ist vor allem zu beachten, dass die wesentlichen Eigenschaften des „Werkes“ so beschrieben sind, dass sie vom Externen auch erfüllbar sind. So kann man von einem individuell erstellten Lernprogramm die wesentliche Eigenschaft erwarten, dass es auf dem Betriebssystem des Kunden lauffähig ist. Oder wenn ein Unternehmen ein Konzept in Auftrag gibt, mit dem es Fördergelder beantragen will, so muss dieses zur Vorlage bei den genehmigenden Behörden geeignet sein (nicht aber zwingend Fördermittel erhalten). In diesem Sinne haftet der Externe für das Vorhandensein vereinbarter oder verkehrswesentlicher Eigenschaften. [Olbert 2000]

Beim Dienstvertrag stehen Dienstleistungen im Mittelpunkt, die grundsätzlich der Mitwirkung des Kunden bedürfen, hier wird, wie bereits erwähnt, eine Leistung und kein Erfolg geschuldet. Häufig kommen Mischformen des Vertrages vor, wenn etwa das ‚Werk‘ einer Seminarunterlage begleitend zum ‚Dienst‘ einer Unterrichtskonzeption und -durchführung erstellt werden soll.⁴⁵

□ Unternehmerstatus und Kaufmannseigenschaft

Bei der Beurteilung der Anspruchsgrundlage im Falle von Vertragsstörungen spielt es eine Rolle, ob die privatrechtlichen Vorschriften des BGB oder zusätzlich die handelsrechtlichen Vorschriften des HGB zur Anwendung kommen.

Das BGB definiert in § 14 den Unternehmer als „eine natürliche oder juristische Person [...], die bei Abschluss einen Rechtsgeschäfts in Ausübung ihrer gewerblichen oder selbständigen beruflichen Tätigkeit handelt.“

Unternehmer, die darüber hinaus ins Handelsregister eingetragen sind, aufgrund ihrer Betriebsgröße einen „in kaufmännischer Weise eingerichteten Geschäftsbetrieb“ führen oder als Personenhandels- oder Kapitalgesellschaft (wie eine GmbH) firmieren, sind nach §§1-6 HGB Kaufleute.

Für einen Kaufmann gelten besondere Anforderungen im Rechtsverkehr. Er muss z.B. sicherstellen, dass ihn Nachrichten seiner Vertragspartner in seinen Geschäftsräumen erreichen können. Er muss von sich aus auf Schreiben seiner Vertragspartner reagieren, wenn er mit deren Inhalt nicht einverstanden ist. Umgekehrt reicht es für einen gültigen Vertragsabschluss, wenn Aufträge mit einem sog. kaufmännischen Bestätigungsschreiben dokumentiert werden. Widerspricht der Kaufmann nicht, ist er an die in dem Schreiben genannten Be-

⁴⁵ Erwähnenswert ist, dass die Beratung in Rechts- und Steuerfragen eine Vorbehaltsaufgabe der Berufsstände ist. Nach § 1 Rechtsberatungsgesetz und § 3 Steuerberatungsgesetz dürfen nur ‚Befugte‘ diese Dienstleistung erbringen. So kann man zwar ein Seminar über das Einkommensteuerrecht halten, ohne Steuerberater zu sein, aber man darf den Teilnehmern keine Rechtsauskünfte zu deren persönlichen Anliegen geben. Ebenso sind Empfehlungen über die Wahl der Rechtsform, z.B. im Zusammenhang mit einer Gründungsberatung für eine Auszubildendenfirma, von Nicht-Juristen nicht zulässig. Der abgeschlossene Beratungsvertrag würde dann nichtig, weil er auf einem Gesetzesverstoß beruht. [vgl. Olbert 2002, S. 31 f.]

dingungen gebunden, „sein Schweigen gilt als Annahme des Antrags“ [§ 362 HGB].

Angehörige freier Berufe fallen nicht unter das HGB, so dass sich die Frage stellt, ob die Vorschriften des HGB auch auf sie anwendbar sind. Dieser Umstand ist in § 345 geregelt: Sobald eine Vertragsseite Kaufmann im Sinne des HGB ist, sind die Vorschriften für beide Seiten anwendbar (sog. einseitige Handelsgeschäfte). Einem Unternehmen, das betriebliche Weiterbildung nachfragt, wird immer die Kaufmannseigenschaft zuzusprechen sein, so dass der Anbieter – als Geschäftspartner des Kaufmanns – immer ebenfalls an die Handelsvorschriften nach §§ 343 ff. HGB gebunden ist. [vgl. Bülow 2001, S. 101]

□ Die Bedeutung Allgemeiner Geschäftsbedingungen

In der Zusammenarbeit mit Unternehmen kommen häufig AGB (= Allgemeine Geschäftsbedingungen) zum Einsatz. Meistens werden diese vom Auftraggeber vorgegeben, doch es gibt auch Situationen, in denen der Auftragnehmer AGB einsetzt, um sich in einer allgemeinen Form (und nach erfolgter Rechtsberatung) gegen mögliche Risiken abzusichern.

Die Verwendung von AGB ist seit der Schuldrechtsmodernisierung im BGB zum 01.01.2002 in den §§ 305 ff. verankert. Damit sollte der Verbraucherschutz im zentralen zivilen Gesetzbuch verankert werden. [vgl. Kohte et al. 2003, S. 201] Nach § 307 Abs. 1 BGB sind AGB-Klauseln unwirksam, „wenn sie den Vertragspartner des Verwenders entgegen den Geboten von Treu und Glauben unangemessen benachteiligen.“ Im Weiterbildungskontext ist es z.B. als unangemessene Benachteiligung anzusehen, wenn ein einseitiges Konkurrenzverbot für den Externen in den AGB beschrieben wird, und das Unternehmen gleichzeitig die Möglichkeit hat, vereinbarte Seminare kurzfristig abzusagen. [vgl. Olbert 2002, S. 34 ff.]

Über AGB kann unter gewissen Voraussetzungen die Haftung für leichte Fahrlässigkeit (als „weniger schwerwiegende Unachtsamkeit“) ausgeschlossen werden. Ein Haftungsausschluss von grobem Verschulden oder der Verletzung wesentlicher Vertragspflichten ist nicht zulässig. [Olbert 2000, S. 86]

Die §§ 308, 309 BGB zählen sog. Klauselverbote auf, die z.B. die Festlegung von Vertragsstrafen oder die Pauschalierung von Schadensersatzansprüchen verbieten. In § 310 wird jedoch ergänzt, dass diese Schutzvorschriften auf Unternehmer nicht anzuwenden sind.

Der Unternehmer muss also ihm bekannt gemachte AGB genau prüfen und kann sich später nicht darauf berufen, rechtsunkundig gewesen zu sein.

□ Ergänzende Bemerkungen

Als „wichtigste Nebenpflicht beim Dienstvertrag“ bezeichnet Olbert [2000, S. 28] die Informationspflicht. Danach sind beide Parteien verpflichtet, sich gegenseitig über die Punkte aufzuklären, die für den anderen zur Vertragserfüllung wichtig sein können und die dieser möglicherweise nicht selbst erkennen kann. Dies bedeutet, dass Unternehmen dem Externen die Informationen zur Verfügung stellen müssen, die er für die Durchführung einer Veranstaltung benötigt (so z.B. kurzfristig vollzogene Änderungen in der Organisationsstruktur, von denen

die Teilnehmer betroffen sind), und dass Externe das Unternehmen informieren müssen, wenn ihnen Dinge bekannt sind, die den Wert ihrer Leistung beeinträchtigen (wenn z.B. ein Software-Releasewechsel oder eine Gesetzesänderung ansteht, die die Seminaraktualität in Frage stellt).

Für selbstständige Externe kann die steuerrechtliche Frage relevant werden, ob sie ihre Tätigkeit freiberuflich oder gewerblich ausüben. Beraten und Unterrichten kann grundsätzlich freiberuflich erfolgen (wenn die Voraussetzungen nach § 18 Abs. 1 EStG erfüllt sind), Vermittlungstätigkeiten (z.B. von Personal oder anderen Trainern) und Produktverkauf (z.B. von eigenen Büchern oder Seminarspielen) sind hingegen gewerbliche Tätigkeiten. Mögliche Konsequenzen muss der Externe innerhalb seines Geschäftsbetriebs abwägen und gestalten.

In der Gestaltung von Dozenten-, Berater- oder Coachingverträgen sind die Vertragsparteien relativ frei [Musterverträge vgl. Olbert 2002]. Insbesondere die Honorarverhandlungen fallen im Kontakt mit Unternehmen (anders als mit Bildungsinstituten) sehr variantenreich aus. Manche Unternehmen machen Vorgaben über die maximale Honorarhöhe, manche verhandeln über Mengenrabatte, manche beschränken die Höhe der Erstattung von Reisekosten. Im Unternehmensbereich sind nach eigener Kenntnis Tagessätze von 200 bis 10.000 Euro möglich, wobei Honorarschwerpunkte bei 750 bzw. 1.500 Euro liegen, je nach Branche, Seminarthema und Erfahrungshorizont des Externen.⁴⁶

□ Vertragspartner und Vertretungsmacht

Der Vertragspartner des Anbieters ist das ‚Unternehmen‘, eine rechtlich selbstständige Person, die durch eine natürliche Person vertreten wird. Die Vertretungsmacht ist rechtsformspezifisch geregelt. Neben den gesetzlichen Vertretern (wie Vorstand, Geschäftsführung) können auch natürliche Personen durch Prokura [vgl. §§ 48 ff. HGB] oder Handlungsvollmacht [vgl. §§ 59 ff. HGB] vertretungsberechtigt sein und Verträge für das Unternehmen abschließen.

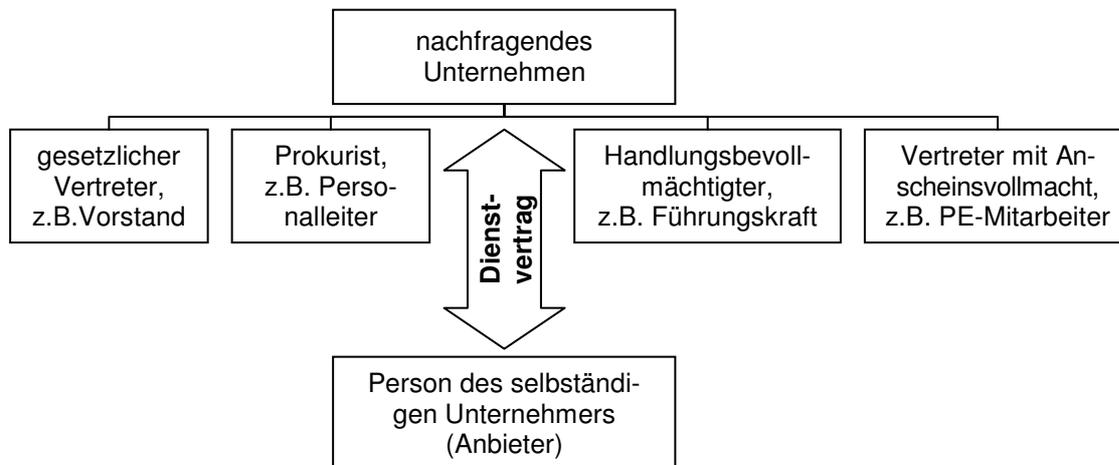
Bei Personalleitern, Einkaufsleitern und Geschäftsführern kann i.d.R. von einer Handlungsvollmacht ausgegangen werden. Andere Personen des Unternehmens, wie z.B. PE-Mitarbeiter oder Führungskräfte, handeln oft ohne ausdrückliche Handlungsvollmacht.

Erhält der Externe ein Bestätigungsschreiben auf dem Briefpapier des Unternehmens, kann er davon ausgehen, dass der Vertrag wirksam zustande gekommen ist. Man geht dann von der sog. Anscheinsvollmacht aus. Bei mündlichen Vereinbarungen hingegen ist Vorsicht geboten. Hier sollte man seinerseits ein Bestätigungsschreiben an eine handlungsbevollmächtigte Person schicken, um sich die Auftragsbedingungen rechtlich abzusichern. Hat man allerdings schon häufiger mit einem Unternehmensvertreter mündliche Verträge abgeschlossen, die unbeanstandet abgewickelt wurden, so gilt auch hier die Anscheinsvollmacht zugunsten des Auftragnehmers. [vgl. Palandt/ Heinrichs 2002, S. 176 ff.]

⁴⁶ Der BDU [2003, S. 9] beziffert für 2002 die Durchschnittshonorare von Unternehmensberatern in Deutschland mit € 920 bis € 2.200, die Niedrigst- und Höchstsätze mit € 750 bzw. € 5.300, jeweils pro Tag.

Auch hier soll eine Grafik abschließend die Rechtsbeziehungen verdeutlichen:

Abb. 43 Abschlussberechtigte Unternehmensvertreter bei Dienstverträgen mit selbständigen Weiterbildungsanbietern



C.2.2.4 Verträge zur Kooperation mehrerer Externer

Manche Aufträge zur betrieblichen Weiterbildung kann man als Einzelanbieter nicht in angemessener Zeit abwickeln, z.B. wenn kurzfristig eine große Zahl von Mitarbeitern für einen Technologiewandel qualifiziert werden müssen. In solchen Fällen kommt es zu Kooperationen zwischen mehreren Anbietern.

Ein anderer Fall ist, dass man als Auftragnehmer eines Unternehmens Kenntnis von weiterem Bildungsbedarf erhält, den man selbst nicht befriedigen kann oder will. Hier kann es sinnvoll und gewünscht sein, Kollegen ‚ad hoc‘ an das Unternehmen zu vermitteln.

Schließlich kann eine dauerhafte Kooperation angestrebt werden, indem sich mehrere Anbieter zu einem Netzwerk oder zu einer Partnerschaft zusammenschließen.

Zwei Fälle sollen hier näher beleuchtet werden: die dauerhafte Zusammenarbeit und die Vermittlung von externen Kollegen gegen Provision.

Der letztgenannte Fall wird im Außenverhältnis (zum Unternehmen hin) häufig als ‚Partnerschaft‘ bezeichnet, im Innenverhältnis (zwischen den Externen) geht es jedoch um freie Mitarbeit; hierfür gilt auch das unter C.2.2.2 Gesagte. Der andere Fall ist eine Partnerschaft im Außen- wie im Innenverhältnis, die auf einem Gesellschaftsvertrag beruht.

Auch für die Beziehungen zwischen mehreren Anbietern gilt, dass erst im Störfall die rechtliche Beurteilung ihrer Kooperation eine Rolle spielt. In der Praxis sind Kooperationsfragen vor allem aus ‚Beschaffungsgründen‘ relevant. Die meisten selbständigen Anbieter sind als Kooperationspartner anderer Anbieter an ihre ersten Aufträge gekommen (wie die Expertenbefragung belegt). Und die Überlegung durch Zusammenschluss mit anderen Selbständigen größere Marktsegmente und Quellen des fachlichen Austauschs zu erschließen, liegt für viele Einzelunternehmer im Weiterbildungssektor nahe. Die damit ver-

bundenen Herausforderungen sollen hier als eine Randbedingung der Auftragsklärung skizziert werden.

C.2.2.4.1 Dauerhafte Kooperation (Partnerschaft)

Als Rechtsformen der Kooperation von Weiterbildungsanbietern kommen die Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR), die Partnerschaft, die Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) oder der eingetragene Verein (e.V.) in Frage. Um das Jahr 2000 waren auch die ‚kleinen Aktiengesellschaften‘ (AG) beliebt, mit denen sich die Gründer zu Vorstandsmitgliedern machen konnten.

Bei juristischen Personen (GmbH, e.V., AG) ist die Geschäftsführung zu bestellen, während bei den anderen Rechtsformen die Partner unmittelbar zur Geschäftsführung berechtigt und verpflichtet sind. Des Weiteren unterscheiden sich die Rechtsformen hinsichtlich der Haftung und der vorgesehenen Verwaltungsorgane, worauf hier nicht näher eingegangen werden soll. Lediglich auf das Partnerschaftsgesetz (= PartGG) soll Bezug genommen werden.

Die Partnerschaft muss den Namen mindestens eines Partners, den Zusatz „und Partner“ sowie die Berufsbezeichnung der in der Partnerschaft vertretenen Berufe enthalten. [§ 2 PartGG] Die Partner haften beschränkt, d.h. nur mit dem von ihnen in die Partnerschaft eingebrachten Vermögen.

Die Partnerschaft muss durch einen Notar beim Partnerschaftsregister eingetragen werden. Auf dem Briefpapier ist die Partnerschaftsregisternummer auszuweisen. Für die Geschäftspartner ist dies – ähnlich wie bei der GmbH – ein Hinweis auf die Haftungsbeschränkung.

Zu den schwierigen Verhandlungsteilen in Partnerschaftsverträgen gehören Fragen wie:

- Werden bestehende Kunden in die Partnerschaft eingebracht?
Wie wird der Kundenbestand geschützt für den Fall, dass sich die Partnerschaft auflöst?
- Wird die volle Arbeitskraft der Partnerschaft zur Verfügung gestellt oder können die Partner zusätzlich noch weitere Unternehmen führen?
- Nach welchen Regeln werden Beschlüsse, die die Partnerschaft betreffen, gefasst? Und wie wird sichergestellt, dass die „eigenverantwortliche Berufsausübung“ durch den einzelnen Partner dadurch nicht beeinträchtigt wird?
- Wie wird die Qualität der gemeinsam vertretenen Dienstleistung gesichert?
- Wie werden Einnahmen, Gewinne und Verwaltungskosten zugeordnet?
Gibt es Ausgaben, die ein Partner allein zu tragen hat?
- Wird eine Rücklage für Geschäftsausfälle gebildet? Vertritt man sich im Krankheitsfall?
- Wie kann ein Partner kündigen oder gekündigt werden?
[vgl. dazu auch die Vertragsentwürfe bei Olbert, 2002]

Das Partnerschaftsgesetz wurde 1995 vornehmlich für Rechtsanwalts- und Steuerberatungssozietäten entwickelt. Im Gegensatz zur GmbH unterliegt die Partnerschaft nicht der Gewerbe- oder Körperschaftsteuerpflicht. Ob und wie viele Trainer sich nach dem Partnerschaftsgesetz zusammengeschlossen haben, konnte nicht ermittelt werden. Die Tatsache, dass manche Weiterbildungs-

anbieter als „... und Partner“ firmieren, ist jedoch kein sicherer Hinweis dafür, dass es sich um eine eingetragene Partnerschaft handelt. Vielmehr können auch marketingpolitische Überlegungen der Grund dafür sein, wenn der Namenszusatz den Eindruck eines großen Trainer- und Beraterpotenzials erweckt.

C.2.2.4.2 Ad-Hoc-Kooperation (Vermittlungsleistungen)

Wenn externe Kooperationspartner nicht gesellschaftsrechtlich eine Partnerschaft eingegangen sind, aber dennoch zusammenarbeiten, schließen sie für einen Auftrag (einen Kunden, ein Projekt) einen Kooperationsvertrag. Dieser ähnelt dem Vertrag über freie Mitarbeit.

Nicht immer sind Externe bereit, Aufträge unentgeltlich an Kollegen weiter zu vermitteln, Provisionen von 10 bis 60 Prozent auf das durch die Vermittlung erzielte Trainerhonorar sind üblich. Zur eigenen Absicherung werden Kooperationsvereinbarungen oft schriftlich getroffen, so dass Konkurrenzverbote, Informationspflichten u.a. fest gehalten werden. Ein wichtiger Punkt ist die Frage, ob der ausführende Partner im eigenen Namen oder im Namen des Vermittlers beim Kunden auftritt. Äußerlich sichtbar wird dies an der Verwendung von Firmenlogos oder Briefpapier.

Häufig stehen für Externe bei der Argumentation vertriebliche Aspekte im Vordergrund (der eigene Name soll beim Unternehmen bekannt werden). Juristisch sind jedoch auch Haftungsfragen zu bedenken.

Für das Weiterbildung nachfragende Unternehmen ist derjenige der Vertragspartner, auf dessen Briefpapier der Vertrag angeboten bzw. bestätigt wurde. Das Briefpapier wird als Anzeichen dafür gewertet, in wessen Namen und Auftrag ein Vertreter handelt. In der Regel müssen Dienstleistungen „höchstpersönlich“ erbracht werden; wenn ein Dritter die Leistung erfüllt, muss darauf entsprechend hingewiesen werden. Bei Vertragsverletzungen muss der namengebende Partner für den Schaden einstehen, er haftet für seinen ‚Erfüllungsgehilfen‘. Er kann dann seinerseits seinen Kooperationspartner auf Schadensersatz verklagen.

Manche Verhandlungspartner in den Betrieben nutzen diese Arbeitsbedingungen, um freie Mitarbeiter abzuwerben und dadurch zu Honorareinsparungen zu kommen. Ein Kooperationspartner, der sich darauf einlässt, verstößt gegen den Vertrauensschutz des Konkurrenzverbots im Rahmen der Kooperation. Der Rechtssicherheit halber sollte vertraglich vereinbart werden, unter welchen Bedingungen (z.B. Themen, Fristen) ein freier Mitarbeiter ‚irgendwann‘ als direkter Geschäftspartner des Kundenunternehmens auftreten darf bzw. welche Gegenleistungen der Namensgeber für das Konkurrenzverbot erbringt.

Wenn im Rahmen des Kooperationsvertrags die sog. Provisionen ausgehandelt werden, gibt dies Aufschluss darüber, was von den Partnern als ‚geldwerte‘ Leistung ihres Berufes verstanden wird. Abb. 44 und Abb. 45 geben zwei Beispiele aus der Praxis wieder [eigene Quellen]. Sie zeigen, dass die Leistungserbringung mit 35 bis 50 Prozent des Honorarwertes angesetzt wird, denen Kundenakquise und Geschäftsführung gleichwertig gegenüber stehen. Diese

Angaben vermitteln einen Eindruck, welche finanzielle und damit existenzielle Bedeutung die Phase der Auftragsklärung aus Sicht der Externen hat: Sie wird mit bis zu 30% bis 50% des Auftragsumsatzes bewertet.

**Abb. 44 Beispiel einer Kooperationsvereinbarung
über die Honoraranteile des Trainers**

<input type="checkbox"/> Seminardurchführung	35 %
<input type="checkbox"/> Akquise	
falls Adresse gestellt -5%,	
falls namengebender Partner bei Verhandlungen dabei -10%	
falls Auftrag ganz vom namengebenden Partner -15%	15 %
<input type="checkbox"/> Konzeption	
falls gemeinsame Konzeption -5 %	
falls bestehendes Konzept genutzt -10%	15 %
<input type="checkbox"/> Verbleibt für die namengebende Geschäftsführung (für lfd. Akquise, Kundenpflege, Logistik, Geschäftspapiere etc.)	<u>35 %</u>
	=100 %

**Abb. 45 Beispiel einer Kooperationsvereinbarung
über die Aufteilung von Projekthonoraren**

<input type="checkbox"/> Verwaltungsaufwand	5 %
<input type="checkbox"/> Kunden lfd. betreuen (Kontakt pflegen)	10 %
<input type="checkbox"/> Adresse liefern (Erstkontakt, beim Folgeprojekt dem „Rest“ zuschlagen)	5 %
<input type="checkbox"/> Intern über Bedarf informieren/ Kunden vorbereiten	5 %
<input type="checkbox"/> Akquisegespräch führen (bei Bedarf unter Beteiligten aufteilen)	10 %
<input type="checkbox"/> Angebot erstellen	5 %
<input type="checkbox"/> Leistung erbringen	50 %
<input type="checkbox"/> Rest: Leistungsprämie am Ende d. Auftrags, Mengenzuschlag, Aufwandsprämie, Vorbereitungsaufwand, Lieferantennennung	<u>10 %</u>
	=100 %

Während bei manchen etablierten Weiterbildungsinstituten die Honorarbedingungen für freie Mitarbeit weitgehend transparent sind und günstige Trainerhonorare meist auch zu günstigen Seminarpreisen für den Verbraucher führen, muss dies bei anderen Kooperationen nicht der Fall sein. Personen, die gegenüber dem Kunden als Experten auftreten und in dessen Wahrnehmung einen Tagessatz von vielleicht € 2.000 ‚wert‘ sind, erhalten selbst manchmal nur ein Drittel dieses Umsatzes. Solche Verträge sind m.E. mit grundlegenden Werten der Beratungsdienstleistung, wie Fairness und Wertschätzung, nicht zu vereinbaren. Meist sprechen Berufsanfänger auf solche Vermittlungsbedingungen an, die ihnen der geeignete Weg scheinen, um ins Geschäft zu kommen. Freie Mitarbeiter, die (früher oder später) erkennen, dass Profite ungleich verteilt sind, werden nach Umgehungsmöglichkeiten suchen bzw. die Kooperation aufkündigen.

C.2.2.5 Das Zustandekommen eines Vertrags

Während die vorangegangenen Abschnitte die Rechtssituation der Externen mit ihren vertraglichen Abhängigkeiten und existenziell verunsichernden Auswir-

kungen skizzierten, soll nun der Blick auf den eigentlichen Vertragsabschluss gerichtet werden.

Wie erwähnt, kommt ein Vertrag grundsätzlich durch auf einander abgestimmte Willenserklärungen der Vertragspartner zustande. Diese Willenserklärungen heißen nach dem BGB Angebot und Annahme.

Das Angebot muss den wesentlichen Inhalt des beabsichtigten Vertrags beinhalten und so formuliert sein, dass der Angebotsempfänger durch ein „Ja“ den Vertragsabschluss herbeiführen kann. Die Annahme muss mit dem Angebot vollinhaltlich übereinstimmen, tut sie es nicht, gilt sie ihrerseits als Angebot, das nun vom vormaligen Anbieter angenommen werden kann. So gesehen ist die Auftragsklärung ein Prozess des Austauschs von Angeboten, bis die andere Seite durch ein „Ja“ ihre Zustimmung erteilen kann.

Angebote sind verbindlich, z.B. wenn der Anbieter Honorar- und Terminoptionen einräumt, es sei denn er hat das Angebot „freibleibend“ ausgesprochen. [§ 145 BGB].

Dem Angebot kann eine „Aufforderung zur Abgabe von Angeboten“ vorausgehen. Dies ist auf der Unternehmensseite z.B. bei der Ausschreibung von Bildungsaufträgen gegeben, auf der Anbieterseite zählen Werbebroschüren oder Internetauftritte zur Aufforderung. Ihnen fehlt im Vergleich zum Angebot der Bindungswille.

Die Annahme des Angebots kann mündlich, schriftlich oder durch sog. schlüssige Handlung erfolgen, etwa indem ein angebotener Termin in weiteren Gesprächen inhaltlich näher konkretisiert wird.

Ist der Empfänger (ggf. auch nur telefonisch) anwesend, kann er das Angebot nur sofort annehmen, Schweigen wird in diesem Fall als Ablehnung gewertet. Wird ihm das Angebot zugeschickt, muss er in angemessener Zeit reagieren. [§ 147 BGB] Das Angebot erlischt, wenn es abgelehnt oder nicht rechtzeitig angenommen wird. [§ 146 BGB]

Vom Angebot zu unterscheiden ist das o.g. ‚kaufmännische Bestätigungsschreiben‘, das den Inhalt eines mündlich geschlossenen Vertrags wiedergibt und bei ausbleibendem Widerspruch als vertragsbegründend angesehen wird.

Der Eintritt in die Vertragsverhandlungen erzeugt zwischen den Verhandlungspartnern bereits ein Rechtsverhältnis, aus dem sich nach § 242 BGB (Treu und Glauben) besondere Schutzpflichten gegenüber dem anderen ergeben. Dazu gehören Aufklärungs-, Informations- und Sorgfaltspflichten. Werden diese schuldhaft verletzt, besteht Schadensersatzanspruch aus Pflichtverletzung (sog. culpa in contrahendo gem. § 311 i.V.m. § 280 BGB).

C.2.2.6 Zusammenfassung: Merkmale der Rechtssituation

Ein wesentlicher Parameter der Startphase sind die Rechtsbeziehungen, die zwischen den Beteiligten bestehen. Da der Abschluss eines Dienstvertrags über Weiterbildungsleistungen eines der wesentlichen Ziele der Auftragsklärung ist, wurde hier untersucht, unter welchen Bedingungen dieser Vertrag rechtsgültig geschlossen ist.

Ein Punkt ist dabei, in welcher Eigenschaft die Partner miteinander verhandeln. Für den Anbieter wurde festgestellt, dass er entweder als Vertreter eines anderen Weiterbildungsunternehmens auftritt (und dazu bevollmächtigt sein muss, in dessen Namen und Auftrag zu handeln) oder dass er eigenständiger Unternehmer ist und insoweit die Gepflogenheiten des Rechtsverkehrs zwischen Kaufleuten nach dem HGB auf ihn anwendbar sind. Der Vertragspartner des Anbieters ist im Kontext betrieblicher Weiterbildung immer ein Unternehmen. Dieses wird durch natürliche Personen vertreten, die auf unterschiedliche Weise vertretungsbefugt sein können (vgl. dazu die zusammenfassende Abb. 43). Zusagen, die ein nicht befugter Vertreter gibt, machen diesen zwar ersatzpflichtig, bedeuten aber keine Rechtssicherheit für die Erfüllung der Zusage. Es ist also wichtig, sich zu Beginn der Auftragsklärung Klarheit darüber zu verschaffen, wer in wessen Auftrag mit welchen Vollmachten verhandelt. Bei mündlichen Vereinbarungen liegt die Beweislast im Streitfall grundsätzlich beim Anspruchsteller. Bei schriftlichen Vereinbarungen, die auf dem Briefpapier eines (anbietenden oder nachfragenden) Unternehmens festgehalten wurden, kann von einer sog. Anscheinsvollmacht ausgegangen werden.

Abgabe und Annahme des Angebots sind grundsätzlich auch mündlich verbindlich.

Schriftliche Auftragsbestätigungen durch den Externen sorgen lediglich für Klarheit in den seltenen Fällen, wo es ‚später‘ zu Schadens- oder Streitfällen kommt. Widerspricht ein Geschäftspartner einer schriftlichen Bestätigung nicht, ist auch ohne seine Unterschrift eine Art schriftlicher Vertrag zustande gekommen.

Schriftliche Vereinbarungen dienen hauptsächlich der Bewusstmachung einer gesetzlich bereits geregelten Rechtsposition. Außerdem suggeriert Schriftlichkeit Transparenz und Professionalität, gut formulierte Inhalte vermitteln im Idealfall zusätzlich den Eindruck von Leistungswillen, Fairness und Verlässlichkeit.

Zu den Parametern, die den Anbieter in der Auftragsklärung beeinflussen, gehört damit

- die Vertretungsbefugnis seines Ansprechpartners im Unternehmen
- ob er auf eigene oder fremde Rechnung arbeitet, womit i.d.R. unterschiedliche Einkommensgrößen verbunden sind und was – im Falle der Arbeit auf fremde Rechnung – zusätzlichen Abstimmungsaufwand mit dem auftraggebenden Weiterbildungsinstitut zur Folge hat.
- die durch den Eintritt in Vertragsverhandlungen begründeten Aufklärungs-, Informations- und Sorgfaltspflichten, an die sich beide Seiten auch halten müssen, wenn es nach der Verhandlung nicht zum Vertragsabschluss kommt.

Es wurde gezeigt, dass der Vertrag dann gültig zustande gekommen ist, wenn zwei gleichgerichtete Willenerklärungen von Anbieter (Auftragnehmer) und Nachfrager (Auftraggeber) vorliegen.

Zu den Inhalten, die vertraglich abgestimmt sein müssen, gehören die ‚wesentlichen‘ Eigenschaften des vereinbarten Dienstes. Diese umfassen die Beschreibung der Leistung des Anbieters (z.B. eine Schulung halten, ein Qualifizierungskonzept entwickeln), des Umfangs (z.B. Projektdauer oder Schulungsta-

ge) und die Gegenleistung des Nachfragers (z.B. Vergütung von Tages- oder Stundenhonoraren und sonstige Kostenerstattungen).

Aus pädagogischer Sicht ist der Auftrag durch solche Angaben noch keineswegs abschließend geklärt, so dass der Vertragsabschluss (die Auftragserteilung) als ein Meilenstein für die Startphase bezeichnet werden muss, nicht aber ihr Ende kennzeichnet.

Durch den erhöhten Klärungsbedarf entsteht für den Anbieter die Frage, wie er sich seine Leistungen, die zur vollständigen Auftragsklärung gehören, vergüten lassen kann. Die Expertenbefragung hat gezeigt, dass die ‚Klärungsleistungen‘ i.d.R. nicht bezahlt werden. Das liegt daran, dass es allgemein üblich ist, die Dienstleistung pauschal über die Honorierung von Schulungstagen abzurechnen. Überspitzt gesagt, ist der Dienstleister damit nur zur „Anwesenheit am Seminartag“ verpflichtet, nicht dazu eine Weiterbildungsmaßnahme zu konzipieren, die Lernen ermöglicht und fördert.

Anders als bei anderen Freien Berufen wie Steuerberatern oder Rechtsanwälten sind Dienstleister und Kunde nicht durch eine berufsständische Gebührenordnung geschützt, was Berechnung oder Entlohnung des ‚Gesamtpakets‘ der in einer Dienstleistung enthaltenen Expertise, Anwesenheiten, erzeugten Dokumente etc. betrifft. Was als Einzelleistung berechnet wird, ist jeweils fallbezogen und individuell auszuhandeln.

Dass externe Weiterbildungsdienstleister nicht berufsständisch organisiert sind, bedeutet auch, dass es keine Instanz gibt, die angemessene Qualitätskriterien definiert und überwacht. Solche Qualitätskriterien müssten wirtschaftspädagogisch fundiert sein und berufsethische Grundsätze abbilden. Dass ein solch verbindlicher Bezugspunkt fehlt, hat für die nachfragenden Unternehmen zur Folge, dass sie die unsichere Situation akzeptieren oder sich selbst Qualitätskriterien erarbeiten müssen. Kleine Betriebe werden dafür kaum Mitarbeiterpotenziale bereitstellen können. Größere Betriebe können hingegen leichter und durch Kooperation mit Weiterbildungsdienstleistern, namentlich z.B. Hochschulen, für mehr Investitionssicherheit sorgen.

Die Erkenntnis, dass Weiterbildungsanbieter eine eigene qualitätssichernde Instanz benötigen, ist nicht neu. Es gibt einige privatwirtschaftliche Initiativen, die Anbietern betrieblicher Weiterbildungsdienstleistungen die Möglichkeit einer Qualitätszertifizierung bieten.

Einzelunternehmer sind hierbei jedoch im Vergleich zu Institutionen oft benachteiligt, weil sie durch Zugangsvoraussetzungen ausgegrenzt sind⁴⁷ oder durch standardisierte Prüfverfahren oder Mitgliedsgebühren⁴⁸ relativ höher belastet werden.

⁴⁷ Der Wuppertaler Kreis, der sich seit Frühjahr 2003 „Wuppertaler Kreis e.V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung“ nennt, ist z.B. ein geschlossener Kreis großer Bildungsinstitutionen mit 54 Mitgliedern. [vgl. www.wkr-ev.de]

⁴⁸ Der „Q-Pool-100“ beispielsweise bezeichnet sich als „offizielle Qualitätsgemeinschaft internationaler Wirtschaftstrainer und -berater“ [vgl. www.q-pool-100.de] und fordert für die Mitgliedschaft neben der Erfüllung der Qualitätskriterien € 1.500 Aufnahmegebühr und € 750 jährlichen Beitrag.

Die Rechtslage bei Verträgen für Weiterbildungsdienstleistungen ist vielfältig, insbesondere ist auf die Möglichkeit hinzuweisen, dass Unternehmen Weiterbildungsanbietern Allgemeine Geschäftsbedingungen als Vertragsbestandteil vorlegen, die der Anbieter voll gegen sich gelten lassen muss, wenn er nicht widersprochen hat. Deshalb sollten Anbieter im Zuge ihrer Selbstprofessionalisierung grundlegende Rechtskenntnisse erwerben. Insbesondere Einzelanbieter laufen sonst Gefahr, sich in rechtlich nachteilige Situationen zu bringen.

Für die Frage der Vergütung ist es wesentlich, dass der Anbieter die ‚Produktteile‘ seiner Dienstleistung benennen kann, um eine angemessene und aufwandsgerechte Honorierung dafür auszuhandeln.

C.3 Organisationale Aspekte der Weiterbildung in Unternehmen

Zu den Faktoren, die den Verlauf und die Möglichkeiten der Auftragsklärung zwischen Weiterbildungsdienstleistern und Unternehmen determinieren, gehören die organisationalen Strukturen, in die die betriebliche Weiterbildung eingebettet ist, sowie die organisationalen Entscheidungen, die zur betriebspezifischen Abwicklung von Weiterbildung getroffen werden.

Zunächst werden in Kap. C.3.1 drei idealtypische Möglichkeiten skizziert, wie der Funktionsbereich Weiterbildung in die Gesamtstruktur eines Unternehmens eingebettet sein kann. Dabei wird auf ein Konzept der Organisationsentwicklung Bezug genommen, das den Grad der Organisiertheit eines Unternehmens an dessen Geschichte koppelt (sog. Reifegrad- oder Generationenmodell). Dann werden in Kap. 0 die inner- und außerbetrieblichen sowie personellen Parameter zusammengestellt, die Weiterbildungsarbeit und Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen beeinflussen können. Kap. C.3.3 beschäftigt sich anschließend damit, wie die Organisation den Bildungsbedarf eines Mitarbeiters erkennt und strukturell überleitet in die Anforderung, darauf mit einer Weiterbildungsmaßnahme zu reagieren. Damit soll skizziert werden, welche Prozesse im Betrieb ablaufen, bevor der Kontakt zu Externen aufgenommen wird (sog. Bildungsbedarfsanalyse). Schließlich wird in Kap. C.3.4 der Frage nachgegangen, wie Unternehmen organisational die angemessene Verwendung von Finanzmitteln für Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung überwachen können (sog. Evaluation bzw. Weiterbildungscontrolling). Dies geschieht unter der Annahme, dass Auftraggeber und Auftragnehmer gleichermaßen ein Interesse daran haben, Nachweise für Weiterbildungserfolge zu führen. Dieses Interesse kann (und sollte) bereits bei der Auftragsklärung zum Thema werden.

C.3.1 Organisationsgeschichtliche Betrachtung der Weiterbildungsfunktion in Unternehmen (Generationenmodell)

Wer einem Unternehmen Weiterbildungsdienstleistungen anbietet, kann dort sehr unterschiedliche Personen als Ansprechpartner vorfinden. Bei jedem Kunden muss sich der Anbieter neu orientieren, wen er ansprechen muss, wer Anfragen und Erwartungen an ihn heranträgt und wer welche Entscheidungen über die Zusammenarbeit mit ihm treffen kann.

Eine Möglichkeit, diese Vielfalt zu strukturieren, ist die Betrachtung des Kundenunternehmens in seiner ‚typischen‘ organisationshistorischen Entwicklungsstufe. Eine solche Typologie greift auf die Vorstellung zurück, dass Unternehmen in ihrer Geschichte krisenhafte und innovative Phasen durchlaufen, um weiteres Wachstum zu ermöglichen.⁴⁹

Manfred Becker [1999] hat diese Denkweise in ‚Reifegrad-Sprüngen‘ auf die betriebliche Weiterbildung übertragen. Dabei unterscheidet er die ‚Reifung‘ des Gesamtunternehmens von der der Weiterbildungsfunktion und fragt, ob die Entwicklungsprozesse miteinander verkoppelt sind.

Die drei Reifegrade der Unternehmensführung sind, kurz zusammengefasst:

1. Generation: Reaktive Unternehmensführung
⇒ Produktionsorientiertes Management
2. Generation: Unternehmensführung im Übergang
⇒ Finanzorientiertes Management
3. Generation: Strategische Unternehmensführung
⇒ Werteorientiertes Management

Analog dazu kann die Organisationsform der betrieblichen Weiterbildung drei Reifestufen zugeordnet werden:

1. Generation: **Institutionalisierung**
⇒ Aus- und Weiterbildung als Teil der Personalfunktion
2. Generation: **Differenzierung**
⇒ Methodengesteuerte Weiterbildung (PE)
3. Generation: **Integration** ⇒ Dezentrale Weiterbildung
auf Einzelpersonen oder Systemeinheiten bezogen (PE/ OE)

Idealtypisch entsprechen sich die Reifegrade. Das bedeutet: einer reaktiven Unternehmensführung entspricht eine der Personalfunktion zugeordnete Weiterbildung. Ein finanzorientiertes Management im Gesamtunternehmen ist mit verstärkten Planungsaktivitäten einer eigenständigen, methodengesteuerten Wei-

⁴⁹ Vgl. z.B. das Evolutions-Revolutions-Modell von Greiner von 1972 [zit. bei Oechsler 2000, S. 535f.], das fünf Phasen (=P) der Organisationsentwicklung unterscheidet:
P1: Wachstum durch Kreativität (führt zu: Krise durch mangelhaften Führungsstil)
P2: Wachstum durch straffere Führung (führt zu: Krise durch fehlende Autonomie)
P3: Wachstum durch Delegation (führt zu: Krise durch mangelnde Kontrolle)
P4: Wachstum durch Koordination (führt zu: Krise durch Bürokratie)
P5: Wachstum durch mehr Teamgeist (führt zu: Krise durch psycholog. Saturation).
Ähnlich auch Gomez/ Zimmermann 1992, S. 146 und 176 ff.

terbildungsfunktion verbunden. Und strategisches Denken der Unternehmensleitung führt zum Denken in Entwicklungsprozessen beim Personalmanagement, um die mit einer Strategie langfristig angestrebten Ziele durch systematischen Qualifizierungsausbau der Belegschaft sicherzustellen.

Mit Hilfe eines Fragebogens, der verschiedene Kriterien standardisiert abfragt, hat Becker in 20 (von 34) Fällen eine Übereinstimmung der Reifegrade von Unternehmensführung und PE-Management festgestellt, bei 5 war die Personalentwicklung der Unternehmensführung voraus, bei 9 blieb sie hinter der Unternehmensführung zurück. [Becker 1999, S. 37 ff.]

Mit einem ähnlichen Reifegrad-Modell wie Becker hat Wolfgang Wittwer [2000, S. 41 ff.] die Lebensphasen eines Unternehmens in Relation zu den sich wandelnden Berufsrollen der in der Weiterbildung tätigen Mitarbeiter gesetzt. Unter Berufsrolle versteht Wittwer das Bündel an Erwartungen, das an den Inhaber einer beruflichen Position gestellt wird.

Die typische Berufsrolle der ‚Pionierphase‘ (= 1. Generation) ist der Weiterbildner als „Macher“. Von ihm wird erwartet, dass er bei Bedarf, d.h. wenn Mitarbeiter eine neue Aufgabe übernehmen müssen, schnell eine Schulung organisiert bzw. selbst hält.

In der Differenzierungsphase differenzieren sich auch die Berufsrollen. Wittwer unterscheidet zwischen Kernpersonal und peripherem Personal der ‚Institution Weiterbildung‘.

Das Kernpersonal besteht aus:

- „Leiter Weiterbildung“ (mit der Kernaufgabe qualitatives Weiterbildungsmanagement)
- „Mitarbeiter Weiterbildung“ (Kernaufgabe: Training und Beratung)
- „Schulungsleiter“ (Kernaufgabe: Schulungsabwicklung)
- „Fachtrainer“ (Kernaufgabe: Fachschulung und Unterricht)

[vgl. Wittwer 2000, S. 25ff.]

Zum peripheren Personal zählen die nebenberuflich in der Weiterbildung tätigen internen Fachkräfte sowie die externen Trainer. Deren Berufsrolle wird von Wittwer nicht näher beschrieben. Außerdem fehlt in seiner Aufzählung als wesentliche periphere Rolle die Führungskraft als Weiterbildungsverantwortliche im Unternehmen [vgl. VBG1⁵⁰].

In der Integrationsphase teilen sich nach Wittwer [2000, S. 44 f.] die Rollen auf in den „Prozessberater“ und den „Bildungsmanager“. Beiden Rollen gemeinsam ist die Kernaufgabe, Veränderungsprozesse zu ermöglichen, sei es durch direk-

⁵⁰ Die Verantwortung der Führungskraft für die Qualifizierung der Mitarbeiter ist gesetzlich fixiert im Arbeitsschutzgesetz und durch die Unfallverhütungsvorschrift „Allgemeine Vorschriften“ (VBG1) der Berufsgenossenschaften. [Berufsgenossenschaft 1999] Danach muss die Führungskraft als Vertreter des Unternehmers „im Rahmen der zugewiesenen Kompetenzen und Weisungsbefugnissen [sic!] Maßnahmen für die Sicherheit und Gesundheit der unterstellten Personen ergreifen“, dazu gehört insbesondere auch die Einarbeitung in neue Aufgaben und Unterweisung am Arbeitsplatz. [a.a.O, S. 48]

te Unterstützung, sei es durch Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten und -mitteln.

Der von Wittwer beschriebene Rollenwandel im Verlauf der organisationshistorischen Entwicklung der Weiterbildungsfunktion eines Unternehmens ist den Funktionsträgern in der Praxis nur selten bewusst. Dennoch sind die praktischen Auswirkungen des Rollenwandels für den externen Kontaktpartner von Bedeutung, wenn er sich in der Startphase orientieren möchte, ob er einen ‚Macher‘ vor sich hat, den didaktische oder systemische Fragen der Weiterbildungsarbeit weniger interessieren als konkrete Umsetzungsdaten wie Honorare und Termine, oder einen ‚Prozessberater‘, der eine sehr differenzierte Sicht auf Fragen des betrieblichen Kulturwandels durch Weiterbildungsmaßnahmen hat.

Wittwer verwendet das Generationenmodell, ohne es zu hinterfragen oder die Zuordnungskriterien zu spezifizieren. Becker hingegen hat sich um eine Kriterienbeschreibung zur Einordnung bemüht und diese anhand praktischer Unternehmensbeispiele überprüft. Deshalb soll seine Charakteristik der PE-Generationen im Folgenden näher erläutert und aufgezeigt werden, woran ein externer Dienstleister den Reifegrad erkennen kann. Auch wenn diese Art der Darstellung die Realität stark vereinfacht, so liefert sie doch ein Orientierungsraster, mit dessen Hilfe die Situation der Weiterbildung in einem Auftraggeber-Unternehmen näherungsweise und schnell erfasst werden kann. Dies erleichtert dem Dienstleistungsanbieter im Sinne einer Heuristik die Einschätzung von Entscheidungskompetenzen und Leistungserwartungen seiner jeweiligen Gesprächspartner.

C.3.1.1 Institutionalierungsphase: Weiterbildung bei Bedarf

Typisch für die Unternehmensführung der 1. Generation ist ein Denken in Input-Output-Relationen. Das Unternehmen strebt nach Gewinnmaximierung bzw. Kostenminimierung durch eine optimale Kombination der Produktionsfaktoren. Entscheidungen werden zentral getroffen und über die Hierarchie durchgesetzt. Das Menschenbild ist mechanistisch, die Mitarbeiter werden extrinsisch motiviert. [Becker 1999, S. 23 f.]

Schwerpunkt der PE-Funktion der 1. Generation ist die Ausbildung. Weiterbildung baut reaktiv darauf auf und fördert einzelne Mitarbeiter von Fall zu Fall, um aufgetretene Probleme oder sichtbar gewordene Mängel der Qualifikation zu beseitigen. Weiterbildungsbeauftragte erstellen einen Weiterbildungskatalog, in den Angebote externer Institute, möglicherweise auch einige selbst organisierte Maßnahmen aufgenommen sind und der Mitarbeitern und Führungskräften als Grundlage für die Entscheidung über eine Weiterbildungsteilnahme dient. Maßnahmen finden off-the-job statt, nutzen meist externe Räume und folgen einem ‚strengen‘ Lehrplan. Erfolgskontrolle findet als Zufriedenheitsabfrage am Ende des Seminars statt, manchmal in schriftlicher Form per Fragebogen. [Becker 1999, S. 29 ff.]

Dass sich sein Geschäftspartner in der Institutionalierungsphase befindet, könnte ein Weiterbildungsanbieter unmittelbar daran erkennen, dass sein Gesprächspartner der Inhaber selbst, ein Abteilungsleiter oder der Personalleiter ist. Man sollte damit rechnen, dass der Gesprächspartner wenig erfahren darin ist, wie eine Veranstaltung mit externen Dienstleistern organisiert wird, was diese kostet, wie bei der Planung und Verhandlung vorgegangen wird. Wirtschaftspädagogische Planungsgrößen und didaktische Fachbegriffe sind u.U. fremd, ggf. ist hier behutsame Aufklärungsarbeit zu leisten. Durch Evaluationsangebote kann der externe Dienstleister selbst zur Professionalisierung der Seminarabwicklung beitragen. Man wird davon ausgehen können, dass für die Interessen der Mitarbeiter und ihre Weiterbildungsmotivation kein Problembewusstsein vorhanden ist. Deshalb sollte man versuchen, auf die Art, wie die Mitarbeiter von dem vereinbarten Weiterbildungsangebot erfahren, Einfluss zu nehmen.

C.3.1.2 Differenzierungsphase: Systematische Planung und Erfolgskontrolle

Die Unternehmensführung der 2. Generation ist betriebswirtschaftlich dominiert: Budgets, Kalkulationen, Statistiken steuern die Handlungsentscheidungen. Unternehmensziel ist es, eigene Produkte kostengünstiger als Wettbewerber anzubieten, Marktorientierung gewinnt an Bedeutung. Organisational entwickelt sich eine Matrix-Struktur, die durch Zielsysteme miteinander verbunden ist. Entscheidungen gehen von oben nach unten, Informationen von unten nach oben. Der Mensch wird als Kostenfaktor betrachtet. Durch Zielvereinbarungssysteme soll er zu kostenbewusstem Handeln motiviert werden, im Gegenzug wird er vermehrt an Entscheidungen beteiligt. [Becker 1999, S. 24 f.]

In der PE der 2. Generation wird das Zufallsprinzip durch Planung ersetzt, ein Funktionszyklus der PE wird etabliert, der die Phasen Bedarfsplanung, Zielsetzung, Gestaltung, Umsetzung, Erfolgskontrolle und Transfersicherung methodisch gestaltet. Neben die Weiterbildung tritt auch die Förderung der Mitarbeiter. Dazu werden PE-Grundsätze entwickelt. Ziel der PE ist es, gegenwärtige und künftige Probleme frühzeitig wahrzunehmen, zu analysieren und durch geeignete Maßnahmen proaktiv zu lösen. Für die Messung des Maßnahmenerefolgs werden wirtschaftspädagogische und betriebswirtschaftliche Indikatoren entwickelt. Neben der Kontextkontrolle (Wurde das Weiterbildungsproblem richtig erfasst?) wird auch eine Transferkontrolle (Wird das Gelernte am Arbeitsplatz erfolgreich angewendet?) durchgeführt. PE-Mitarbeiter sind Spezialisten, die arbeitsteilig Aufgaben der Grundsatzarbeit, PE-Planung, Training, Administration und Koordination übernehmen. [Becker 1999, S. 31 ff.]

Als Externer erlebt man Betriebe der 2. Generation meist dergestalt, dass Entscheidungsträger zunächst nicht bei den Gesprächen zur Auftragsklärung dabei sind. Die Klärung von Weiterbildungsaufträgen wird delegiert. Das Kundensystem gewinnt dadurch Aufschubzeit, in der das Angebot geprüft werden kann. Oft gibt es ‚Rituale‘ der Ausschreibung, Angebotsprüfung, Angebotsbestätigung, zu unterschreibende Geschäftsbedingungen des Auftraggebers, Checklisten für

die benötigte Seminarraum-Ausstattung etc. Die Gesprächspartner sind wirtschaftspädagogisch versiert, geben Lernziele und Teilnahmekriterien vor, die Administration läuft routiniert. Budgetvorgaben werden in Honorarverhandlungen als Argument angeführt. Für eine professionelle Angebotsgestaltung muss der Anbieter versuchen, Informationen über die Arbeitsbedingungen der Teilnehmer, z.B. durch Beteiligung betroffener Fachvorgesetzter, zu bewirken. Existenziell wichtig ist es auch, sich nach den Ziel- und Erfolgskriterien der nicht anwesenden Entscheider zu erkundigen und sein Angebot so aufzubereiten, dass der Gesprächspartner in die Lage versetzt wird, das gemeinsam Besprochene bei sich in der Hierarchie zu verkaufen.

C.3.1.2.1 Von der Weiterbildungsabteilung zum Weiterbildungscenter

Manche Unternehmen der zweiten Generation setzen als Spätform der Differenzierung auf den Center-Gedanken: Funktionsbereiche werden als Unternehmen im Unternehmen definiert mit dem Ziel, das Kosten- und Qualitätsbewusstsein zu schärfen, indem interne Leistungen mit denen externer Anbieter vergleichbar gemacht werden. Auf die PE bezogen bedeutet das, dass autonome Fachbereiche (oder: Center) Weiterbildung dort nachfragen/ einkaufen können, wo sie das beste Preis-Leistungs-Verhältnis vermuten. Gleichrangig neben Anbietern am freien Markt treten die internen PE-Abteilungen als Center auf, die sich mit ihren ‚Produkten‘ bei ihren ‚Kunden‘ platzieren müssen.

Da es einen Unterschied macht, ob ein Unternehmen eine ‚Weiterbildungsabteilung‘ mit – übertrieben gesprochen – behördlichen Aufgaben hat oder ein eigenes ‚Weiterbildungsunternehmen‘ marktwirtschaftlicher Ausprägung, sollen an dieser Stelle die möglichen Organisationsformen eines Weiterbildungscenters kurz vorgestellt werden. Becker geht in seinem Generationenmodell auf diese Formen nicht ein. M.E. nehmen sie eine Mittelposition zwischen der PE der zweiten und der dritten Generation ein.

„Innerhalb des Unternehmens kann zwischen Profit-, Cost- und Service-Centern unterschieden werden. Während das Profit-Center Leistungen erbringt, die zu wettbewerbs- und kostenzielorientierten Preisen innerbetrieblich und/ oder extern vermarktet werden können, erbringt das Cost-Center Leistungen, die nicht eigenständig vermarktet werden können oder sollen. In einem Service-Center werden Leistungen erbracht, die aus Sicht der übergeordneten unternehmerischen Einheit weder eigenständig vermarktet noch kurzfristig beschafft werden können. Wesentlicher Erfolgsmaßstab ist das Erreichen der vereinbarten operativen Leistungs- und Kostenziele.“ [Götz 1997, S. 29]

Je nach Center-Philosophie wird das Weiterbildungswesen unterschiedlich am Weiterbildungsmarkt und in der Kooperation mit externen Dienstleistungsanbietern agieren.

C.3.1.2.2 Cost-Center

Cost-Center werden mit ihren eigenen Kosten erfasst, eine interne Leistungsverrechnung mit den Kundenabteilungen erfolgt nicht (oder nur teilweise). Oft spielen lediglich ‚externe‘ Kosten (Honorare, Mieten, Technik) eine Rolle, ‚inter-

ne' Personalkosten und Gemeinkosten bleiben unberücksichtigt.

Der Center-Erfolg liegt in besonders niedrigen ‚sichtbaren‘ Ausgaben, d.h. idealtypisch besteht eine Tendenz zur Make- (statt Buy-) Entscheidung bzw. zum Einmal-Seminar statt zur Prozessbegleitung.

Von seiner Arbeitsweise dürfte das Cost-Center dem angebotsorientierten Konzept der ‚alten‘ Weiterbildungsabteilung am nächsten sein. Schulungsprogramme werden bedarfsorientiert geplant und kostenbewusst umgesetzt. Externe Anbieter kommen als Trainer für Maßnahmen des Schulungsprogramms in Frage und müssen mit harten Preisverhandlungen rechnen.

C.3.1.2.3 Profit-Center

Profit-Center müssen Gewinn erwirtschaften; dies führt i.d.R. zu einer Verselbständigung der Unternehmensbereiche. Oft ist das Gehalt des Center-Leiters (evtl. auch mancher Mitarbeiter) über eine Leistungsvergütung an den wirtschaftlichen Erfolg gekoppelt.⁵¹

Profit-Center reagieren auf Nachfrage und machen betriebsintern Akquise wie ein externer Bewerber. Dem Externen gegenüber haben sie den Vorteil, dass sie frühzeitig vom Bedarf erfahren, Hintergründe nahezu uneingeschränkt recherchieren können und Personen und Systemregeln bereits kennen.

Das Center kann zunächst auch als Weiterbildungsmakler auftreten, eine externe Ausschreibung machen, darüber Ideen und Preise generieren und dann risikolos entscheiden, ob es den Auftrag anschließend selbst günstiger anbietet oder das Risiko durch Außenvergabe Dritten überlässt. Bei anspruchsvollen Anfragen, wie z.B. Konzepten zur Begleitung von OE-Projekten, müssen sich Anbieter der Konkurrenzsituation gewahr sein und prüfen, mit wie viel Engagement sie ein Angebot ausformulieren. Bei Ausschreibungen zu Standardseminaren ist es möglich, dass den Anbietern Preisvorgaben zur max. Honorarhöhe gemacht oder sie zur Abgabe des niedrigsten Angebotes aufgefordert werden.

C.3.1.2.4 Service-Center

Service-Center können als Dienstleistungsabteilung der Geschäftsführung betrachtet werden. Sie sollen im Unternehmen Leistungen bereitstellen, die zwar möglicherweise kurzfristig betrachtet unwirtschaftlich wirken, aber mittelfristig von strategischer und damit finanzieller Bedeutung sind.

Hier benötigt die Center-Leitung einen offiziellen Auftrag vom Vorstand und wird als dessen Sprachrohr die Führungskräfte in den Fachabteilungen von der Abnahme der Leistung überzeugen. Das Center wird eigenständige (auch nicht-monetäre) Erfolgskennzahlen aufstellen und sich an diesen messen lassen. Solange diese Zahlen stimmen, ist die Rechtfertigung der gewählten Methode sekundär.

Diese Form der Center-Gestaltung ist Indiz dafür, dass das Unternehmen dem

⁵¹ Viele Outsourcing-Projekte der 1990er Jahre bedienten sich zur Gestaltung des Übergangs dieses Modells, so dass aus Weiterbildungsabteilungen selbstständige Weiterbildungsunternehmen hervorgingen. So wurde z.B. aus der Phillips-Akademie die TOP Business AG oder aus den AEG-Bildungszentren die AEG Signum GmbH.

Bereich Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimisst, um den Investitionsbedarf zur Ermöglichung neuer Strategien weiß und Konzepten wie der Lernenden Organisation oder der Systemischen Organisationsentwicklung gegenüber aufgeschlossen ist – Themen, die zur PE der dritten Generation gehören. Externe Dienstleister werden benötigt, um temporäre Personalengpässe beim eigenen Center-Personal zu überbrücken, Spezial-Knowhow zu nutzen und um Standardschulungen (z.B. zu Software-Anwendung u.a. Arbeitstechniken) durchzuführen.

C.3.1.3 Integrationsphase:

Anleitung von Organisationsfamilien zur Selbsthilfe

In der 3. Generation der Unternehmensführung steht die Strategiearbeit im Vordergrund, die Überlebensfähigkeit soll durch Schaffung und Ausbau von Kernkompetenzen gesichert werden. Führung basiert auf anerkannten Normen und Werten und vermittelt den Organisationsmitgliedern den Sinn ihrer Tätigkeit, indem sie deren Beitrag zum Gesamterfolg verdeutlicht. Der Mensch wird als Erfolgsfaktor und Träger von Potenzialen gesehen, motiviert wird er entsprechend durch Anerkennung und Aufzeigen von Entwicklungschancen. Eine diskontinuierliche Umwelt zwingt zu flexiblen Organisationsstrukturen (Heterarchien), man orientiert sich am Paradigma der Selbstorganisation. Eigenverantwortlich handelnde Organisationseinheiten steuern sich selbst über Informationsflüsse; Entscheidung und Kontrolle sind über das ganze System verteilt; Hierarchie hat eine repräsentative Funktion. [Becker 1999, S. 26 ff.]

Für die PE der 3. Generation kommt neben Weiterbildung und Förderung als dritte Aufgabe die Organisationsentwicklung hinzu. Übergeordnetes Ziel der PE ist die Erhöhung der Problemlösefähigkeit der Mitarbeiter und damit die Steigerung der Effizienz des Unternehmens. Nicht nur der einzelne Mitarbeiter ist Adressat der PE, sondern die ‚Organisationsfamilie‘ (Abteilungen, Gruppen, Teams). PE-Bedarf wird von der Organisationsfamilie formuliert und ausgestaltet, die PE stellt Prozessberater zur Verfügung, die die Betroffenen darin unterstützen, sich selbst zu helfen. Maßnahmen finden ‚on-the job‘ oder ‚near-the job‘ statt, die Trennung zwischen Lern- und Arbeitsfeld wird aufgehoben. Dadurch wird der Transfererfolg gesichert. Die PE selbst ist matrixförmig organisiert, d.h. dezentrale Weiterbildungsreferenten (Prozessberater) helfen, Probleme vor Ort zu lösen, Teilfunktionen werden im Zentralbereich durch Spezialisten erfüllt. [Becker 1999, S. 33f.]

Unternehmen der 3. Generation können oberflächlich bei Standort-Vielfalt vermutet werden. Der Gesprächspartner aus der PE kann einem Externen die Situation der betroffenen Organisationseinheit gut vermitteln, oft ist zusätzlich ein Ansprechpartner aus diesem Bereich mit anwesend. Die Entscheidungskriterien und Angebotsanforderungen werden transparent gemacht. Bereits im Erstgespräch steht man als Anbieter kompetenten Experten gegenüber, die gezielt prüfen, ob man als Bewerber für eine komplexe Aufgabe in Frage kommt. Dabei ist es bei dezentralen Strukturen zunächst besonders schwierig, die Situation des Unternehmens und die Tragweite des in Frage stehenden Projektes zu er-

fassen. Aus professioneller Sicht sind die Gespräche anregend, weil das Problemverständnis einer Weiterbildungssituation auf gleicher Ebene geteilt wird und gemeinsam auch ungewöhnliche, kreative Lösungen diskutiert werden können.

C.3.1.4 Zwischenergebnis: Der externe Weiterbildungsdienstleister als Generalist oder Spezialist

Das Generationenmodell stellt eine Möglichkeit dar, die unterschiedlichen Organisationsformen von Weiterbildung zu erfassen. Dabei werden Aspekte der Firmengeschichte und der Managementausrichtung in der Vordergrund gerückt und daraus der Stellenwert der Personalentwicklungsfunktion im Unternehmen abgeleitet.

Die PE kann grundsätzlich als Teilaufgabe der Personalfunktion, als eigene zentrale Abteilung, als Center (Unternehmen im Unternehmen) oder als dezentrale Abteilung/ Center organisiert sein. Die Organisationsform prägt das Selbstverständnis der für die PE arbeitenden Mitarbeiter. Dies hat Einfluss auf die Erwartungen an den Dienstleistungsumfang des Anbieters.

Ist die PE im Unternehmen nur eine Nebenfunktion des Personalleiters oder Unternehmers, muss der externe Berater die umfangreichste Palette an Dienstleistungen bereitstellen. Er ist als Generalist gefragt und sollte von der Beratung über den PE-Bedarf, über die Konzeption von PE-Projekten und Einzelmaßnahmen bis zur Organisation, Durchführung und Evaluation Leistungen anbieten. Seine Rolle ist die eines Unternehmensberaters.

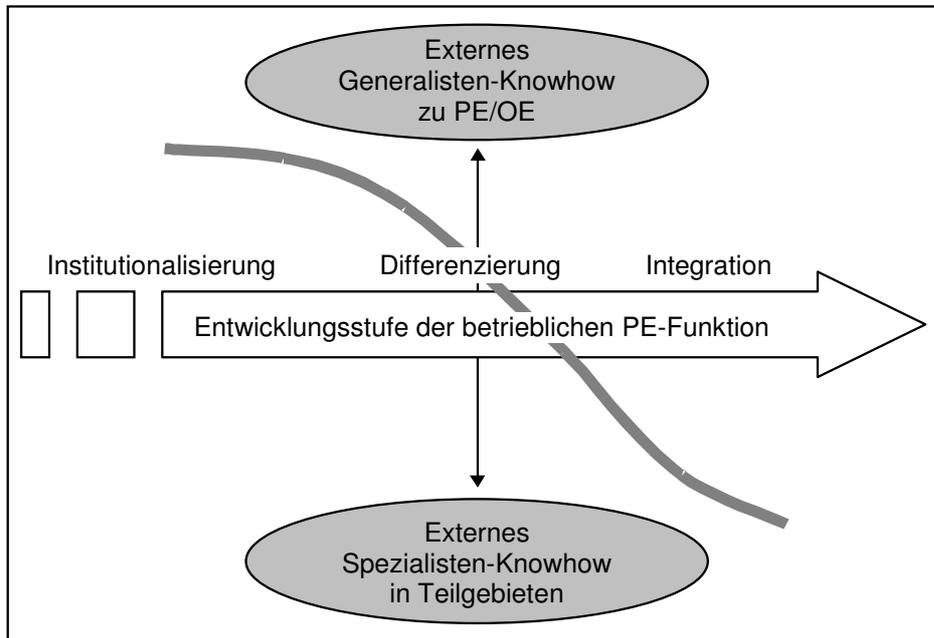
Hat ein Unternehmen eine eigene PE-Abteilung, in der verschiedene Mitarbeiter mit differenzierten Aufgaben betraut sind, wird vom externen Berater ebenfalls eine differenzierte Aufgabenerfüllung erwartet. Das bedeutet, dass aus der Vielfalt der PE-Dienstleistungen nur ein Ausschnitt nachgefragt wird. Der externe Berater sollte als Spezialist für ein Thema oder eine Methode auftreten und in der Lage sein, mit den differenzierten internen Funktionen zu kooperieren. Seine Rolle kann die eines Beraters für PE-Projekte oder die eines Trainers für einzelne PE-Maßnahmen sein.

Unternehmen, die Personalentwicklung als Organisationsentwicklung verstehen und dazu eigene Spezialisten beschäftigen, erwarten vom externen Berater ein hohes professionelles Verständnis. Die Beratungsfunktion wird dem Externen jedoch kaum zugestanden, weil die unternehmensspezifische Beratungskompetenz bereits im Unternehmen vorhanden ist. Wenn überhaupt, wird der externe Dienstleister zum spezialisierten Zulieferer von Knowhow oder Zeit.

So wie es ein Kontinuum in der organisationalen Abbildung der PE-Funktion im Unternehmen gibt, ist auch die Rolle des externen Beraters auf einem Kontinuum zwischen Generalist und Spezialist einzuordnen. Auf diesem Kontinuum muss sich der Anbieter in der jeweiligen Situation positionieren, um sich in der jeweiligen Auftragsklärungssituation bestmöglich auf seinen Auftraggeber einstellen zu können. Die nachfolgende Abb. 46 illustriert, wie sich externe

Dienstleister in Bezug auf die Situation der PE-Funktion in ihrem Kundenbetrieb positionieren können.

Abb. 46 Einordnungsmatrix für die Positionierung des externen Dienstleisters als Zulieferer von Weiterbildungsdienstleistungen



C.3.2 Einflussgrößen betrieblicher Weiterbildungsarbeit

Das im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Reifegradmodell suggeriert, dass ‚nur‘ die geschichtliche Entwicklung des unternehmerischen Denkens Einfluss auf die organisationale Gestaltung der Weiterbildung hat. Auf andere Faktoren, die den Reifegrad bestimmen, wurde nicht näher eingegangen. Dies soll nun nachgeholt werden, indem auf eine Grundlagenarbeit von Norbert Thom Bezug genommen wird, der mit seiner Habilitationsschrift von 1987 eine umfassende Darstellung der Gestaltungs- und Bedingungsparameter der „Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung“ vorgelegt hat.

Thom geht von drei Gestaltungsbereichen der PE-Funktion aus:

- Gestaltung der informatorischen Grundlagen (z.B. Personalbeurteilungssysteme, Organisationshandbücher, Stellenbeschreibungen)
- Gestaltung stellenbezogener Entscheidungen (z.B. Laufbahnkonzepte, Verwendungsplanung, Vertretungsregelungen)
- Gestaltung von Weiterbildungsaufgaben (z.B. Berufsausbildung, Trainee-Programme, Anpassungs-, Ergänzungs- und Aufstiegsweiterbildung⁵²)

⁵² Diese Unterscheidung wird von vielen Autoren getroffen (u.a. auch bei Wöltje/ Egenberger 1996, S. 29). Sie folgt der Definition des Berufsbildungsgesetzes. Danach ist Anpassungsweiterbildung die Qualifizierung eines berufserfahrenen Mitarbeiters an neue Anforderungen seines Arbeitsplatzes (z.B. Erlernen einer neuen Maschine), Ergänzungsweiterbildung ist arbeitsplatz-unabhängig und zielt z.B. auf Schlüsselqualifikationen oder Motivation ab, und Aufstiegsweiterbildung hat zum Ziel, Mitarbeiter für höherwertige Tätigkeiten oder Positionen vorzubereiten (z.B. Führungskräfte-Assessment, Meisterausbildung).

Für diese drei Gestaltungsbereiche (Information, Stellenplanung, Weiterbildung) hat Thom die Bedingungsparameter untersucht, die auf die dort zu treffenden Entscheidungen Einfluss nehmen. Dazu hat er einen ‚konzeptionellen Bezugsrahmen‘ entwickelt, der durch fünf empirische Studien überprüft und ergänzt wurde. [Thom 1987, S. 94 und S. 357] Schwerpunkt seiner Empirie war eine ‚Mittelbetriebe-Studie‘, in der 56 Unternehmen in persönlichen Gesprächen befragt wurden. Dabei handelte es sich zu zwei Dritteln um Betriebe bis 499 Mitarbeitern und zu einem Drittel um Betriebe von 500 bis 2.000 Mitarbeitern⁵³. In einer Vorstudie hat er 20 Großunternehmen befragt und eine weitgehende Übereinstimmung der Ergebnisse festgestellt. [Thom 1987, S. 69 ff.] Die Ergebnisse können damit als für alle Betriebsgrößen aussagefähig angenommen werden.

Für den Gestaltungsbereich ‚Weiterbildung‘ sollen nun die wesentlichen Bedingungsparameter betrieblicher Weiterbildung vorgestellt werden.⁵⁴ Dazu werden betriebliche Faktoren, Umfeldbedingungen, personale Aspekte und die Art des Zielsystems der Unternehmen betrachtet.

C.3.2.1 Betriebliche Bedingungsparameter

Als betriebliche Merkmale, die einen Einfluss auf die Verhaltensregeln der PE-Funktion⁵⁵ haben, benennt Thom [1987, S. 345 ff.] folgende:

Wirtschaftszweigzugehörigkeit (Branche)

Wie bereits im Kapitel über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gezeigt wurde, ist die Investitionsbereitschaft branchenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Banken und Versicherungen investieren am meisten, Handel, Bau- und Gastgewerbe am wenigsten in die betriebliche Weiterbildung. Thom zeigt, dass dieser Umstand u.a. auf den Anteil der typischerweise in der Branche beschäftigten Akademiker zurückgeführt werden kann.

Auch können branchentypische Grundsätze der PE-Arbeit ausgemacht werden, wie z.B. bei Handelsbetrieben, die den PE-Grundsatz „Aufstieg aus den eigenen Reihen“ verfolgen, während andere Branchen den Firmenwechsel als Bestandteil der Aufstiegsqualifikation ansehen. Dadurch ergeben sich branchen-

⁵³ Thom wählte diese Obergrenze in der Beschäftigtenzahl, weil nach dem Mitbestimmungsgesetz von 1976 Betriebe über 2000 Mitarbeiter ein Ressort „Arbeitsdirektor“ institutionalisieren müssen. Durch die Begrenzung konnte er für das Untersuchungsziel, qualitative Aussagen über die Gestaltungsbedingungen der PE-Organisation zu machen, die Bedingung gesetzlicher Vorgaben ausschließen. [Thom 1987, S. 85]

⁵⁴ Die Begrenzung auf die betriebliche Weiterbildung erlaubt die Vernachlässigung von Aspekten der betrieblichen Ausbildung, zu denen hier vor allem die Berufsausbildung und die Trainee-Programme für Hochschulabsolventen gezählt werden. Ausbildungsaufgaben werden i.d.R. durch Betriebsangehörige und nicht mit Hilfe von Externen wahrgenommen.

⁵⁵ Thom definiert den von ihm verwendeten Begriff der „organisatorischen Gestaltung von PE“ als „System von personenbezogenen Verhaltensregeln (Verhaltenserwartungen)“. [1987, S. 139]

spezifische Fluktuationsraten und in Folge unterschiedliche Investitionsbedarfe für die Qualifikation (neuer) Führungskräfte.

Die Branchenzugehörigkeit prägt die Marktbeziehungen eines Unternehmens und dadurch auch z.B. den Zugang zu Weiterbildungsangeboten von Kammern oder Verbänden.

Sie kennzeichnet die Belegschaftsstruktur, insbesondere das Vorwissen bzw. berufliche Selbstverständnis der Weiterbildungsteilnehmer und damit auch deren Erwartungen an die Rolle des Trainers bei Weiterbildungsveranstaltungen.

Unternehmensgröße

Die Unternehmensgröße ist ein Indikator für die Zahl der internen PE-Spezialisten und – damit verbunden – für die Dezentralisierung oder Delegation von PE-Entscheidungen. Sie determiniert die Bedeutung von ‚Generalistenwissen‘ im Mitarbeiterstab. Je größer das Unternehmen, umso eher wird die Personalplanung mit anderen Funktionsplänen abgestimmt, umso mehr Aufwand wird für Planung, Organisation, Evaluation betrieben, umso leichter können kollektive interne Maßnahmen durchgeführt werden.

Die Unternehmensgröße kann mit dem Generationenmodell verbunden werden: Je mehr ein Unternehmen wächst, umso wahrscheinlicher ist ein Wandel in der organisationalen Einbindung der PE-Funktion.

Belegschaftsstruktur

Die Zusammensetzung der Belegschaft nach Alter, Schulabschluss und Berufsausbildung ist bedeutsam für die Erwartungen der Mitarbeiter an die Qualifizierungsangebote des Arbeitgebers (hoch vor allem bei Akademikern). Ferner ist sie eine Determinante bei der Bestimmung des Qualifizierungsbedarfs und der Qualifizierungsmethoden. So spielt beispielsweise das Alter und die bisherige Qualifikation eine Rolle für die Einsetzbarkeit von E-Learning-Angeboten.

Veränderungen in der Technologieausstattung

Wenn das Unternehmen die Einführung oder den Wechsel von Grundlagentechnologien plant, verschieben sich dadurch die Anforderungsprofile für Stelleninhaber, woraus sich ein spezifischer Personalbeschaffungs- oder Qualifikationsbedarf ergibt.

Routinisierungsgrad von Aufgaben und Erfahrung mit PE-Programmen

Je länger ein Unternehmen sich bewusst mit Weiterbildung beschäftigt, umso eher sind PE-Aufgaben standardisiert und umso größer sind die Erwartungen der Unternehmensleitung an die Innovationskraft des PE-Systems (z.B. Laufbahnkonzepte für Fachexperten). Die Koordinationsfähigkeit bei der Planung und Organisation sowie die curriculare Feinabstimmung von Maßnahmen sind mit zunehmender Erfahrung ausgeprägter. Dies führt zu höheren Qualitätsansprüchen und beeinflusst die Art, wie Weiterbildungsziele definiert werden.

Diese eben genannten Aspekte lassen sich ebenfalls an die Vorstellung des Generationenmodells koppeln: Ein Reifegrad-Sprung setzt eine entsprechende Routinisierung bisher ausgeübter Weiterbildungstätigkeiten voraus.

□ Führungsgrundsätze

Die in einem Unternehmen geltenden Führungsgrundsätze enthalten (meist implizit) auch die Anforderungen an die Sozialkompetenz der Führungskräfte und bestimmen dadurch deren Qualifizierungsbedarf. Wenn explizit z.B. die Durchführung von jährlichen Beurteilungsgesprächen mit Mitarbeitern vorgesehen ist, führt dies direkt zu den Inhalten von PE-Maßnahmen für Führungskräfte.

□ Organisationsstruktur des Unternehmens

Der organisationale Aufbau des Unternehmens bestimmt zum einen die Entscheidungskompetenzen des PE-Leiters, zum anderen determiniert sie die Entwicklungsmöglichkeiten von ‚Talenten‘ und darüber grundlegend die Mitarbeitermotivation.

Aus dieser Aufzählung soll ein Aspekt näher beleuchtet werden, weil er auf die PE-Entscheidungen im Zusammenhang mit der Vergabe von Weiterbildungsaufträgen an Externe einen wesentlichen Einfluss hat. Die ‚Organisationsstruktur‘ beschreibt die Macht- und Entscheidungsverhältnisse im PE-Bereich.

Als Entscheidungsträger kommen bei Thom ‚der Unternehmer‘, ‚der Vorgesetzte‘ und ‚der Personalleiter‘ in Frage. Diese können Entscheidungen entweder allein oder im Verbund mit einem oder beiden Vertretern der jeweils anderen Gruppe treffen. Thom hat für Betriebe bis 2000 Mitarbeiter (sog. Mittelbetriebe) erhoben, wer an welchen Entscheidungen beteiligt ist. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sich in Mittelbetrieben die Unternehmensleitung an allen strategischen PE-Entscheidungen beteiligt ist, in Fragen der personalpolitischen Richtlinien und der Auswahl von Führungskräften oft allein entscheidet. [vgl. Thom 1987, S. 143] Der Personalleiter trifft hingegen nur selten allein Entscheidungen in PE-Fragen.

Wegen der hohen Relevanz wird die Auswertungsdarstellung von Thom hier vollständig wieder gegeben [vgl. Abb. 47].

Wenn man Abb. 47 im Hinblick auf die Entscheidungen auswertet, die für die Kooperation mit Externen relevant sind, so sind dies von den fortlaufend nummerierten Entscheidungen die Zeilennummern {2} bis {8} sowie {10} und {11}.

Von diesen Entscheidungen werden (sofern sie institutionalisiert sind, d.h. in den Spalten 1-8 Werte ausweisen, was n=445 ergibt)

63/445 = 14,2 % von der Unternehmensleitung

28/445 = 6,3 % von der Personalleitung

107/445 = 24,0 % vom Vorgesetzten und

247/445 = 55,5 % gemeinschaftlich getroffen.

Diese Quoten bekräftigen die bereits geäußerte Vermutung, dass der externe Anbieter in den meisten Fällen damit rechnen muss, dass mehrere Personen über sein Angebot entscheiden. Er muss sich also darauf einstellen, unterschiedlichen Klärungsbedürfnissen und Gesprächsmotivationen zu entsprechen. So kann der Unternehmensleitung daran gelegen sein, über das ‚Renommee‘ des Anbieters das Gefühl von Entscheidungssicherheit zu erlangen, der Personalleiter wird vielleicht Preis-Leistungs-Vergleiche mit anderen Anbie-

Abb. 47 Verteilung von PE-Entscheidungen in Mittelbetrieben
 [vgl. Thom 1987, S.142]

{Lfd. Nr.}	ENTSCHEIDUNGSPROZESSE [absolute Zahlen n = 56]	1	2	3	4	Summe Spalte 1-4	6	7	8	Entscheidung nicht insti- tutionalisiert
		U allein	UP Verbund	UV Verbund	UPV Verbund		P alleine	V alleine	PV Verbund	
{1}	Richtlinien d. Personalpolitik festlegen	30	9	6	10	55	1	0	0	0
{2}	Bildungsbudget festlegen, kontrollieren	7	4	3	8	22	3	2	2	27
{3}	Aus- und Bildungsbedarf ermitteln	2	1	14	6	23	4	11	16	2
{4}	Bildungsträger bestimmen	11	1	9	8	29	6	5	13	3
{5}	Lernziele bestimmen	9	1	14	3	27	4	14	8	3
{6}	Lernstoff bestimmen	8	0	14	6	28	1	15	9	3
{7}	Lehrmethoden u. -medien bestimmen	8	1	12	5	26	5	7	6	12
{8}	Lernerfolg u. -transfer kontrollieren	1	2	13	4	20	0	24	9	3
{9}	Mitarbeiter (Personal) beurteilen	3	0	17	7	27	0	14	14	1
{10}	Lerngruppen auswählen, zus.stellen	9	1	15	4	29	8	7	10	2
{11}	Training d.Trainer (AEVO) veranlassen	19	3	3		25	9	1	4	17
{12}	Führungskräfte einstellen	26	10	7	12	55	1	0	0	0
{13}	Führungskräfte befördern	26	9	9	10	54	1	0	1	0
{14}	Führungskräfte versetzen/umsetzen	24	10	7	7	48	1	1	3	3
Insgesamt		183	52	143	90	468	44	101	95	76
Summen durch Anzahl der Unternehmen (56)		3,27	0,93	2,55	1,61		0,79	1,80	1,70	1,36
Summen durch Anzahl d. Entscheidungen (14)		13,07	3,71	10,2	6,43		3,14	7,21	6,79	5,43

U= Unternehmensleitung, P = Personalleitung, V = Vorgesetzte

tern ziehen wollen und die Führungskraft sucht die Bestätigung, dass das Fachproblem des eigenen Verantwortungsbereichs erfasst wird.

Auffallend ist, dass die Entscheidungen über das Bildungsbudget {2} in fast der Hälfte der Betriebe (27/56) nicht institutionalisiert sind, was bedeutet, dass Entscheidungen über Bildungsinvestitionen spontan, nach aktuellem Bedarf erfolgen und nicht über eine jährliche Haushaltsplanung und etablierte Organisationsregeln gesteuert werden. An anderer Stelle erwähnt Thom, dass 29 der befragten Betriebe keine eigenständige Personalabteilung haben [1987, S. 123], so dass man vermuten kann, dass die Existenz einer Personalabteilung Voraussetzung für die Bildungsbudgetplanung ist.

Die Ermittlung des Bildungsbedarfs {3} erfolgt mehrheitlich (47/ 56 = 84%) unter Beteiligung, bei einem Fünftel sogar ausschließlich durch den Vorgesetzten.⁵⁶ Dies verwundert nicht, weil die Vorgesetzten die Mitarbeiter in der täglichen Arbeitsausübung erleben und dabei Qualifikationsdefizite erkennen können. Vorgesetzte erheben Bildungsbedarf meist reaktiv.

Gibt es eine eigene Personalabteilung, bestehen die organisationalen Voraussetzungen, Bildungsbedarf auch systematisch zu erheben. In wie vielen Fällen das geschieht, geht aus Thoms Übersicht nicht hervor. Belegt wird jedoch, dass in 27 Fällen die Personalleitung an der Bedarfsermittlung beteiligt ist. (Das sind alle Betriebe, die eine Personalabteilung haben.)

Die relativ schwache formelle Allein-Entscheidungsmacht der PE-Funktion (mit der u.U. eine informelle Mitsprachemacht einher gehen kann), wird durch eine

⁵⁶ Summe aus den Spalten 3,4,7,8 = 47 im Vergleich zur Summe aus Spalte 7 = 11 (11/56 = 19,6%).

von Staudt/ Meier [1996, S. 15 ff.] zitierte Studie für die Bezugsjahre 1991/92 bestätigt: In kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) entscheidet die PE in 7,7 % der Fälle allein, in Großunternehmen (mit über 100 Mio. DM Umsatz und über 100 Mitarbeitern) sogar nur zu 2,8 %. Zum überwiegenden Teil organisiert die PE Weiterbildung „auf Anforderung“ (KMU: 59,0%, Großunternehmen: 63,9%). In der Praxis ist die PE also weit entfernt davon, ‚Macht‘ zu haben, auch wenn dies in der theoretischen Literatur gelegentlich gefordert bzw. postuliert wird [vgl. z.B. H.Geißler 1993, 2003].

Der Einfluss der Personalleitung ist in den Ergebnissen von Thom [s. Abb. 47] relativ gesehen bei der Auswahl von Bildungsträgern {4}, Lerngruppen {10} und Maßnahmen für Ausbildungsbeauftragte {11} am größten.

Die Vorgesetzten sind bei der Bestimmung der Lernziele {5} und der Lerninhalte {6} sowie bei der Beurteilung des Lernerfolgs {8} am häufigsten allein Entscheidungsträger.

Hieraus kann man ableiten, dass externe Weiterbildungsdienstleister von Personalleitern (oder dem Unternehmer) ausgewählt, vom Vorgesetzten aber gebrieft werden.

Bringt man diese Aussagen mit dem Generationenmodell in Verbindung, so kann man ergänzen, dass Betriebe mit einer Unternehmensführung der 1. Generation eher keine Budgetregeln und keine Delegation von PE-Entscheidungen kennen. In der 2. Generation dürften Mischformen vorherrschen. Die PE der 3. Generation wird von Thom vorgedacht (z.B. in der Forderung nach einer PE-Qualifizierung der Führungskräfte oder in Form eines PE-Controlling, [vgl. Thom 1987, S. 249 und S. 412]), dürfte aber in der von Becker zitierten Ausprägung zum Zeitpunkt von Thoms Erhebung erst eine geringe praktische Bedeutung gehabt haben.⁵⁷

Eine m.E. wichtige betriebliche Einflussgröße fehlt bei Thom (und auch Becker), das sind die

□ Eigentumsverhältnisse und Rechtsform des Unternehmens

Diese prägen die Unternehmenskultur und damit auch die Entscheidungsfindung im Unternehmen. In einem Unternehmen im Familienbesitz sind die Entscheidungswege – auch wenn sie über die Organisationsstruktur formal geregelt sind – oft informell andere. In einem Unternehmen mit anonymen Anteilseignern haben formale Regelungen eine größere Kraft. Auch die Nationalität der Eigner (Konzernmütter) kann eine Rolle spielen, wenn amerikanische, asiatische oder skandinavische Gewohnheiten des Umgangs mit Personal an einem deutschen Standort ihren Niederschlag finden⁵⁸. Das Thema der interkulturellen Personalarbeit ist ein interessantes und leider noch wenig erforschtes Feld. Es

⁵⁷ Interessanterweise wird Thom [1987] von Becker [1999] nicht rezipiert [vgl. Beckers Literaturverzeichnis].

⁵⁸ Dass die Art der Unternehmensführung von national-kulturellen Parametern beeinflusst wird, zeigt Hofstede [2001] anhand von vier Kulturdimensionen (Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Verhältnis Individuum: Kollektiv und Mann: Frau) und Vergleichsstudien zu Unternehmenskulturen.

für den Kontext der Auftragsklärung zu erschließen, würde an dieser Stelle zu weit führen.

C.3.2.2 Außerbetriebliche Bedingungsparameter

Bei seinen Unternehmensbefragungen hat Thom ermittelt, welche Umfeldfaktoren von den Entscheidungsträgern im Unternehmen als bedeutsam für die PE-Arbeit eingestuft werden. Häufigkeit, Stärke und (Un-)Regelmäßigkeit von Veränderungen im Umfeld entfalten innerbetrieblich eine dynamische Wirkung, die auch die betriebliche Weiterbildungsarbeit beeinflusst. Die wesentlichen Einflussgrößen und ihre Bedeutung sind nach Thom [1987, S. 343 ff.]:

Arbeitsmarktlage und Entwicklungen im Bildungssystem

Der Qualifizierungsbedarf wird durch Vorleistungen des Ausbildungsmarktes bestimmt, weil entstehende Qualifikationslücken zu füllen sind (z.B. Arbeits- und Führungstechniken für Hochschulabsolventen). Ebenso ist das Angebot von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt bedeutsam für die Notwendigkeit der eigenen Qualifizierung des Personals in fachlicher Hinsicht (PE als interne Personalbeschaffung).

Die Arbeitsmarktlage beeinflusst auch die Motivation durch Weiterbildungsaktivitäten als attraktiver Arbeitgeber auf dem Markt in Erscheinung zu treten. Je mehr Auswahl ein Berufsträger hat, umso eher wird er sich für ein Unternehmen mit guter PE-Arbeit entscheiden.

Markt für Weiterbildungs- und Beratungsleistungen

Die Situation auf dem Weiterbildungs- und Beratungsmarkt fließt in die Entscheidung über Eigenerstellung oder Fremdbezug von Qualifizierungsprozessen ein. Das betrifft die Auswahl von Weiterbildungsinstituten (dessen Image beim Teilnehmer sowie angebotene Zusatzleistungen wie z.B. Weiterbildungsberatung) und die Auswahl externer Trainer.

Je nach Kenntnis und Delegationsbereitschaft des Unternehmens können Berater mit der Planung und Implementierung von PE-Systemen beauftragt werden.

Einschlägige Gesetzgebung und Rechtsprechung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen liefern den Betrieben Vorgaben zu den Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten des Betriebsrates, den Gestaltungsmöglichkeiten beim Einsatz computergestützter Personalinformationssystemen sowie dem Zugang zu öffentlichen Finanzmitteln für Weiterbildungsaktivitäten (z.B. nach dem Arbeitsförderungsgesetz)

Wertewandel in der Gesellschaft

Allgemeine Werte der Gesellschaft beeinflussen die Mobilitäts- und Aufstiegsbereitschaft der Mitarbeiter und dadurch deren Verwendungs- und Aufstiegsplanung. Auch die Wahrnehmung von Bedürfnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Unternehmensmitglieder sind gesellschaftlich verankert; so ist beispielsweise die ‚Service-Einstellung‘ oder die Forderung nach ‚unternehme-

rischem Denken' bei den Mitarbeitern eine an die gesellschaftliche Entwicklung gekoppelte Weiterbildungsthematik der letzten Jahre.

Die Komplexität der außerbetrieblichen Parameter lässt sich eingrenzen, wenn man sie branchenspezifisch betrachtet. Anbietern, die sich auf eine Branche konzentrieren, fällt es leichter, einen Überblick über die Umfeldbedingungen der Kundenbetriebe zu erhalten und ihr Verständnis der Kundensituation auszubauen.

C.3.2.3 Personelle Bedingungsparameter

Zu den personellen Bedingungsparametern gehören nach der Systematik von Thom die internen und externen Aktionsträger von Weiterbildung, zu ersteren zählen Unternehmensleitung, Führungskräfte, Personalabteilung und Betriebsrat, zu den zweitgenannten Berater und Institutionen, die PE-Leistungen anbieten. Die internen Aktionsträger tragen wie folgt zu den Arbeitsbedingungen der Kooperation bei:

Unternehmensleitung

Von entscheidendem Einfluss auf die PE-Arbeit ist die Unternehmensleitung: ihr Menschenbild, ihr Führungsverständnis, ihre Auffassung von Karriere. Die Größe des Einflusses ist von der Machtbasis abhängig: Ist die Leitung gleichzeitig Eigentümer, verstärkt sich diese Wirkung. Neben der Grundausrichtung der PE-Arbeit (z.B. ‚PE als Kernaufgabe der Führungskräfte‘, ‚Nachwuchs aus eigenen Reihen‘) hat die Haltung der Unternehmensleitung Auswirkung auf die Bereitstellung von Ressourcen und zwar nicht nur in Bezug auf die finanziellen Mittel, sondern auch in Bezug auf die Bereitstellung ihrer eigenen Zeit. [Thom 1987, S. 348]

Für den externen Trainer (wie auch für interne Personalentwickler) ist die Kenntnis des Stellenwertes der PE-Arbeit in den Augen der Unternehmensleitung eine wichtige Entscheidungsgrundlage für die Auswahl von Adressaten, die Aufbereitung von Angebotsunterlagen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten innovativer Weiterbildungsprojekte. Für die Unternehmensleitung ist Weiterbildung i.d.R. ‚nur‘ eine untergeordnete Facette der von ihr zu treffenden Gestaltungsentscheidungen – verglichen z.B. mit Fragen der Marktentwicklung (Umsatzaussichten), Planungstransparenz (Controllingsysteme) oder Liquidität (Finanzierung). Deshalb bleibt deren Verständnis von PE meist auf dem Niveau stehen, das sie im Rahmen ihrer Berufsausbildung (Studium, Lehre) irgendwann einmal vermittelt bekommen haben. Angereichert wird es allenfalls durch ‚flotte Sprüche‘, die im Rahmen von Kongressen oder populärwissenschaftlichen Zeitungsartikeln an Manager herangetragen werden.⁵⁹

⁵⁹ Zur Illustration ein Beispiel für einen ‚flotten Spruch‘ [nach K.H. Sprenger 1994], mit dem ein Manager die komplexen Voraussetzungen eines zu planenden Veränderungsprozesses für sich reduzierte: „Nur ein Baby in voll geschissenen Windeln will die Veränderung.“ Diese Sentenz impliziert die Vorstellung, dass Lernmotivation von Mitarbeitern unbeeinflussbar sei, und blockiert mit hoher Wahrscheinlichkeit die Aufnahme von Informationen zur Gestaltbarkeit von Lernprozessen.

□ Führungskräfte

Auf Seiten der Führungskräfte spielt deren Förderbereitschaft und Förderfähigkeit eine bedeutende Rolle in der PE-Arbeit. Führungskräfte haben eine Trainerfunktion (vor allem am Arbeitsplatz), eine Mentorenfunktion für die persönliche und berufliche Entwicklung ihrer Mitarbeiter sowie eine Beurteilungsfunktion bezüglich Arbeitsleistung und Lernerfolgen. Deshalb sollten Qualifizierungsprojekte ‚top-down‘ vorgehen und erst die Führungskräfte in die Lage versetzen, PE-Arbeit zu unterstützen, bevor PE-Maßnahmen für Mitarbeiter entwickelt werden. [Thom 1987, S. 249]

Für den Aspekt der Auftragsklärung sind die Führungskräfte ein zentraler Faktor, weil sie nicht nur den Bildungsbedarf feststellen und ihre Mitarbeiter für die Teilnahme frei stellen, sondern weil sie durch ihr Verhalten letztlich den Transfererfolg jeder Weiterbildungsmaßnahme beeinflussen.

□ Personalleitung und Personalentwicklung

Für Unternehmensleitung und Führungskräfte ist das wichtigste Kompetenzmerkmal eines innerbetrieblichen PE-Spezialisten seine Kommunikationsfähigkeit, gefolgt von der Forderung nach Rollenflexibilität, d.h. der Fähigkeit sich auf unterschiedliche Situationen und Personen einstellen zu können. Die fachliche Qualifikation der PE-Spezialisten hat in der betriebsinternen Wahrnehmung eine untergeordnete Bedeutung. [Thom 1987, S. 137 ff.]

Die Forderung nach Rollenflexibilität verweist auf die im voran gegangenen Abschnitt festgestellte relative Machtlosigkeit der PE-Funktionsträger: sie wirken bei vielen Fragestellungen mit, haben aber für sich allein genommen kaum Entscheidungskompetenz. Als externer Partner der PE-Funktion muss man mit dieser Machtlosigkeit sensibel umgehen: die PE auszugrenzen, kann riskant sein, da man ihren informellen Einfluss nicht abschätzen kann; die PE einzubeziehen, bedeutet zu jonglieren zwischen dem Selbstbild der PE und den Fremdbild-Eindrücken, die man von Fachabteilungen angeboten bekommt. In der Praxis als externer Berater wird man ungewollt manchmal zum Zeugen von ‚Unfähigkeiten‘ gemacht: Personal- und Fachabteilung beklagen sich hinter vorgehaltener Hand jeweils über die Inkompetenz des anderen. Besonders für Berufseinsteiger können solche Informationen verwirrend sein.

□ Betriebsrat

„Das Aktivitätsniveau der Betriebsräte hängt weniger von den rechtlichen Möglichkeiten als von vorhandenen PE-Systemkenntnissen und dem verfügbaren Zeitbudget ab. Die Freistellungen von Betriebsräten sind ihrerseits gesetzlich an die Betriebsgröße gekoppelt. (...) Nur bei starkem PE-Bewußtsein und fundierten PE-Kenntnissen reservieren Betriebsräte in ihrem Zeitbudget jenen Anteil, der die volle Ausschöpfung der Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes im Hinblick auf PE-Maßnahmen ermöglicht.“ [Thom 1987, S. 349]

Aus Sicht des Anbieters sind Betriebsräte eher umsatzfördernd als umsatzgefährdend. Wenn sie bei einzelnen Seminarangeboten von ihrem Mitbestimmungsrecht Gebrauch machen, dann meist in der Absicht, ein bestehendes Weiterbildungsangebot breiten Mitarbeiter-Schichten zugänglich zu machen. Anders sieht es bei Projekten der Organisationsentwicklung aus (in deren Zuge

auch Seminare veranstaltet werden). Hier kommt weniger das Informations- oder Mitbestimmungsrecht in PE-Fragen, als vielmehr in Fragen der Unternehmensentwicklung zum Tragen. Insoweit Veränderungsprozesse gewollt oder ungewollt die Veränderung von Arbeitsbedingungen nach sich ziehen, zeugt es von Weitsicht und Professionalität, den Betriebsrat so früh wie möglich in Planungen und Klärungsgespräche mit einzubeziehen. Nicht immer ist der direkte Kontakt Betriebsrat – externer Berater gewünscht, vielmehr wird der Betriebsrat von manchen Betriebsleitungen als Damoklesschwert funktionalisiert, das Entscheidungen für ein Projekt kurzfristig kippen kann, oder – um in der griechischen Sagenwelt zu bleiben – als Minotaurus, dem man alle sieben Jahre ein Opfer bringen muss, damit er das Land nicht verwüstet; so kann es z.B. passieren, dass eine Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte storniert wird, um ein Zeichen zu setzen.

□ Zielgrößen des Unternehmens

Personalentwicklung wird durch die Unternehmensziele gesteuert, die Thom als „Aktionsparameter der Unternehmensleitung“ bezeichnet [Thom 1987, S. 94]. Durch ihre Steuerungsfunktion werden die Unternehmensziele zu Bedingungsparametern der PE-Arbeit. Dem würden Personalentwickler, die sich als Strategen verstehen, widersprechen, indem sie auf die Verzahnung von Personalentwicklung und Unternehmensentwicklung verweisen; für sie zählen die Zielgrößen nicht zu den Bedingungs- sondern zu den Gestaltungsfeldern der eigenen Arbeit. Zumindest für den externen Dienstleister aber können die Unternehmensziele, ebenso wie die damit verankerten PE-Ziele, als vorgegebene Bedingungsfaktoren bezeichnet werden.

Thom ist in seiner Untersuchung der Frage nachgegangen, ob denn die Verkopplung von Unternehmenszielen und PE-Zielen in der Praxis gegeben ist. Die Frage kann bejaht werden. [1987, S. 103]

Abb. 48 stellt die Antwortdaten zweier Teilfragen nebeneinander, um zu zeigen, dass die typischen Unternehmensziele Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Gewinnsteigerung und Kostensenkung auch als PE-Ziele benannt werden. Ebenso finden sich bei den sozialen Zielen Entsprechungen: Arbeitsplatzsicherung und Unabhängigkeit als Unternehmensziele, Fluktuationssenkung und Steigerung von Qualifikation, Kooperation und Zufriedenheit als Weiterbildungsziele.

Die Tatsache, dass die Unternehmensleitung Innovations- und Wachstumsziele sehr hochrangig bewertet und auch Sozial- und Personalziele benennt, stellt eine günstige Voraussetzung für die PE-Arbeit dar. [vgl. Thom 1987, S. 102]

Dienstleister, die sich bei der Formulierung ihrer Angebote auf die Unternehmens- bzw. PE-Ziele beziehen können, erhöhen die Chance, mit ihrer Argumentation ‚anschlussfähig‘ an das System zu sein, um dessen Mitgestaltung sie sich als Anbieter bewerben.

Neben die organisationalen Ziele treten als Bedingungsparameter die Zielvorstellungen der Führungskräfte und Mitarbeiter, wenn es um konkrete PE-Maßnahmen geht.

Abb. 48 Unternehmens- und Weiterbildungsziele im Vergleich
[nach Thom 1987, S. 101 ff.]

Wichtigstes Ziel der Unternehmensleitung	Einfachnennung in %	Als sehr bedeutend bewertete Weiterbildungsziele	Mehrfachnennung in %
Wachstum/ Marktanteil verbessern	28,4	Wettbewerbsfähigkeit erhalten und verbessern	82,1
Innovationskraft steigern, Wettbewerbsfähigkeit verbessern	18,7	Anpassung an Erfordernisse der Technologie und Marktverhältnisse	69,6
Gewinn/ Rendite erhöhen	20,0	Kosten mindern (durch Schulung des Kostenbewusstseins etc.)	28,6
Arbeitsplätze erhalten (und weitere Sozial- und Personalziele)	20,0	Fachliche Qualifikation erhöhen	75,0
		Kooperation verbessern	23,2
Unabhängigkeit, d.h. Verbleib im Familieneigentum, sichern	12,9	Arbeitszufriedenheit erhöhen	16,1
		Fluktuation senken	1,8

Hierzu stellt Thom die Antworten der Führungskräfte in Mittelbetrieben auf die Frage „Was vermuten Sie, welche Ziele Ihre Mitarbeiter mit dem Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme verfolgen?“ vor, sowie die Angaben von Angestellten zu ihren Gründen für eine Weiterbildungsteilnahme. [1987, S. 106 ff.]

Die Antworten sind in Abb. 49 einander gegenüber gestellt und zeigen, dass die Einschätzungen der Führungskräfte über die Erwartungen der Mitarbeiter weitgehend ‚richtig‘ sind. Allerdings handelte es sich bei den befragten Mitarbeitern um Angestellte und nicht Arbeiter (eine Unterscheidung, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch erheblich war), so dass möglicherweise die relative ‚Nähe‘ von Angestellten zu Führungskräften ein wesentlicher Grund für die hohe Übereinstimmung ist.

Abb. 49 Weiterbildungsziele, die Führungskräfte bei ihren Mitarbeitern vermuten, und Ziele, die Mitarbeiter selbst benennen, im Vergleich [nach Thom 1987, S. 107 und 109]

Weiterbildungsziele, die Führungskräfte als sehr bedeutend bei ihren Mitarbeitern vermuten	Nennung in %	Gründe für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen von Angestellten eines Mittelbetriebs	Nennung in %
Verbesserte Verwendungsmöglichkeiten und Laufbahnerwartungen	41,1	besseres Zurechtkommen mit der zukünftigen Arbeit	33,6
Übertragung neuer erweiterter Aufgaben	26,8	Übernahme eines verantwortungsvolleren Aufgabenbereichs	21,1
Gegenwärtige Aufgaben besser erfüllen können	28,6	Besseres Zurechtkommen mit der gegenwärtigen Arbeit	10,9
Einkommensverbesserung	23,2	Finanzielle Verbesserung	21,1
Erhalt des gegenwärtigen Arbeitsplatzes	8,9	Arbeitsplatzsicherung, um Jüngeren gegenüber gewachsen zu sein	2,3

Aufstiegserwartungen und Zukunftsperspektiven sind aus Sicht von Führungskräften und Mitarbeitern die wichtigsten Erwartungen, die mit dem Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme verbunden werden.

Bemerkenswert, aber nicht verwunderlich ist beim Vergleich der Weiterbildungsziele die unterschiedliche Gewichtung des Ziels „gegenwärtige Aufgaben besser lösen“. Führungskräfte entsenden häufig aus diesem Grund Mitarbeiter zu Weiterbildungsmaßnahmen und wünschen sich, dass Mitarbeiter diese Motivation mit ihnen teilen. Vermutlich wird über diese Zielerwartungen aber nicht miteinander gesprochen, so dass es sich um verborgene Lernziele⁶⁰ handelt. Studienergebnisse von McEnery/ McEnery [1987, zit. bei Ilg 1996, S. 78 f.] weisen darüber hinaus auf die Gefahr hin, dass Vorgesetzte dazu neigen, eigene Ausbildungsbedürfnisse in ihre Mitarbeiter zu projizieren.

Auch wenn die hier von Thom zitierten personenbezogenen Zielvorstellungen in Auftragsklärungsgesprächen kaum auf diesem Abstrahierungsgrad angesprochen werden, können sie für die Formulierung teilnehmerorientierter Lernziele eine Anregung sein. Gleichzeitig machen sie darauf aufmerksam, dass man sich bei der Erhebung von Lernzielen gewahr sein sollte, dass es auch verborgene oder zumindest nicht für beide Seiten gleich transparente Lernziele geben kann.

C.3.2.4 Zwischenergebnis: Branche, Organisationsstruktur und Führungskräfte als wesentliche Einflussgrößen

Als Einflussgrößen der betrieblichen Weiterbildungsarbeit wurden in Anlehnung an Thom [1987] folgende Parameter benannt:

Unternehmen:	Branchenzugehörigkeit, Unternehmensgröße, Belegschaftsstruktur, Veränderungen der Technologieausstattung, Routinierungsgrad insbes. in der PE-Arbeit, Führungsgrundsätze, Organisationsstruktur, Eigentumsverhältnisse
Umfeld:	Arbeitsmarktlage und Entwicklungen im Bildungssystem (Sekundar- und Tertiärstufe), Markt für Weiterbildungs- und Beratungsdienstleistungen, einschlägige Gesetzgebung und Rechtsprechung, Wertewandel in der Gesellschaft
Personen:	Unternehmensleitung, Führungskräfte, Personalabteilung und Betriebsrat
Zielsystem:	Unternehmensziele, PE-Ziele, Ziele von Führungskräften und Mitarbeitern

Diese Parameter haben unterschiedliche Bedeutung für die Auftragsklärung, je nachdem,

- ob sie den organisationalen Rahmen vorgeben, in dem gehandelt wird,
- ob sie für das Entstehen von Nachfrage bedeutsam sind,
- ob sie die konkrete Kooperationsentscheidung beeinflussen oder
- ob sie bei der Durchführung eines Weiterbildungsauftrags berücksichtigt werden sollten.

⁶⁰ Ich spreche von verborgenen Lernzielen, weil der Terminus ‚heimliche Lernziele‘ nach meinem Verständnis reserviert ist für die unausgesprochenen Nebenziele einer Lehrveranstaltung (wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsregeln einhalten).

Abb. 50 ordnet die Parameter diesen Einflussphasen zu.

Abb. 50 Organisationale Einflussgrößen für die Aushandlung von Weiterbildungsaufträgen

Auftragsklärung (aus Sicht des Externen)...	wird beeinflusst durch...
findet in einem organisationalen Rahmen statt, der geprägt ist durch...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Größe des Unternehmens, Führungsgrundsätze, Alter des Unternehmens ⇒ Routinisierung der PE-Arbeit. (auch Indikatoren für den vermutlichen Reifegrad der PE-Organisation) ▪ Organisationsstruktur
setzt das Bestehen eines Bildungsbedarfs voraus, der determiniert wird durch...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche und Umfeldbedingungen (Handlungsdruck von außen), ▪ personelle Einflussgrößen (Handlungsdruck durch Einzelne, von innen), ▪ Veränd. in der Technologieausstattung.
muss die Voraussetzungen für die spätere Auftragsdurchführung klären, wobei zu berücksichtigen ist...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche, ▪ Belegschaftsstruktur, ▪ Eigentumsverhältnisse ▪ ⇒ Organisationskultur, Führungsgrundsätze
sollte die Parameter erkunden, von denen die Entscheidung für eine Kooperation abhängt, wie...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigentumsverhältnisse und Organisationsstruktur (Macht- u. Entscheidungsverhältnisse), ▪ Unternehmensgröße ⇒ Routinisierungsgrad (Budgetierungsregeln), ▪ Situation auf dem Beratungs- und Weiterbildungsmarkt, ▪ Personelle Bedingungen (Einstellung zu Weiterbildung., Bereitstellung eigener Zeitressourcen)

Da in einem Auftragsklärungsgespräch nicht alle Parameter erhoben werden können, dennoch aber die wesentlichen erhoben werden müssen, sollen als wesentliche Einflussgrößen die drei folgenden herausgestellt werden:

- Die Branche, weil für sie weitgehend einheitliche Umfeldfaktoren gelten und mit diesen typische Belegschaftsstrukturen, Unternehmensgrößen und Erwartungen an Inhalte und Methoden von Weiterbildung verbunden sind.
- Die Organisationsstruktur, weil sie Aufschluss darüber gibt, wie und von wem im Unternehmen Entscheidungen getroffen werden.
Empirische Studien belegen als ‚Normalfall‘, dass Entscheidungen über die Kooperation mit Weiterbildungsdienstleistern mehrheitlich im Verbund von Unternehmensleitung, Vorgesetztem und Personalleitung getroffen werden.
- Die Führungskräfte, weil sie der Angelpunkt in der PE-Arbeit sind. Für den Dienstleister sind sie Informationsträger (für die Weiterbildungsanforderungen), Mitgestalter (für die Umsetzung des Gelernten) und Meinungsmacher (für die Einschätzung des Nutzens einer Weiterbildungsdienstleistung).

C.3.3 Bildungsbedarfsanalyse

Bevor es zur Auftragsklärung mit einem Weiterbildungsanbieter kommen kann, muss innerbetrieblich zunächst überhaupt ein Weiterbildungsbedarf erkannt werden. Deshalb soll erörtert werden, welche typischen Formen der Bedarfserhebung und welche organisatorischen Wege der Bedarfsbefriedigung in Betrieben vorherrschen. Der innerbetriebliche Prozess von der Bedarfsfeststellung bis zur Entscheidung über die Bedarfsbefriedigung wird Bildungsbedarfsanalyse genannt.⁶¹

Bildungsbedarf wird von Becker definiert als „Abweichung zwischen IST-Verhalten (IST-Leistung) und SOLL-Verhalten (SOLL-Leistung), die durch eine geeignete Bildungsmaßnahme behoben werden kann.“ [Becker 1999, S. 117] Diese Definition suggeriert, dass Qualifizierungsherausforderungen durch eine einfache mathematische Formel zu ermitteln seien (Soll minus Ist gleich Bedarf) und blendet damit die Komplexität der Beschreibungs- und Diagnoseproblematik von Qualifizierung aus⁶². Diese Vorstellung ist in der Praxis jedoch weit verbreitet, so dass sie als Hilfsdefinition beibehalten werden soll, um sich der Frage der Bedarfsfeststellung zu nähern.

Nach Becker ist kein Bildungsbedarf gegeben, wenn sich eine Abweichung zwischen Ist und Soll nicht durch Weiterbildungsmaßnahmen ausgleichen lässt. Damit dürften Situationen bezeichnet sein, in denen Leistungsdefizite durch besseres Führungsverhalten, durch Auswechseln eines Mitarbeiters/ einer Führungskraft, durch Verändern der Organisationsstruktur, durch Anerkennen von veränderten Umfeldbedingungen (z.B. schrumpfende Absatzmärkte) aufgefangen werden müssen.

Becker bietet hierzu eine Art Entscheidungsschema vom Arbeitsproblem zum Bildungsbedarf an [vgl. Abb. 51]. Dieses Schema kann im Rahmen von Be-

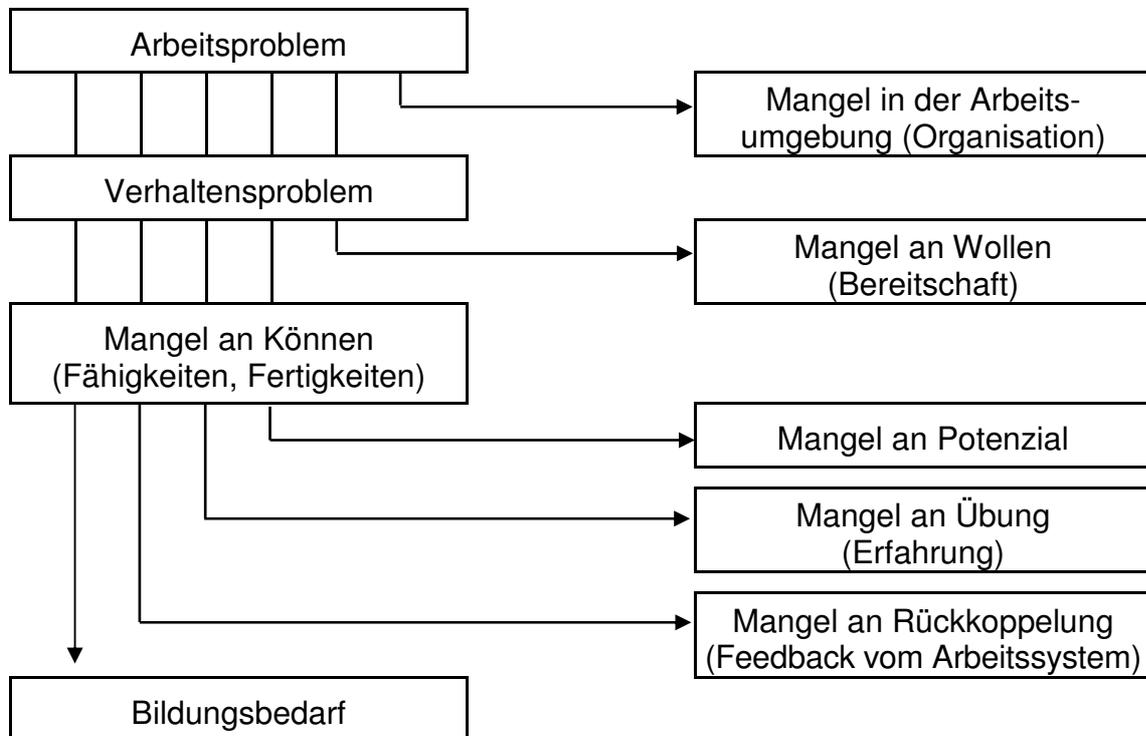
⁶¹ Es sei an dieser Stelle vermerkt, dass es sich in der Literatur zur betrieblichen Weiterbildung eingebürgert hat, verkürzend von Bildungsbedarf (statt Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf) zu sprechen. Der klassische Bildungsbegriff, der auf die Formung und damit (Selbst-)Bildung einer Gesamtpersönlichkeit abzielt, passt nicht in den betrieblichen Kontext, wo sich formende Maßnahmen lediglich auf arbeitsplatzrelevante Teilaspekte einer Persönlichkeit beziehen. Wie Harney [1998] betont, stellen nach der betrieblichen Handlungslogik Mitarbeiter lediglich ihre Arbeitskraft für eine bestimmte Zeit gegen Geld zur Verfügung, nicht aber ihre Persönlichkeit. Der Betrieb kann in soweit auch nur über ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen verfügen, nicht aber, dass sie tatsächlich ‚gebildet‘ werden, d.h. ihre Persönlichkeit weiterentwickeln.

Aufgrund der weit verbreiteten Praxis werden die Begriffe Bildungsbedarf und Bildungsbedarfsanalyse hier beibehalten, ansonsten wird von Weiterbildung gesprochen.

⁶² Als Beispiele für die Komplexität einige Fragen: Wie beschreibt man ein Verhalten so, dass Arbeitsleistungen eines Mitarbeiters treffend beschrieben werden? Wie ermittelt man, welches Verhalten für eine angestrebte Arbeitsleistung tatsächlich relevant ist, verändert z.B. der Besuch eines Zertifikatskurses tatsächlich die Produktivität? Wie stellt man fest, ob ein Mitarbeiter ein gewünschtes Arbeitsverhalten tatsächlich zeigt, also z.B. unterstellten Mitarbeitern Aufgaben richtig zuweist? Wie differenziert man zwischen Verhaltensanteilen des Mitarbeiters und den Anteilen des Umfelds, in denen dieses Verhalten gezeigt wird? etc.

darferhebungsgesprächen als Illustrationshilfe eingesetzt werden, um zu klären, ob ein tatsächlicher Bildungsbedarf vorhanden ist, der durch Seminare bearbeitbar ist, oder ob andere Maßnahmen zur Behebung des Ausgangsproblems gefordert sind.

Abb. 51 Bildungsbedarfsanalyse: vom Arbeitsproblem zum Bildungsbedarf
[nach Becker 1999, S. 122]



Diese Darstellung geht davon aus, dass Vorgesetzte zunächst ‚nur‘ ein Arbeitsproblem feststellen können, nicht unmittelbar einen ‚Bildungsbedarf‘. Den Bildungsbedarf grenzt man ein über die ‚kaskadenförmige‘ Klärung von Analysefragen wie:

- Ist das Arbeitsproblem durch organisatorische Maßnahmen zu beseitigen? (Umstrukturierung von Arbeitsplätzen, Einführung neuer Arbeitsmethodiken oder –techniken etc.)
Wenn nein, geht es um ein Verhaltensproblem.
- Ist das Verhaltensproblem auf mangelnde Motivation zurückzuführen? (Motivationsmaßnahmen sind z.B. Informationsveranstaltungen, Feedbackgespräche, Teamsitzungen.)
Wenn nein, geht es um ein Qualifikationsproblem.
- Zur Eingrenzung des Qualifikationsproblems:
Hat der Mitarbeiter das Potenzial, die fehlende Qualifikation erwerben? (Wenn nicht, sollte ein anderer Mitarbeiter seine Aufgabe übernehmen.)
Hat er ausreichende Übungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz? (Wenn nicht, müssen diese bereitgestellt werden.)
Kann der Mitarbeiter selbst seine Arbeitsleistung überwachen? (z.B. durch Stückzahlanzeigen an seinem Montageband, durch Zeitaufschreibung und Tätigkeitsberichte etc.)

Oder braucht er eine Weiterbildungsmaßnahme, mit der Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und trainiert werden?

Vom so erfragten Bildungsbedarf ist nach Becker der Lernbedarf zu unterscheiden. Der Lernbedarf eines Unternehmens ist größer als der Bildungsbedarf. „Lernbedarf bezieht alle Bildungsnotwendigkeiten und -aktivitäten mit ein, die durch Lernen und Erfahrungen am Arbeitsplatz, durch Selbststudium in der Freizeit und in allen anderen Lebensbereichen eines Individuums wahrgenommen werden.“ [Becker 1999, S. 118]⁶³

Die subjektiv empfundene Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Verhalten wird als Lern- bzw. Bildungsbedürfnis bezeichnet. Es kann sich von Lern- bzw. Bildungsbedarf positiv wie negativ unterscheiden.⁶⁴

C.3.3.1 Bedarfsfeststellung in Reaktion auf veränderte betriebliche Gegebenheiten

In der ersten Generation der Unternehmensführung wird Bildungsbedarf relativ spontan festgestellt und in entsprechende Maßnahmen überführt. Eine Hinterfragung des Bildungsbedarfs i.S. der mit Abb. 51 dargestellten Bedarfsanalyse findet i.d.R. nicht statt.

Mitarbeiter oder Vorgesetzte melden Teilnehmer zu Seminaren, Kursen oder Lehrgängen zur beruflichen Weiterbildung an, weil sie das Gefühl haben, dass ‚etwas‘ getan werden müsste. Dieser eher ‚zufällig‘ ermittelte Bildungsbedarf kann zwar als ‚echt‘ angesehen werden, doch sind die Maßnahmen zur Befriedigung des Bedarfs geprägt von bestehenden Angeboten bzw. subjektiven Vorstellungen, was als notwendig oder richtig angesehen wird. [Becker 1999, S. 124 ff.]⁶⁵

⁶³ Hier wird erneut der Unterschied zwischen dem Bildungsbegriff erziehungswissenschaftlicher Tradition und dem der betriebswirtschaftlichen Praxis deutlich: Eigentlich ist ‚Menschenbildung‘ mehr als ‚Lernen‘, sie umfasst neben bewussten Lernaktivitäten auch Erfahrungs- und Reifungsprozesse. Betriebliche ‚Weiterbildung‘ unterscheidet zwischen dem Lernen in einer Bildungsmaßnahme und dem Lernen am Arbeitsplatz (oder in anderen Lebensbereichen), deshalb spricht Becker davon, dass der Lernbedarf größer als der Bildungsbedarf sei.

⁶⁴ Becker konstruiert vier Situationen:
Es besteht ein objektiver Bedarf und ein entsprechendes subjektives Bedürfnis. ⇒ Das Weiterbildungsgeschehen wird durch motivierte Mitarbeiter begünstigt.
Es besteht ein Bedarf, jedoch kein Bedürfnis. ⇒ Mitarbeiter müssen zu Weiterbildung motiviert werden.
Es besteht ein Bedürfnis, jedoch kein Bedarf. ⇒ Mitarbeiter sollten auf Weiterbildungsangebote außerhalb des Betriebes verwiesen bzw. an den Weiterbildungskosten beteiligt werden (z.B. durch betriebliche Zuschüsse zur Teilnahme an Maßnahmen außerhalb der Arbeitszeit).
Es besteht weder Bedarf, noch Bedürfnis. ⇒ Keine Aktivität erforderlich.
[Becker 1999, S. 118ff.]

⁶⁵ Eine empirische Untersuchung von Carola Iller über die „Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten“ zeigt, dass Weiterbildungserwartungen stark davon beeinflusst sind, was im Unternehmen als Weiterbildungsangebot propagiert wird. Gibt es beispielsweise ein Schulungsprogramm, so prägen

Interne Veranstaltungen werden organisiert, wenn die Zahl der Interessenten dies nahe legt. Eine systematische Prüfung, ob ein gemeldeter Bildungsbedarf eventuell auch bei anderen Mitarbeitern vorhanden wäre und sich damit die eigene Organisation einer Veranstaltung lohnen würde [vgl. z.B. Baldin 1993, S. 230], unterbleibt.

Die wirtschaftlichen Risiken dieser Art von Bedarfsermittlung liegen zum einen darin, dass Weiterbildungsinvestitionen womöglich an der falschen Stelle getätigt werden bzw. unterbleiben,⁶⁶ zum anderen können zu spät angesetzte Schulungstermine zu Produktionsausfällen sowie ausbleibende Förderung von Leistungsträgern zu Fluktuation und in der Folge zu Problemen bei der Nachbesetzung freiwerdender oder neu entstehender Stellen führen.

Der Kontakt zu externen Beratern wird spontan aufgenommen – unter der Voraussetzung, dass man einen kennt. Plattformen des Kennenlernens sind Messen oder Vortragsveranstaltungen, bei denen der Weiterbildungsverantwortliche des Unternehmens den externen Berater als Fachexperten erlebt.

Möglicherweise wird auch erst bei solchen Veranstaltungen durch einen Externen ein Bildungsbedarf geweckt, indem er z.B. dem Verantwortlichen ein Arbeits- oder Verhaltensproblem verdeutlicht und dessen Lösung durch Weiterbildung in Aussicht stellt.

Hat ein Trainer bereits für das Unternehmen gearbeitet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass er im Bedarfsfall erneut angesprochen wird.

C.3.3.2 Bedarfsanalyse als systematischer Abgleich zwischen Anforderung und Potenzial

Die systematische Erfassung des Bildungsbedarfs ist ein Hauptmerkmal der Personalentwicklung der zweiten Generation. Sie besteht aus zwei Schritten: Ermittlung des Qualifikationsbedarfs (durch Vergleich der Anforderungen einer Stelle mit den Qualifikationen des Stelleninhabers) und Ableitung des Bildungsbedarfs (aus den erkannten Qualifikationsdefiziten und individuellen Lernbedürfnissen).⁶⁷

In der Praxis werden dokumentengestützte Analysen (Auswertung von Anforderungsprofilen in Stellenbeschreibungen, Formularbögen des Mitarbeiterbeurteilungssystems, Protokollen aus Auswahlseminaren (Assessment-Center), von Kundenbefragungen uvm.) ergänzt durch regelmäßige Befragungen von Vorge-

die Inhalte des Programms die Vorstellungen der Beschäftigten davon, worin sie sich weiterqualifizieren könnten. [Iller 1998, S. 226]

⁶⁶ Becker argumentiert wie folgt: „Wenn nur geschätzte 50% der Weiterbildungsmaßnahmen echten Bildungsbedarf abdecken, dann sind die Weiterbildungskosten um 50% zu hoch.“ [1999, S. 125]

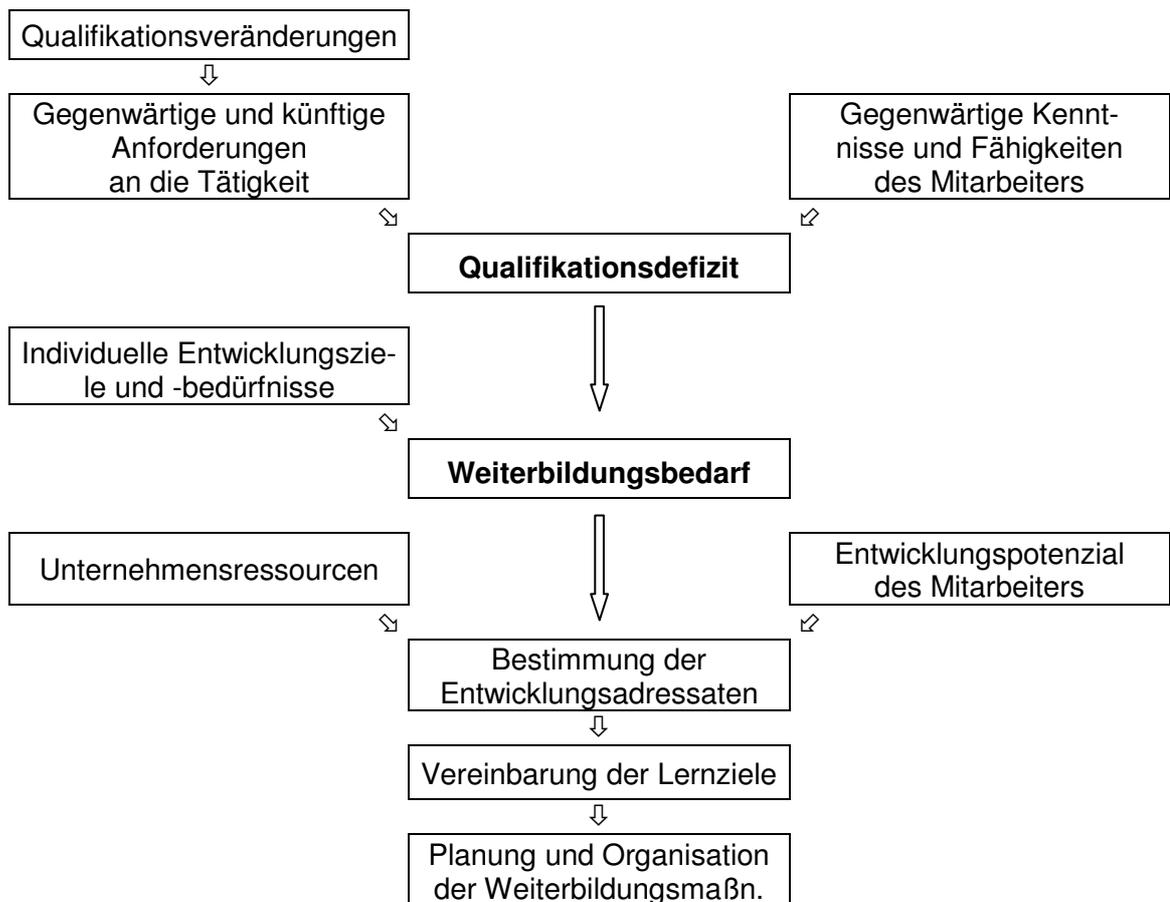
Dieser Gedanke ist zum eingängigen Bonmot geworden. Bei Pichler [2003, S. 8] wird dazu ein Vorstand zitiert mit den Worten: „50 Prozent unserer Bildungsausgaben sind wahrscheinlich vergeblich. Wir wissen leider nicht, welche 50 Prozent.“

⁶⁷ Zu den eingesetzten Instrumenten der Qualifikations- und Bildungsbedarfsanalyse vgl. z.B. Wöltje/Egenberger 1996, S. 47 ff., Leiter et al. 1982, S. 25 ff., Döring/ Ritter-Mamczek 2001, S. 297 ff., Schuler/ Prochaska 1999, S. 186 ff.

setzen und Mitarbeitern in den Fachbereichen. Hinzu kommen die Erkenntnisse von Trendanalysen, die aus Fachzeitschriften oder durch Expertenbefragungen gewonnen werden. [im Einzelnen vgl. Becker 1999, S. 127 ff.]

Die Aufgabe der PE-Abteilung ist es, nicht nur geeignete Datenquellen zu identifizieren und zu gestalten, sondern die daraus gewonnenen Daten zusammenzuführen und in Bildungsbedarf zu ‚übersetzen‘. Im Sinne eines theoretischen Planungsprozesses bedeutet dies, Entscheidungen zu treffen bezüglich der Weiterbildungsadressaten und der Definition von Lernzielen. Die nachstehende Abb. 52 fasst den Prozess der Bedarfsanalyse zusammen.

Abb. 52 Prozessschritte der Bildungsbedarfsanalyse
[nach Wöltje/ Egenberger 1996, S. 63]



Praktisch wird diese Aufgabe durch zwei Faktoren erschwert: von der grundsätzlichen Frage der Prognosegenauigkeit und von der Knappheit der Ressourcen.

Die Prognosegenauigkeit der Bildungsbedarfsanalyse hat Grenzen, weil jede Bestandsaufnahme nur eine Momentaufnahme ist. Die Dynamik und Verwobenheit inner- und außerbetrieblicher Einflussfaktoren kann die Ergebnisse schnell überholen (z.B. bei einem Führungswechsel oder durch Veränderungen auf dem Geldmarkt, die geplante Investitionen verteuern). Hinzu kommt, dass die scheinbar objektiv quantifizierten Planungsdaten auf subjektiven Einschätzungen beruhen (z.B. Vorgesetztenurteile über Mitarbeiter, vom Management gewählter Problemfokus bei strategischen Entscheidungen, Auswahl und Inter-

pretation der Datenbasis durch die PE). [ähnlich auch Wöltje/ Egenberger 1996, S. 126f.]

Gäbe es unbegrenzte Entwicklungsressourcen, könnten alle Mitarbeiter weitergebildet werden, für die ein betrieblich begründeter Bildungsbedarf festgestellt wurde. Bei begrenzten Ressourcen muss eine Auswahl getroffen werden. Dazu wird i.d.R. ein Weiterbildungsbudget erstellt.

Wöltje/ Egenberger [1996, S. 121] nennen drei Formen der Budgetierung:

- Fixieren der Gesamtausgaben durch ein festes Jahresbudget auf Basis der Erfahrungswerte der letzten Jahre.
- Kein festes Budget, sondern Entscheidung durch die Unternehmensleitung von Fall zu Fall.
- Zwar ein festes Budget, doch werden bei Bedarf zusätzliche Sonderetats genehmigt.

Die PE der zweiten Generation arbeitet definitionsgemäß mit Budgets. Unterschiede wird es darin geben, auf welcher Unternehmensebene die Budgets geplant werden und wer über die Budgetverwendung entscheidet. Grundsätzlich ist es möglich, einen Weiterbildungsetat für das Gesamtunternehmen festzulegen oder ihn auf Funktionsbereiche oder Fachabteilungen zu verteilen. Über das Budget ihres Verantwortungsbereichs kann die Führungskraft i.d.R. frei verfügen, unterjährige Budgeterhöhungen müssen mit der Personal- oder Unternehmensleitung abgestimmt werden.

Wie das Budget verwendet wird, entscheiden PE oder Führungskräfte nach subjektiven Werturteilen (z.B. Chancengleichheit oder Priorisierung), die durch rationale Entscheidungsregeln ergänzt werden, wie:

- Potenzialregel: Zuerst werden die Mitarbeiter gefördert, die das größte Entwicklungspotenzial haben.
- Engpassregel: Investiert wird in die Geschäftsbereiche, die die höchste strategische Bedeutung für das Unternehmen haben.
- Budgetregel: Es kann bis zu einem bestimmten Grenzbetrag frei entschieden werden (z.B. ‚Erlaubt sind 5 Weiterbildungstage pro Mitarbeiter und Jahr.‘).

[Wöltje/ Egenberger 1996, S. 121 f.]

Die PE muss (im Auftrag oder in Zusammenarbeit mit dem Management) unter Unsicherheit Zielvorgaben entwickeln und Selektionsentscheidungen bei der Zuweisung von Bildungschancen treffen. Diese Verantwortung ist in der Praxis sicher nicht immer leicht zu tragen.

Festzuhalten bleibt, dass bei systematischer Bildungsbedarfsanalyse mehr Bildungsbedarf erkannt als befriedigt werden kann und dass die Prioritätensetzung integraler Bestandteil des Analyseprozesses ist.

Die Bedarfsanalyse der 2. Generation wird also abgeschlossen mit der Entscheidung, auf ausgewählte Bedarfe zu reagieren. Erst dann werden externe Kooperationspartner gesucht. Beim Aushandeln des Weiterbildungsauftrags mit dem Anbieter kann das Budget ein Argument bei der Festlegung des Auftragsumfangs (Zahl der Tage) und des Teilnehmerkreises (Zahl der Maßnahmen) sein.

Wirtschaftspädagogische Aspekte bleiben bei einer Bedarfsanalyse auf der organisationalen Ebene meist unberücksichtigt, weil die Gewinnung von Steuerungsdaten im Vordergrund steht. Wirtschaftspädagogische Daten sind z.B. die Vorqualifikationen bzw. das Kompetenzprofil der potenziellen Teilnehmer. Mit hoher Wahrscheinlichkeit müssen diese Daten bei Unternehmen der 2. Generation im Rahmen der Auftragsklärung für ein konkretes Projekt erst noch erhoben werden.

C.3.3.3 Bedarfsklärung als Prozess kontinuierlicher Diagnose

Die Bedarfsermittlung der 3. Generation trägt dem Umstand von hoher Dynamik und kontingenter⁶⁸ Arbeitsorganisation Rechnung, indem sie systemintegriert erfolgt. Personell bedeutet dies, dass ein PE-Prozessberater im Fachbereich mitarbeitet und damit näher an Aufgaben, Mitarbeiter und Vorgesetzte herandrückt. Auf der Managementebene gilt analog, dass die Personalentwicklungsfunktion in alle strategischen Planungen eingebunden ist (z.B. durch einen gleichberechtigten Vorstand Personal).

Bei der Bedarfserhebung wird eine „Entinstrumentalisierung von Standardverfahren vollzogen“ [Becker 1999, S. 143]. Nicht-standardisierte Instrumente der Bedarfsermittlung sind z.B. das Zielvereinbarungsgespräch, in dem Vorgesetzte mit einem Mitarbeiter oder einem Arbeitsteam Leistungs-, Verhaltens- und Entwicklungsziele festlegen, oder die durch den PE-Berater angewandte „Methode der kritischen Ereignisse“, bei dem ‚wichtige‘ vergangene Ereignisse im Arbeitsumfeld im Gespräch mit Mitarbeitern und Vorgesetzten als Ausgangspunkt für die Bestimmung von PE-Maßnahmen genommen werden. [ausführlich s. Becker 1999, S. 144 ff.] Ein weiteres Verfahren ist das „biografische Interview“ zur Kompetenzanalyse von Mitarbeitern. [vgl. Cuvry 1999, S. 228]

Die Mitglieder von Unternehmen der 3. Generation sind in der Lage, Bildungsbedarf selbstständig zu artikulieren und zu organisieren, aus rationalen Gründen ist der interne PE-Berater in der Rolle des Experten für Veränderungsarbeit ihr erster Ansprechpartner.

Parallel zu diesen dezentralen, zeitnahen Bedarfsfeststellungen, für deren Befriedigung ein Budget eingeplant werden muss, gibt es weiterhin ein Programmangebot von standardisierbaren Weiterbildungsmaßnahmen. Folglich sind auch die Erhebungsverfahren der Bildungsbedarfsanalyse aus der 2. Generation nicht obsolet.

Für die PE der 3. Generation liegt eine besondere Herausforderung in der Gestaltung der funktionsinternen Kommunikation, um sich gegenseitig zu informieren und unternehmensweite Standards sicherzustellen. Dafür sind die Entscheidungswege kürzer und Bildungsbedarf kann durch eigene Mitarbeiter schneller und kostengünstiger befriedigt werden. Werden Externe hinzugezo-

⁶⁸ 'Kontingent' hat hier die Bedeutung von flüchtig, i.S. von vorhandenen oder sich möglicherweise verändernden Arbeitsstrukturen, so ist z.B. die Projektorganisation als kontingent zu bezeichnen.

gen, geschieht dies i.d.R. kurzfristig, es sei denn, es handelt sich um die Mitarbeit im Rahmen des meist jährlich geplanten Schulungsprogramms.

C.3.3.4 Zwischenergebnis:

Auftragsklärung als Teil der Bedarfsanalyse

Die Bildungsbedarfsfeststellung ist Voraussetzung für die Auftragsklärung. Die Auftragsklärung kann damit als Teil des Gesamtprozesses der Bildungsbedarfsanalyse definiert werden. Im Analyseprozess wird geklärt, ob ein Arbeitsproblem durch Weiterbildungsmaßnahmen zu beheben ist, ob die Beseitigung des Problems in Abwägung knapper Ressourcen notwendig ist und mit welchen Adressaten welche PE-Maßnahme durchgeführt wird.

Je nach Entwicklungsgeneration der PE-Funktion im Unternehmen gehen der Auftragsklärung wenige oder viele betriebsinterne Prozessschritte der Bedarfsanalyse voraus. Dadurch ergeben sich für den Anbieter unterschiedliche Möglichkeiten des Einstiegs in den Bedarfsklärungsprozess.

In Unternehmen der 1. Generation ist er als Berater manchmal an der Bedarfsfeststellung beteiligt, auf jeden Fall ist sein Knowhow bei der Bedarfsanalyse gefragt. In Unternehmen der 2. und 3. Generation geht seinem Engagement die Bedarfsfeststellung voraus. Eine Hinterfragung des Bedarfs hat i.d.R. auch stattgefunden.

Der betriebliche Bedarfsanalyseprozess ist also mit der Auftragsklärung verwoben. Inhalte, die Gegenstand der Bedarfserhebung sind, stellen auch wesentliche Informationen für den externen Anbieter dar. Dies sind:

- das zu lösende Arbeits- oder Verhaltensproblem
- die Gründe für den bisherigen Mangel an Können
- die Entwicklungsadressaten und ihr Kompetenzprofil
- die Entwicklungsziele
- die bereitstehenden Ressourcen

C.3.4 Nachweis von Weiterbildungserfolgen

Im vorigen Abschnitt wurde die praktische Bedeutung der Bildungsbedarfsanalyse für das Zustandekommen eines Auftragsklärungsgesprächs aufgezeigt und die Bandbreite skizziert, innerhalb derer der Weiterbildungsanbieter daran mitwirken kann.

Theoretisch ist die Bildungsbedarfsanalyse einzuordnen als ein Element im Funktionszyklus des Bildungscontrollings. Dieser umfasst folgende Stufen:

- Bildungsbedarfsanalyse
- Zielbestimmung
- Konzeption und Planung von Bildungsmaßnahmen
- Durchführung von Maßnahmen
- Erfolgskontrolle und Sicherung des Transfers ins Arbeitsfeld

[vgl. Gnahs/ Krekel 1999, S. 33. Siehe auch Funktionszyklus oben, S. 127]

Da Dienstleistungsanbieter und nachfragendes Unternehmen in der Auftragsklärung eine Leistung vereinbaren, die betriebliche Ziele verwirklichen helfen soll, ist die Frage von Bedeutung, wie der Erfolg der Kooperation, die Zielerreichung, festgestellt werden kann.

Auch wenn der Anbieter juristisch ‚nur‘ einen „Dienst“ schuldet und keinen „Erfolg“, so ist es dennoch im beiderseitigen Interesse, den Erfolg zumindest plausibel zu machen. Der Anbieter sichert sich durch einen Erfolgsnachweis künftige Aufträge, der interne Kooperationspartner braucht den Erfolgsnachweis zur Legitimation der eigenen PE-Leistung für das Unternehmen und als Informationsquelle für die weitere PE-Planung.

Der Erfolgsnachweis bezieht sich sowohl auf den wirtschaftspädagogischen als auch auf den ökonomischen Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme. Beide Aspekte sind im Begriffsverständnis des Bildungscontrollings berücksichtigt, wie es seit den 1990er Jahren in der Literatur entwickelt wurde [z.B. v.Landsberg 1992]. Inhaltlich oft deckungsgleich wird der Begriff der Evaluation verwendet, der seit den späten 1950er Jahren Forschungsgegenstand ist [z.B. Kirkpatrick 1959, zit. in Kirkpatrick 2000]. Außerdem spielt die Erfolgskontrolle in der Diskussion um die Qualitätssicherung und ISO-Zertifizierung in der betrieblichen Weiterbildung eine Rolle [vgl. z.B. Thombsen et al. 1994]

Verschiedene Autoren haben die aufgelaufenen Definitionen dieser Begriffe gesichtet [z.B. Ilg 1996, Wakenhut 1996, Gnahs/ Krekel 1999]. Im Ergebnis besteht die Tendenz, diese Begriffe historisch zu würdigen und als Synonyme zu verstehen. Dabei können folgende Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten festgehalten werden:

„Evaluation setzt einen pädagogischen Akzent, Qualitätssicherung einen eher technischen, am Erstellungsprozess orientierten und Bildungscontrolling einen betriebswirtschaftlichen.

Evaluation und Bildungscontrolling und Qualitätssicherung haben vergleichbare Phasen:

- Kontext- und Zielevaulation vs. Zielcontrolling vs. Festlegung der Qualitätsziele
- Inputevaluation vs. Inputcontrolling vs. Inputqualität
- Prozeßevaluation vs. Prozeßcontrolling vs. Durchführungsqualität
- Produkt-/Ergebnisevaluation vs. Outputcontrolling vs. Output-, Transferqualität.“

[Gnahs/ Krekel 1999, S. 32]

Um den Gang dieser Untersuchung von Begriffsdiskussionen zu entlasten, die nicht themenrelevant sind, wird die Phasenparallelität als zutreffend angenommen und die Begriffe Bildungscontrolling, Qualitätssicherung und Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung damit gleich gesetzt. Die Bedeutung der einzelnen Phasen wird anhand der Evaluationsdefinition von Reischmann [2003] in Abschnitt C.3.4.1 dargestellt. Dort werden auch die im Zitat genannten Phasenbegriffe erläutert.

Becker, dessen Generationenmodell bisher als Orientierungsraster angewendet wurde, behandelt zwar auch den Aspekt des Bildungscontrollings, doch kann seine Zuordnung der Formen von Erfolgskontrolle zu den drei Generationen betrieblicher Weiterbildungsarbeit nicht überzeugen. Er nennt folgende generationenbezogene Verfahren [Becker 1993, S.195]:

1. Generation: Lernerfolgskontrolle, Manöverkritik, Teilnehmerfeedback
2. Generation: Differenzierte Erfolgskontrolle als Input-, Verlaufs-, End- Transfer- und Betriebswirtschaftliche Kontrolle
3. Generation: Erfolgskontrolle am konkreten OE-Projekt, unmittelbares Feedback der Teammitglieder, PE-Controlling.

Wie diese ‚Kontrollen‘ auf den einzelnen Reifegradstufen durchgeführt werden, beschreibt der Autor nicht.⁶⁹ Seine Zuordnung ist m.E. nicht für zutreffend, weil z.B. in Unternehmen der ersten Generation eine „Lernerfolgskontrolle“ nicht stattfindet (außer man betrachtet Abfragen der Teilnehmerzufriedenheit als Lernerfolg). Außerdem ist auch in der PE der 2. Generation höchstens idealtypisch von einer „differenzierten Kontrolle“ zu sprechen (außer man hält die Auswertung von Teilnehmerquoten und verbrauchten Budgets für differenziert). M.E. ist das Thema Evaluation zu komplex, um es einem vereinfachenden Modell wie den Reifegraden zuzuordnen. Es gibt viele Formen der Evaluation, von denen nahezu jede in jeder PE-Generation angewendet werden kann und in der Praxis oft nicht angewendet wird.

Diese Argumente werden nachvollziehbar, wenn man sich erstens auf die praktischen Herausforderungen der Datenerhebung und -bewertung bei der Evaluation [C.3.4.1] und zweitens auf die Frage einlässt, was denn als Erfolg der betrieblichen Weiterbildung anzusehen ist (sog. Erfolgsgrößen nach dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick [vgl. C.3.4.2]).

Bereits hier soll hervorgehoben werden, dass bei der Evaluation verschiedene ‚Erfolgsgrößen‘ eine Rolle spielen (z.B. Wissenszuwachs oder Produktivitätssteigerung) sowie der Ort, an dem diese Erfolgsgrößen erhoben werden (im ‚Lernfeld‘ Seminar oder in ‚Funktionsfeld‘ Arbeitsplatz). Die hier dargestellten Modelle berücksichtigen diese Herausforderungen.

C.3.4.1 Evaluation

„Evaluation meint

1. das methodische Erfassen und
2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Weiterbildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“

[Reischmann 2003, S. 18]

Die einzelnen Elemente dieser Definition sollen in ihrer Bedeutung [mit Reischmann 2003, S. 19 ff.] kurz erläutert werden.

C.3.4.1.1 Evaluationsprinzip: Erfassen und Bewerten

„Methodisches Erfassen“ bedeutet, dass eine explizite Handlung geplant und überprüfbar durchgeführt wird und deren Ergebnis ‚schwarz auf weiß‘ dokumen-

⁶⁹ Becker stellt lediglich das PE-Controlling auf der Stufe der 2. Generation dar. Ansonsten wird auf die Reifegradabhängigkeit verwiesen [1999, S. 399 und S. 403], dies aber nicht näher ausgeführt.

tiert wird.

Das Ergebnis sind Daten, die aus Zahlen, Worten, Fotos, Artefakten u. Ä. bestehen können.

Eine mündliche Teilnehmer-Umfrage am Ende einer Veranstaltung erfüllt das erste Kriterium der Evaluationsdefinition nicht, eine Aktennotiz über ein mit einem Teilnehmer zufällig geführtes Gespräch ebenso wenig. Die Datenerhebung muss methodisch organisiert und absichtsvoll erfolgen: Die Datendokumentation ermöglicht die Überprüfbarkeit. Geeignete Instrumente zum Erfassen von Daten sind: Fragebögen, Interviews, Tests, Beobachtungslisten, Ergebnisprotokolle usw.

„Begründetes Bewerten“ impliziert, dass ein vorher oder spätestens im Verlauf der Evaluation festgelegter Soll-Wert verglichen wird mit dem Ist-Wert der erhobenen Daten.

Um zu bewerten, muss man entscheiden, was als ‚Erfolg/ Nichterfolg‘ einer Maßnahme angesehen wird, d.h. es müssen Kriterien selektiert und Maßstäbe festgelegt werden. Erst dadurch werden objektivierbare Werturteile i.S. von ‚gut/ schlecht‘ ermöglicht.

Wenn z.B. ein Seminar-Beurteilungsbogen bei den Teilnehmern Noten für die Verständlichkeit oder den Anteil an Eigenaktivität abfragt, so muss sich der Evaluator vorher überlegen, welches Antwortergebnis er als gut/ schlecht einstuft. Vernünftigerweise wird man z.B. nicht erwarten können, dass ein Kriterium wie Verständlichkeit von allen (vielleicht fünfzehn Teilnehmern unterschiedlichen Qualifikationsniveaus) mit ‚sehr gut‘ bewertet wird.

Die Auswahl aussagefähiger Kriterien, die Definition eindeutig auswertbarer Maßstäbe sowie die Festlegung des selbst angestrebten Sollwerts gehören zu den schwierigsten (und damit auch aufwändigsten) Aufgaben der Evaluation.

Schnell kann sich ein Mechanismus ergeben, den Reischmann [2003, S. 39 f.] die „Indikatorenschaukel“ nennt: Der Evaluator entscheidet sich für ein Kriterium A, später wird ihm vorgeworfen, Kriterium B wäre doch viel wichtiger gewesen. Da sich Bildungsevaluation auf so vielfältige Fragen bezieht, wie z.B.

- Teilnehmerselektion (Wurden die richtigen Teilnehmer ausgewählt?)
- Teilnahmenutzen (Finden die Teilnehmer das Seminar hilfreich und nützlich?)
- Monetärer betrieblicher Nutzen (Beeinflusst die Seminarteilnahme die Produktivität der Mitarbeiter positiv?)
- Immaterieller betrieblicher Nutzen (Ist durch die Teilnahme die Arbeitsmotivation gestiegen?),

ist es immer möglich, eine Evaluation in ihrer Aussagekraft in Frage zu stellen. Evaluatorinnen müssen festlegen, welche Wirkung sie anhand welcher Kriterien untersuchen wollen.

Um mit den Ergebnissen akzeptiert zu werden, müssen sie sich außerdem der „politischen Tragfähigkeit“⁷⁰ der Kriterien vergewissern. Möglicherweise ist der

⁷⁰ Nach den Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) sollen Evaluationen „so geplant und durchgeführt werden, dass eine möglichst hohe Akzeptanz der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen in Bezug auf Vorgehen und Ergebnisse der Evaluation erreicht werden kann.“ [Reischmann 2003, S. 290]

Trainer eines Seminars an anderen Evaluationskriterien interessiert als sein Auftraggeber oder er würde gerne Dinge abfragen, zu denen die Teilnehmer keine schriftliche Antwort geben können oder wollen.

C.3.4.1.2 Evaluationsgegenstand: Ergebnis, Prozess, Input, Kontext, Ziel

Evaluation kann sich nach der Definition von Reischmann [2003, S. 18ff.] auf „Prozesse und Ergebnisse“ beziehen.

Prozessevaluation (oder auch formative Evaluation) misst über gleich bleibende Parameter die Fortschritte der Weiterbildungsteilnehmer im Zeitverlauf, um Rückmeldungen über die Qualität der Planungsannahmen und Vorgehensentscheidungen zu erhalten und ggf. kurzfristige Korrekturen vornehmen zu können.

Ergebnisevaluation (oder auch summative Evaluation) misst den Erfolg einmalig am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme, z.B. in Form eines schriftlichen Wissenstests oder in Form einer Kostenaufstellung für ein Weiterbildungsprojekt. Damit verwandt ist die Produktevaluation. Produktevaluation misst (ebenfalls einmalig) ein didaktisches Produkt anhand selbst formulierter Ansprüche, wie z.B. die Möblierung eines Bildungszentrums oder eine Seminarunterlage, bevor sie im Seminar zum Einsatz kommt.

Bei der Ergebnisevaluation können die Unterschiede zwischen dem eher pädagogischen Ansatz der Evaluation und dem eher ökonomischen Ansatz des Bildungscontrolling deutlich gemacht werden:

Outputcontrolling stellt im Kern auf Kostencontrolling ab und entwickelt Kennzahlensysteme, mit deren Hilfe wirtschaftliche Erfolge von Weiterbildungsmaßnahmen nachgewiesen werden können. Dabei werden monetäre Kosten einem in Geldeinheiten bewerteten Nutzen gegenübergestellt. [Beispiele vgl. Ilg 1996, S. 106 ff. und 122 ff. Siehe auch unten, S. 162]

Dem gegenüber zielt Ergebnisevaluation eher auf Weiterbildungserfolge beim Teilnehmer ab. Das sind Erfahrungs- und Wissenszuwächse oder Verhaltensänderungen, die entweder am Seminarende (Lernergebnis) oder in der Arbeitssituation (Transferergebnis) gemessen werden können. [Beispiele vgl. Reischmann 2003, S. 44 ff.]

In der Parallelsetzung der Evaluations-/ Controlling-/ Qualitätssicherungsphasen [s.o., S. 153] wurden außerdem noch die Kontext-, Ziel- und Inputevaluation erwähnt.

Kontextevaluation bezieht sich auf die Annahmen zum Arbeitsumfeld des Teilnehmers, wie sie im Rahmen der Bildungsbedarfsanalyse erhoben wurden. [Gnahs/ Krekel 1999, S. 15]

Es geht um die Frage, ob das Weiterbildungsproblem richtig erfasst wurde.

Zielevaluation überprüft die Stimmigkeit von Weiterbildungszielen, bevor sie als Ziele Grundlage für die Weiterbildungsplanung werden. [Reischmann 2003, S. 107f.]

Bei der Zielevaluation kann ein strategischer und ein operativer Aspekt unter-

schieden werden: Unter dem Strategieaspekt müssen Weiterbildungsziele daraufhin geprüft werden, ob sie den künftigen Kundenanforderungen und der Unternehmensvision entsprechen und geeignet sind, Wettbewerbsvorteile des Unternehmens auszubauen. [vgl. Ilg 1996, S. 133 oder oben Kap. C.3.2.4] Unter dem operativen Aspekt geht es darum, Weiterbildungsziele in ‚operationalisierte Kriterien‘ zu übersetzen, die für das, was erreicht werden soll, auch relevant sind. [vgl. dazu vor allem Mager 1973a/b]⁷¹

Die Inputevaluation misst die eingesetzten Faktoren, wie Teilnehmer, Trainer, finanzielle Mittel, dahingehend, ob sie geeignet sind, das angestrebte Weiterbildungsziel zu erreichen. [Ilg 1996, S. 69]

C.3.4.1.3 Kriterien der Trainer-Evaluation als Spezialfall der Input-Evaluation

Da die Trainer-Evaluation ein für den Kontext dieser Arbeit relevanter Aspekt ist, soll hier gezeigt werden, was Unternehmen tun (könnten), um im Vorfeld die Qualität des Trainers zu bestimmen. Diese Form der Evaluation findet vermutlich wesentlich seltener statt als die Outputevaluation, die im Nachhinein zur Überprüfung der Trainerqualität eingesetzt wird. Dabei werden üblicherweise die Teilnehmer über Formulare nach ihrem Eindruck zum Trainer gefragt.⁷²

Die Inputevaluation wäre vom Nachfrager vor der Entscheidung für einen Anbieter durchzuführen.

Stiefel [1996, 1999], selbst externer Anbieter von Weiterbildungsleistungen, schlägt hierzu seinen Lesern (Kunden) – in der für ihn typischen sarkastischen Diktion – einige Kriterien vor, anhand derer man gute Weiterbildungsanbieter erkennen soll, wie z.B.:

Anwendung einer standardisierten Vorgehensmethodik, gutes Image als großes Beratungsunternehmen (für den sog. Medizinmann-Effekt), Namhaftigkeit ohne Realitätsferne (die Stiefel manchen Hochschullehrern unterstellt), großer Leistungsumfang (so dass alle Leistungen aus einer Hand kommen können), hohe Leistungskapazität ohne Verkaufsdruck (der dann entsteht, wenn viele Institutsmitarbeiter mit Trainings ausgelastet werden müssen), selbstbewusste Preisnennung. [Stiefel 1996, S. 133 ff.]

Kubr [1998, 130 ff.], Unternehmensberater bei internationalen Projekten und Hochschullehrer, nennt folgende Kriterien: Professionelle Integrität (Beratungs-

⁷¹ Nach Mager [1973a, S. 43ff.] sind Bildungsziele in dem Maße brauchbar, wie sie die Unterrichtsabsicht verdeutlichen und das vom Lernenden erwartete Endverhalten definieren.

Operationalisiert ist die Beschreibung des Endverhaltens, wenn sie beobachtbare Verhaltenselemente skizziert, die als Beleg für die Zielerreichung gelten können, dabei die wesentlichen Bedingungen nennt, unter denen das Verhalten geäußert werden soll (erlaubte und verbotene Hilfsmittel) und welche Umsetzungsform als ausreichend gilt.

⁷² Solche Formulare fragen Kriterien ab, wie: Fachliche Kompetenz bzw. Kompetenzanmutung, Eingehen auf die Teilnehmer, Einbeziehen der Teilnehmerbeiträge, Auswahl von Inhalten, Anschaulichkeit der Darstellung, Auswahl und Varianz in der Methodenwahl.

ethik), Fachkompetenz, Gestaltung der Beziehung zum Kunden (Eingehen auf dessen Bedenken), Auftragskonzept, Leistungsfähigkeit, die Fähigkeit, weitere Ressourcen zu mobilisieren, Kosten der Beratung, Image des Beraters.

Kubr stellt auch Fragen für ein Auswahlinterview vor [S. 163 f.] und empfiehlt dem Auftraggeber, zunächst einen kleineren Testauftrag zu erteilen [S. 165 f.]. Dabei treten als Evaluationskriterien z.B. folgende hervor: Akzeptanz bei der Zielgruppe, positive wie negative Projekterfahrungen und damit verbunden: die Lernfähigkeit des Beraters, Firmenkultur und -strategie des Beratungsunternehmens, Kundenspektrum, Referenzen, Interessen, Methodenkenntnisse, Problembewusstsein.

Nach einer empirischen Untersuchung in österreichischen Unternehmen [Niedermaier 1997, S. 221] halten Personalentwickler bei der Auswahl externer Trainer folgende Kriterien mehrheitlich für wichtig oder sehr wichtig:

- Persönlichkeit, Auftreten, Ausstrahlung
- fachliche Qualifikation
- Rückmeldungen von Mitarbeitern
- maßgeschneidertes Programm/ Konzept
- wirtschaftspädagogische Qualifikationen
- soziale Qualifikationen

Geht es um ‚neue Trainer‘, werden zur Überprüfung der Kriterien von den meisten Befragten Unterlagen mit Lebensläufen, Seminarkonzepten und Referenzen angefordert. Das am häufigsten angewandte Evaluationsverfahren ist damit die Dokumentenanalyse.

Nach Erhalt der Unterlagen führen 21% immer und 39% oft ein persönliches, unstrukturiertes Erstgespräch. [Niedermaier 1997, S. 220] 60% empfinden also das, was hier Auftragsklärungsgespräch genannt wird, ein Auswahlgespräch.

Zur Verifikation ihres Eindrucks besuchen 14% immer, 35% oft vorher ein Seminar des Anbieters. Die Hospitation ist damit für 50% ein wichtiges Evaluationsverfahren für die Beurteilung der Trainerqualität.⁷³

Diese Befunde widersprechen den hier erhobenen Angaben der Expertenbefragung nicht. Vielmehr konnten als ergänzende Auswahlkriterien ermittelt werden:

- die Art, wie der Anbieter im Auftragsklärungsgespräch nachfragt
- sein pädagogisches Konzept (durch Stellen beispielhafter Problemfragen)
- das Gefühl, verstanden zu werden [vgl. Kap. B.2.2.8]

Bei der Anbieterbeurteilung über Präsentationsmappe, Gespräch oder Hospitation geht es meist um den spontanen subjektiven Eindruck, d.h. es fehlen operationalisierte Kriterien und systematisierte Datenerhebungs- und –bewertungsverfahren, die den in der Evaluationsdefinition enthaltenen Anforderungen genügen würden.⁷⁴ Halbstrukturierte Interviews, definierte Beurteilungskriterien

⁷³ Hospitationen beinhalten für interne Personalentwickler auch die Möglichkeit, kostenlos an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

⁷⁴ Niedermaier [1997, S. 222] charakterisiert die gängige Praxis zusammenfassend wie folgt: „Trotz respektabler Anstrengungen seitens der Bildungsverantwortlichen steckt die Trainerbeschaffung teilweise noch in den Kinderschuhen. Eine vom Zufall bestimmte Suchpolitik und eine oberflächliche trial & error-Auswahl sind an der Tagesordnung. Als weiteres Kainsmerkmal lässt sich die Dominanz übereilter ad-hoc-

und Bewertungsbögen bei der Dokumentenanalyse und Hospitation würden die Erfolgsquote bei der Trainerauswahl sicher steigern.⁷⁵

C.3.4.1.4 Evaluationszweck: Verstehen, Gestalten, Beweisen

In Rückgriff auf die o.g. Evaluationsdefinition ist das Oberziel von Evaluation „das bessere Verstehen und Gestalten von Bildungsmaßnahmen“, also ein pädagogisch-didaktisches Oberziel.

Evaluation soll drei Funktionen erfüllen:

- Zeigen, was abgelaufene Maßnahmen bewirkt haben (Kontrollfunktion)
- Helfen, kommende Maßnahmen besser zu gestalten (Steuerungsfunktion)
- Ermöglichen, Bildungsmaßnahmen zu reflektieren und zu verstehen (Reflexionsfunktion)

Reischmann weist darauf hin, dass alle Funktionen zugleich kaum zu erreichen sind, vielmehr müsse man sich Rechenschaft darüber ablegen, was mit einer Evaluation bezweckt wird: Rechtfertigung nach außen, Verstehen von Problemen, Schwachstellenanalyse, Korrekturen im Bildungsprogramm. [Reischmann 2003, S. 24]

Eine Evaluation, die keinen Zweck hat, nicht zu Konsequenzen führt, ist nach diesem Verständnis keine Evaluation.

Fragebögen, die zwar schriftlich dokumentiert und für deren ‚Items‘ es begründete Soll-Werte gibt, die aber in Schränken verstauben, ohne dass Dozenten und/ oder Entscheider davon erfahren, sind demnach keine Evaluation. Auch Kennzahlen-Berechnungen, die nur alibihaft geführt werden, aber Entscheidungen nicht beeinflussen, sind danach keine Evaluation.

C.3.4.1.5 Evaluation als Gegenstand der Auftragsklärung

Aus dem Vorgesagten kann abgeleitet werden, dass Evaluation selbst eine Zielsetzung oder Zweckbestimmung braucht, bevor Evaluationsinstrumente entwickelt werden.

Eine Zielsetzung, an der Auftragnehmer und Auftraggeber gleichermaßen ein Interesse haben, ist der Nachweis, dass die Maßnahme erfolgreich war, d.h.

- belegen dass die Investition in die externe Beteiligung rentabel war (Kostencontrolling) und
- zeigen, dass sich die Teilnehmer nach dem Seminarbesuch in ihrem Arbeitsumfeld besser bewähren (Nutzencontrolling).⁷⁶

Entscheidungen attestieren. Die erforderliche Such-, Auswahl- und Beurteilungskompetenz ist eher mangelhaft, beiläufig und zufällig, was nicht zuletzt auch die Interviewten selbst als Defizit empfanden.“

⁷⁵ Es sei daran erinnert, dass manche der betriebsseitigen Kooperationspartner in der Expertenbefragung beklagten, mit zu viel schlechter Trainerqualität konfrontiert zu sein.

⁷⁶ Darüber hinaus kann der Auftraggeber noch andere Evaluationsziele verfolgen, z.B.:
–vergleichen, ob diese Maßnahme wirtschaftlich erfolgreicher war als andere
–ermitteln, ob die Teilnehmer mit der Organisationsleistung der PE-Abteilung zufrieden sind

Über Evaluation und ihre Zielsetzung im Zuge der Auftragsklärung zu sprechen, ist nach meiner Erfahrung nicht üblich. Dennoch haben Unternehmen Interesse an Kooperationspartnern, die auch diesen Aspekt ansprechen. Es ist sogar denkbar (und wünschenswert), dass die Evaluationskonzeption und –durchführung Teil des Auftrags wird.

Wenn über Evaluation als Bestandteil des Auftrags gesprochen wird, folgt nach der allgemeinen Zielbestimmung die Benennung der Adressaten, d.h. wer Empfänger der Evaluationsergebnisse ist. Aus dessen Sicht wird der Evaluationsgegenstand festgelegt, also welche Ziele und Wirkungen überprüft werden sollen. Daraus werden die Evaluationskriterien abgeleitet. Die Kriterien sind Ausgangspunkt für die Bestimmung des Ausgangs- und des Zielwertes und der Frage nach der Evaluationsmethode, d.h. der Frage, wie die Evaluationsdaten beschafft werden können.

C.3.4.1.6 Fallbeispiel: Evaluation als Thema der Auftragsklärung

Mit einem Beispiel aus der eigenen Praxis soll illustriert werden, wie Evaluation im konkreten Auftragsfall umgesetzt werden kann. Dabei ist zu beachten, dass sich Evaluation in der Praxis primär auf Wirkungserfolg bezieht, also eine Kontrollfunktion erfüllt. Während der Auftragsklärung sollte deshalb erarbeitet werden, woran der Auftraggeber den Weiterbildungserfolg erkennen kann. Die Steuerungs- und Reflexionsfunktion liegt im Interessensbereich des Auftragnehmers. Evaluationskriterien, die hierzu festgelegt werden müssen, sind daher nicht Gegenstand der Auftragsklärung.

Auftragsgegenstand war eine Weiterbildungsmaßnahme für Vorarbeiter. Die Zielgruppe sollte das Führungswissen vermittelt bekommen, das Meister im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten. Der Werksleiter (als Auftraggeber und Adressat der Evaluation) wollte die Vorarbeiter in die Lage versetzen, die Rolle der Führungskraft gegenüber den Arbeitern besser auszufüllen. Die gewünschten Wirkungen (= Evaluationsgegenstand) der Weiterbildungsmaßnahme beschrieb er wie folgt: Die Vorarbeiter sollen

- typische Führungsfehler vermeiden, wie z.B. eine Person angreifen, persönlich werden; jemanden vor anderen bloß stellen; sich hinter den eigenen Vorgesetzten verstecken; sich beliebt machen, indem man Verantwortung abschiebt.
- vermehrt Arbeiten abgeben, statt es schnell selbst zu machen
- Rückkehrgespräche nach Fehltagen führen (Fehlzeiten minimieren)

–erheben, ob die Vorgesetzten die Leistung der PE positiv bewerten.

Gleiches gilt für den Auftragnehmer, aus seiner Sicht könnte von Interesse sein:

- Feedback zu erhalten als Bestätigung der eigenen Arbeit und als Quelle für Verbesserungsideen
- Lernerfolge zu kontrollieren, um ggf. Korrekturen in der Planung vorzunehmen
- Schwierige Situationen so zu dokumentieren, dass diese nachträglich reflektiert werden können

Diese ‚parteispezifischen Ziele‘ sollen hier zugunsten der gemeinsamen Ziele nicht weiter betrachtet werden.

- Mitarbeiter gleich behandeln, einen verantwortungsbewussten Umgangston verwenden
- die Hemmschwelle überwinden, Mitarbeiter offensiv an andere Arbeitsplätze zu schicken.

Um diese Wirkungen sichtbar zu machen, wurden folgende Evaluationskriterien vereinbart:

- Zahl der Beschwerden von Mitarbeitern über Vorarbeiter beim Meister oder Werksleiter
- wahrgenommene Stimmung in der Abteilung
- Leistungskennzahlen der Abteilung (Fehlerquote, Termintreue, Zahl der fertigen Aufträge pro Tag etc.)
- Krankentage
- Bereitschaft der Vorarbeiter, Rückkehrgespräche zu führen
- Fähigkeit der Vorarbeiter, ihr eigenes Führungsverhalten in Worte zu fassen
- Fähigkeit der Vorarbeiter, ihre Rollenkonflikte als Kollege und als Vorgesetzter der Mitarbeiter zu beschreiben

Als Evaluationsmethoden wurden daraus abgeleitet:

- regelmäßige Teilnehmerbefragungen während der Durchführung der Seminarmodule und drei Monate nach Abschluss der Maßnahme
- Befragung der Führungskräfte vor und nach der Maßnahme
- Kennzahlenvergleich einen Monat vor und drei Monate nach der Maßnahme

Durch den Evaluationsansatz war das Auftragsklärungsgespräch sehr produktiv, weil die Dinge zur Sprache kamen, die dem Auftraggeber wichtig waren. Die Weiterbildungsmaßnahme konnte dadurch auf die Zielgruppe zugeschnitten werden, statt ein Standardseminar „Führungswissen für Meister“ abzuhalten.

Die Evaluationsergebnisse waren positiv und haben dem Auftraggeber im Nachhinein die Richtigkeit seiner Weiterbildungsentscheidung bestätigt (Kontrollfunktion). Da die Teilnehmer nicht nur über geschlossene, sondern auch über offene Fragen Feedback geben konnten, erhielt der Auftraggeber zusätzlich wertvolle Hinweise für die Optimierung von Produktionsabläufen und Kooperationsverhalten (Reflektionsfunktion). Für die Trainerin gab die Prozessevaluation durch die Teilnehmerbefragungen während des Seminars Aufschluss über Verständnis und Situationsdeutungen der Teilnehmer und damit wichtige Informationen für mikrodidaktische Entscheidungen (Steuerungsfunktion). Darüber hinaus wurde der Erfolg der Maßnahme durch die Beteiligung des Werksleiters und der Teilnehmer-Vorgesetzten bei der Definition und Anwendung der Evaluationskriterien mit hoher Wahrscheinlichkeit noch gesteigert, weil Vorgesetzten-Feedback neue Verhaltensweisen verstärken kann.

Dieses Beispiel deutet einige wesentliche Möglichkeiten der Qualitätsmessung an und zeigt den Nutzen der Evaluation für ein gutes Auftragsklärungsgespräch. Eine systematische Einordnung der hier angewandten Erfolgsgrößen (Zuwachs in Kennzahlen und Bereitschaft/ Fähigkeit) zeigt der folgende Abschnitt auf.

C.3.4.2 Erfolgsgrößen betrieblicher Weiterbildungsarbeit

Die gemeinsame Zielsetzung von Auftragnehmer und Auftraggeber ist der Weiterbildungserfolg, der – wie eben gesagt – unter Kosten- und Nutzen-Aspekten zu betrachten ist.

C.3.4.2.1 Optimaler Einsatz von Geldressourcen

In Kap. C.2.1 wurde bereits gezeigt, welche direkten und indirekten Kosten in die Kalkulation einer Weiterbildungsmaßnahme einfließen. Es sind dies im Wesentlichen: Die Raum- und Verwaltungskosten, Honorare und Reisekosten sowie die Ausfallzeiten der Teilnehmer.

Ein optimaler Ressourceneinsatz ist gegeben, wenn auf der Ertragsseite ein höherer Betrag ermittelt wird als auf der Aufwandsseite. Als Ertrag ist nach wirtschaftlicher Handlungslogik ein Leistungszuwachs bei den Teilnehmern zu sehen. Leistung wird i.d.R. in Stück, Zeit, Umsatz gemessen. Es muss also ermittelt werden, welche Leistungen die Mitarbeiter vor der Maßnahme erbringen und welche danach. Die Differenz von Mehrleistung und Mehraufwand ist der Gewinn.

Die Herausforderung besteht in der adäquaten Leistungsmessung der Mitarbeiter. Personenbezogene Leistungskennzahlen stehen nicht in allen Funktionsbereichen zur Verfügung (oft gibt es sie z.B. in Vertrieb und Produktion, nicht aber in Verwaltung und bei Führungskräften) bzw. können die Tarifparteien Klauseln ausgehandelt haben, die eine personenbezogene Leistungserfassung verbieten. Man kann also zwei Fälle unterscheiden: die mit und die ohne Zahlendatenbasis.

Wenn Leistungszahlen zur Verfügung stehen, muss ausgehandelt werden, welchen Einfluss die Weiterbildungsmaßnahme auf die jeweiligen Parameter haben soll und kann. Dabei sind sog. Spillover-Effekte zu berücksichtigen, die durch andere zeitgleiche Maßnahmen (wie Werbekampagnen, Technologieumstellungen, Gesetzesänderungen, Führungswechsel) positive oder negative Auswirkungen auf die Leistungskennzahlen ausüben können. Bei Maßnahmen der Organisationsentwicklung, die auf die Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter bei strategischen Entscheidungen setzen, ist zudem bekannt, dass sich dies zunächst leicht negativ auf die Produktivität auswirkt, bevor sich später zuwachsende Effekte zeigen. [vgl. z.B. Doppler/ Lauterburg 1994, S. 136]

Wo es keine Leistungszahlen gibt, müssen Schätzwerte kreiert werden. Ilg [1996, S. 108] stellt ein Beispiel der sog. Cost-Benefit-Analysis vor, bei der Lern- und Transferziele in Geldeinheiten bewertet werden, dann der Grad der Erreichung je Teilnehmer geschätzt und als Multiplikator verwendet wird. Eine Klärungsfrage zu Ilgs Beispiel über ein Seminar zur Besprechungstechnik wäre: Was ist es Ihnen wert, wenn Besprechungen künftig weniger lang dauern? Oder eine weitere: Was ist die Fähigkeit wert, eine Besprechung mit konkreten Ergebnissen protokollieren zu können?

Ein anderes Verfahren ist das der Berechnung alternativer Kosten (Human-Resources-Accounting [vgl. Ilg 1996, S. 109]). Hier wird in Ansatz gebracht,

welche alternativen Qualifikationsbeschaffungsmöglichkeiten es gibt (z.B. die Kosten für Neueinstellung und Einarbeitungszeit eines Experten) im Vergleich zum Ertragswertzuwachs durch die Qualifizierung eines vorhandenen Mitarbeiters.

Ein wirtschaftspädagogischer Mehrwert kann mit einer bei Reischmann [2003, S. 72 ff.] zitierten Berechnungsmethode ermittelt werden: Betroffene (Führungskräfte und/ oder Teilnehmer) werden aufgefordert, sowohl den eingesetzten Ressourcenaufwand zu beziffern (was ihre Wertschätzung für die Investition, die das Unternehmen in sie tätigt, steigert) als auch den erwarteten Nutzen in Geldeinheiten zu schätzen und zu kalkulieren.

Mit den Methoden der Investitionsrechnung kann also auch für die Weiterbildung ein Return-on-Investment ermittelt werden. Solche Rechnungen gehen in der betrieblichen Weiterbildung erst dann auf, wenn Opportunitätskosten, im Sinne des ‚Schadens, der bei Nichtteilnahme eintritt‘ [Reischmann a.a.O.] mit in die Berechnung einbezogen werden.⁷⁷

Soweit einige Möglichkeiten, wie der Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme monetär ermittelt werden kann. Diesen Nachweis zu führen, liegt im Interesse der internen Verantwortlichen für die betriebliche Weiterbildung: Sie stehen unter dem Legitimationsdruck, ihre Weiterbildungsaufgabe mit angemessenem Mitteleinsatz erfüllt zu haben. „Wenn Nutzen oder gar Erträge für den Betrieb glaubhaft kommuniziert werden können, spielt die Frage, in und mit welchen Formen und Aufgabenstellungen das erreicht wird, keine Rolle mehr.“ [Harney 1998, S. 51]

Neben der „Plausibilisierung“ optimaler Mittelverwendung durch die Weiterbildungsabteilung [Harney 1998] ist jedoch der individuelle oder soziale Nutzen von mindestens ebenso großem Interesse, d.h. der Nachweis, dass a) etwas gelernt wurde und b) das Richtige gelernt wurde. Kirkpatrick [2000] hat dafür eine Systematik entwickelt, die vier Stufen des Erfolgs unterscheidet: Meinung (reaction), Wissen/ Können (learning), Anwendung (behavior), Wirkung (results). [Deutsche Begriffe nach Reischmann 2003, S. 111 ff.]

⁷⁷ Meirich [2002, S. 54] schlägt z.B. folgende Formel zur Ermittlung des „Return of Qualification Investment“ vor:

$$ROQI = \sum_{t=1}^n [((Ok_{int} + Ok_{ext}) \times TQ) - QI]$$

Ermittelt werden die Summen über einen betrachteten Zeitraum $t = n$ Jahre.

Addiert werden die internen Opportunitätskosten (Ok_{int}), z.B. Projektverzögerungen durch mangelnde Qualifikation, Arbeitsfehler, Fluktuationskosten, und die externen Opportunitätskosten

(Ok_{ext}), z.B. Konventionalstrafen, entgangene Folgeaufträge, Nachbesserungen wegen Kundenreklamationen, Kundenverlust. Die Transferquote (TQ) beziffert, um welchen Faktor die Zielerreichung aufgrund der Qualifizierung verbessert werden kann, z.B. um 0,2 (= 20%). Von dem Produkt aus Opportunitätskosten und Transferquote werden die Gesamt-Bildungsinvestitionen (QI) abgezogen.

C.3.4.2.2 Seminarerfolg nach Meinung der Teilnehmer (reaction)

Auf der ersten Stufe stehen die Reaktionen der Teilnehmer auf das Weiterbildungsangebot, wie sie in Meinungsabfragen am Seminarende ermittelt werden. Diese sind eine relativ schnell zu erhebende Datenquelle mit Aussagekraft für das Lernklima, die Einschätzung der Nützlichkeit des Gelernten für den Arbeitsalltag, die Akzeptanz von Thema und Trainer.

Durch die Evaluation auf der Stufe der Meinungen können kurzfristige Änderungen, z.B. Wechsel des Lernorts, Veränderung der Themenschwerpunkte oder ggf. auch Auswechseln des Trainers, vorgenommen werden. Für den Trainingsanbieter hat diese Form der Evaluation auch den Zweck, einen Nachweis gegenüber dem Auftraggeber zu führen, der oft nicht selbst an der Maßnahme teilnimmt. Auch für interne Personalentwickler gilt, dass Ergebnisse von Meinungsabfragen im Innenverhältnis als Belege für ‚gute‘ PE-Arbeit verwendet werden: Sie beweisen die Zufriedenheit der Kunden (Anwender), jedoch nicht die tatsächliche Wirkung eines Seminars. [vgl. auch Reischmann 2003, S. 11ff.]

Gängige Kriterien auf dieser Stufe sind: Nützlichkeit für den Arbeitsalltag (Anschaulichkeit, Praxisbezug), Verhältnis Seminarzeit zu Themenumfang/-auswahl, eingesetzte Arbeitsmethoden (Nachvollziehbarkeit, Abwechslung), fachlich-inhaltliche Kompetenz des Trainers, soziale Kompetenz des Trainers (Aktivierung der Teilnehmer, Eingehen auf Teilnehmerfragen, Diskussionssteuerung, Führungsstil), Arbeitsklima (Kollegialität, Ergebnisorientierung), Arbeitsmaterialien. Üblicherweise werden die Kriterien mit einer Punkteskala bewertet, weil dies eine rasche Auswertung ermöglicht.

Wissenschaftlichen Anforderungen halten die Befragungsergebnisse nicht stand, weil zu den Kriterien i.d.R. keine Definition oder Vergleichswerte vorgegeben werden. Außerdem sind die Ergebnisse durch sozialpsychologische Wirkungen beeinflusst. So können Beurteilungseffekte wie Popularität des Trainers, Stimmung am Seminarende, Ausstrahlung der Grundzufriedenheit auf die Beurteilung von Einzelaspekten die Aussagefähigkeit der Bewertungen in Frage stellen. [vgl. auch Wöltje/ Egenberger 1996, S. 220] Ein Effekt, den ich aus eigener Praxis kenne, ist z.B., dass Störungen im Umfeld (z.B. mangelhafte Ausstattung des Tagungsraums, Hitze) zu Sympathieeffekten bei der Bewertung der Trainerleistung führen. Dies führt zu der These, dass, wenn man irgendwo eine schlechte Note geben kann, die übrigen Bewertungen besser ausfallen. Ebenso sind Skaleneffekte (wie Tendenz zur Mitte) zu berücksichtigen. Eine Möglichkeit, diesen Effekt zu umgehen, ist das Optimum in der Mitte einer Skala anzusiedeln.

Welche Manipulationsmöglichkeiten Entwickler von Meinungsabfragen haben, soll abschließend durch ein Beispiel illustriert werden: Ein Trainer gab den Teilnehmern vor der Bewertung bekannt, dass ihr Gesamturteil auch in Form einer Note auf der Teilnahme-Bescheinigung ausgewiesen wird (i.S. von: „Frau X hat an einem Seminar über ... teilgenommen, das durchschnittlich mit der Note ... bewertet wurde“). Welcher Teilnehmer möchte da im eigenen Interesse nicht eine gute Note geben... Auf Nachfrage war zu erfahren, dass der Trainer selbst in seiner Vergütung von der Note abhing und dass das veranstaltende Institut

die Noten als Verkaufsargument für Folgeaufträge gegenüber dem Auftraggeber verwandte.

C.3.4.2.3 Lernerfolg (learning)

Die zweite Erfolgsstufe misst eine positive Veränderung auf den verschiedenen Lernebenen:

„Learning can be defined as the extent to which participants change attitudes, improve knowledge, and/or increase skill as a result of attending the program. [...] Some trainers say that no learning has taken place unless change in behavior occurs. In the four levels described in this book, learning has taken place when one or more of the following occurs: Attitudes are changed. Knowledge is increased. Skill is improved. One or more of these changes must take place, if a change in behavior is to occur.“ [Kirkpatrick 2000, S. 20]

Für Kirkpatrick ist also ein Lernerfolg gegeben, wenn die Teilnehmer ihre Einstellungen verändert, ihre Kenntnisse erweitert oder Fertigkeiten erworben haben. Ob sie das Gelernte auch in der Praxis anwenden, also vom Lernfeld ins Funktionsfeld übertragen, ist an dieser Stelle noch unerheblich. Lernerfolg ist nur eine Voraussetzung dafür.

Lernerfolg kann im Verlauf des Seminars oder am Seminarende festgestellt werden, indem entsprechend den Lernzielen Fragen gestellt oder Übungen ausgewertet werden. Für den Trainer ist dies eine zentrale Feedbackquelle dafür, welche der von ihm angesprochenen Themen wie von den Teilnehmern verstanden und verarbeitet wurden. So können inhaltliche Missverständnisse aufgedeckt und geklärt werden bzw. Themenschwerpunkte für Folgemaßnahmen ausgewählt werden.

Die Kriterien des Lernerfolgs ergeben sich aus dem Vorwissen, der Zielsetzung und den angebotenen Lerninhalten. Befragungen auf dieser Stufe erfordern also eine klare Bestimmung der Ausgangs- und Zielgrößen, die deshalb ein wesentlicher Bestandteil der Auftragsklärung sind.

Der Lernerfolg liegt in der Verantwortung des Trainers: Er ist verantwortlich für die Klärung des ‚Lehrauftrags‘ und für die Gestaltungsentscheidungen bei der Umsetzung. Dass seine Erfolge auch durch Außenfaktoren beeinflusst werden können, wie z.B. positiv durch einen hochwertigen Veranstaltungsort oder negativ durch die zwangsweise Entsendung von Mitarbeitern zu ‚Pflichtseminaren‘, bedeutet lediglich, dass er versuchen muss, auch auf diese Rahmenbedingungen Einfluss zu nehmen. Auf der Stufe des Lernerfolgs hat der externe Dienstleister die Funktion eines Fachberaters und braucht dafür didaktische Expertise.

C.3.4.2.4 Anwendungserfolg i.S.d. veränderten Verhaltens (behavior)

Anwendungserfolg wird sichtbar, wenn die Teilnehmer das Gelernte am Arbeitsplatz einsetzen.

Dazu müssen nach Kirkpatrick [2000, S. 21 f.] vier Bedingungen gegeben sein:

- Der Teilnehmer muss das Gelernte anwenden wollen.
Seine Motivation hängt teilweise vom Seminarerfolg (Stufe 1) ab, aber vor allem auch von seiner allgemeinen Leistungsmotivation.
- Der Teilnehmer muss wissen, was und wie etwas zu tun ist.
Die Voraussetzungen dafür sind u.a. der Lernerfolg (Stufe 2).
- Der Teilnehmer muss in der richtigen Umgebung ('the right climate') arbeiten.
Dieses wird entscheidend vom Vorgesetztenverhalten beeinflusst, also ob der Teilnehmer das Gelernte anwenden darf, ob er dazu ermutigt oder sogar explizit dazu aufgefordert wird. Entsprechend negativ wirken sich Desinteresse oder gar Unterbindungsverhalten des Vorgesetzten auf den Anwendungserfolg aus.
- Der Teilnehmer muss bei der Anwendung Erfolge (Anerkennung) erfahren.
Auch hier spielt das Vorgesetztenverhalten eine Rolle.

Anwendungserfolg wird erhoben über Vorher-/ Nachher-Befragungen von Vorgesetzten und Mitarbeitern oder durch Supervision repräsentativer Teilnehmer. Um mess- und vergleichbare Ergebnisse zu bekommen, ist es wichtig, Verhaltens- bzw. Anwendungsmerkmale zu definieren, die von den Evaluatoren feststellbar sind. Quantitative Kriterien sind über Kennzahlen, wie z.B. Zahl der bearbeiteten Aufträge oder Telefonate, zu erheben. Qualitative Kriterien sind z.B. Anwendung erlernter Problemlösetechniken oder Verfahren.

Um die Ergebnisse an die zu evaluierende Maßnahme angemessen rückzukoppeln, muss bei ihrer Interpretation darauf geachtet werden, welchen Umständen ein Erfolg zugeschrieben wird (vgl. den o.g. Spillover-Effekt). Denn selbst im positiven Fall geht nur ein Teil des Erfolgs auf die Weiterbildungsmaßnahme zurück; die Eigenleistung des Mitarbeiters sowie die Unterstützung von Kollegen, Vorgesetzten und Umfeldfaktoren haben auf dieser Stufe eine weit größere Bedeutung als die Leistung des Trainers.

Der Externe sollte als wirtschaftspädagogischer Fachberater bei der Auftragsklärung auf die Bedeutung des Anwendungsumfelds für den Transfer von Gelerntem in die Praxis hinweisen. Für systemisch arbeitende Personal- und Organisationsentwickler gehört die Mitwirkung bei der Transferphase zum auszuhandelnden Auftragsumfang. Insbesondere ist dabei an die Schulung der Vorgesetzten als wesentlicher Erfolgsfaktor bei der Umsetzung gedacht. In dieser Schulung wird mit den Vorgesetzten erarbeitet, welche Anwendungsfälle sie den Teilnehmern nach Besuch der Maßnahme bereitstellen und in welcher Form sie ihren Mitarbeitern Feedback geben.

Auf der Stufe des Anwendungserfolgs ist der Vorgesetzte für das Ergebnis verantwortlich. Ihm dies bewusst zu machen, ist Aufgabe der internen Personalentwicklungsfunktion bzw. des externen Beraters. Der Vorgesetzte beurteilt nicht nur Bildungsbedarf im Vorfeld und den Weiterbildungserfolg auf der Transferstufe, sondern er ist selbst Personalentwickler, weil jeder arbeitsbezogene Mitarbeiterkontakt eine Entwicklungsmaßnahme ist. In diesem Sinne kann auch das Vorgesetzten-Verhalten Gegenstand der Evaluation sein, weil es positive oder negative Wirkungen auf den Anwendungserfolg haben kann.

C.3.4.2.5 Wirtschaftliche Auswirkungen des geänderten Verhaltens (results)

„Results can be defined as the final results that occurred because the participants attended the program. The final results can include production, improved quality, decreased costs, reduced frequency and /or severity of accidents, increased sales, reduced turnover, and higher profits. It is important to recognize that results like these are the reason for having some training programs.“ [Kirkpatrick 2000, S. 23]

Kirkpatrick misst die Ergebnisse auf der vierten Evaluationsstufe mit Kennzahlen, wie sie oben in Abschnitt C.3.4.2.1 erläutert wurden. Er stellt damit den Bezug zur betrieblichen Handlungslogik her: Wenn es keine wirtschaftlich sichtbaren Erfolge gibt, braucht man auch keine Trainings zu machen. Er weist auch auf die Schwierigkeiten einer eindeutigen Erfolgszurechnung hin, schließt jedoch mit der Feststellung, dass die Tatsache, dass man oft nur Schätzwerte ermitteln kann, nicht bedeuten darf, auf die wirtschaftliche Erfolgsrechnung zu verzichten. Auch wenn die Evaluation auf dieser Stufe keine eindeutigen Beweise für die Wirksamkeit eines Trainings liefert, so kann sie doch Vermutungen erhärten bzw. Hinweise für weiteren Weiterbildungs- oder Organisationsbedarf geben. Um diesen konkretisieren zu können, ist es wichtig, dass die Evaluation auf Stufe 4 begleitet wird von Analysen auf den anderen drei Evaluationsstufen. [vgl. auch Kirkpatrick 2000, S. 66f.]

Alliger/ Janak [1989, S. 333 f.] weisen darauf hin, dass das „dollar criterion“ nicht überbewertet werden sollte. Entsprechend sei es nicht bei allen PE-Maßnahmen wichtig, dass auf allen vier Stufen von Kirkpatrick's Modell Erfolge erzielt werden: Konfliktworkshops müssen den Beteiligten nicht unbedingt ‚Spaß‘ machen (Stufe der ‚Meinung‘), um Veränderungen zu bewirken. Bei Projekt-Kickoffs muss nicht unbedingt etwas dazu gelernt werden (Stufe des ‚Lernerfolgs‘). Bereichstagungen müssen nicht zu Verhaltensänderungen oder Umsatzsteigerungen führen (Stufe des ‚Anwendungs- , oder des ‚wirtschaftlichen Erfolgs‘). Die vorderste Aufgabe der Personalentwicklung sei „resource draining“ und nicht „revenue producing“.

Was die Verantwortung für die Ergebnisse auf der Stufe der Resultate betrifft, so ist hier das Management zu benennen, das mit seinen Entscheidungen das Wirksamwerden angewendeten Wissens und Könnens beeinflusst. Dazu zählen Investitionsentscheidungen, Personalentscheidungen und Organisationsentscheidungen.

Der externe Auftragnehmer in der betrieblichen Weiterbildung hat auf diese Entscheidungen i.d.R. keinen Einfluss.

Für die Methodik der Evaluation nach dem Vier-Stufen-Modell empfiehlt Kirkpatrick, die Evaluation in der umgekehrten Reihenfolge ihrer Durchführung zu planen. Man beginnt also damit, die wirtschaftlich angestrebten Ziele zu fixieren, leitet daraus Verhaltensweisen ab, die die Zielerreichung wahrscheinlich machen, kommt so zu Lernzielen und schließlich zu den Kriterien für eine erfolgreiche Maßnahme. So wurde auch in dem o.g. Fallbeispiel [Kap. C.3.4.1.6] vorgegangen.

Als Erfolgsgrößen wurden in diesem Teilkapitel bezeichnet: der optimale Einsatz von Geldressourcen als Verantwortungsbereich der PE-Beschaffungsfunktion, der Seminarerfolg nach Mitverantwortung der Teilnehmer, der Lernerfolg in der Verantwortung des Trainers, der Anwendungserfolg in Verantwortung der Vorgesetzten und die wirtschaftlichen Auswirkungen des Seminarbesuchs in Verantwortung des Managements.

Die Erfolgsgrößen werden in unterschiedlichen „Feldern“ gemessen: Im Lernfeld des Seminars (Evaluationsstufe 1 und 2) und im Funktionsfeld des teilnehmenden Mitarbeiters (Evaluationsstufe 3 und 4). Der Übergang vom Lernfeld ins Funktionsfeld wird Transfer genannt. Ihn zu gewährleisten, ist die konzeptuelle Herausforderung betrieblicher Weiterbildung.⁷⁸

C.3.4.3 Zwischenergebnis: Weiterbildungserfolg als gemeinsames Ziel von Anbieter und Nachfrager

Weitbildungserfolg kann, ähnlich wie der Bildungsbedarf, spontan (gefühlsmäßig) oder systematisch (zielorientiert und geplant) ermittelt werden.

Die aufgeklärte Praxis bemüht sich um eine systematische Erfolgsmessung, d.h. sie legt Zielgrößen fest, leitet daraus Kriterien ab, legt zu den Kriterien einen Ist- und einen Soll-Wert fest, sorgt bei der Anwendung der Kriterien auf eine gegebene Weiterbildungssituation für geschulte Beobachter, dokumentiert die Beobachtungen und die daraus abgeleiteten Urteile und führt die Urteile in praktische Konsequenzen über.

Personell besteht diese Praxis aus dem Trainer, der die Wirkung seiner Arbeit reflektieren und optimieren möchte, aus dem internen Personalentwickler, der die Wirkung einer Einzelmaßnahme überwachen und in Bezug zur weiteren Weiterbildungsplanung setzen will, und aus dem Management, das künftige Investitionsentscheidungen durch gemachte Erfahrungen absichern möchte.

Die Erfolgsbeurteilung einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme kann anhand verschiedener Bezugsgrößen (Teilnehmer, Raum, Material, Trainer, Arbeitsgruppe, Arbeitsverhalten etc.) und verschiedener Erfolgsgrößen (Zufriedenheit, Lernen, Anwendung, Leistungssteigerung, Wirtschaftlichkeit) gemessen werden.

Allgemeines Erfolgsziel betrieblicher Weiterbildung ist die Steigerung der Leistungsfähigkeit eines Mitarbeiters an seinem Arbeitsplatz. Hierzu tragen bei

- der Mitarbeiter (durch seine Vorkenntnisse und seine Motivation),
- der Vorgesetzte (durch Arbeitsorganisation und Führungsverhalten),
- das Management (durch personelle, strukturelle und finanzielle Entscheidungen),
- die PE-Abteilung (durch kritische Bildungsbedarfsanalyse und situationsgerechte Weiterbildungsangebote) und
- der Trainer (durch funktionsfeldorientierte Trainings).

⁷⁸ Mit den Erfolgsfaktoren des Transfers beschäftigen sich u.a. v.Rosenstiel [2003, S. 218 ff.], Besser [2001, S. 16 ff.], Lemke [1995]. Die letzten beiden Autoren nennen auch viele methodische Beispiele.

Die Rahmenbedingungen dieser Beiträge zu besprechen, ist Gegenstand einer Auftragsklärung, die nach Weiterbildungserfolg strebt. Häufig unterbleibt eine Klärung dieser Punkte, was folgende Gründe haben kann:

- mangelndes Bewusstsein über die betrieblichen Ziele von Weiterbildung
- mangelnde Einsicht in die Komplexität der Erfolgsgrößen
- Zeitdruck im Klärungsgespräch
- wirtschaftlicher Erfolgsdruck des Trainers, einen Auftrag zu erhalten
- organisationaler Druck auf den internen Verhandlungspartner, ein „schönes Seminar“ im Auftrag einer „wichtigen Person“ „ohne viel Aufwand“ abzuwickeln.

Deshalb ist es hilfreich, im Auftragsklärungsgespräch auf die wirtschaftlichen und auf die sozialen Wirkungen Weiterbildungsmaßnahmen einzugehen. Das bedeutet, dass (sinngemäß) zwei Fragen gestellt werden müssen:

- Woran machen wir den wirtschaftlichen Erfolg der geplanten Maßnahme fest?
- Welche gezeigten Verhaltensweisen bei den Mitarbeitern werten wir als sozialen Erfolg?

Diese Fragen führen automatisch dazu, die Rahmenbedingungen des Auftrags Erfolges anzusprechen. Damit wird der Blick für eine systemische Herangehensweise an betriebliche Weiterbildung geöffnet, was die Chancen steigert, ein verbessertes, auf die Situation des Systems ‚Arbeitsplatz‘ abgestimmtes Weiterbildungsangebot zu erhalten.

Neben dem Schaffen günstiger Voraussetzungen für Weiterbildungserfolge geht es in der Auftragsklärung auch noch um einen anderen Evaluationsgegenstand, nämlich die Trainerqualität. Eigentlich ist diese im Nachhinein unerheblich, so lange Weiterbildungserfolge sichtbar werden. Im ‚Vorhinein‘ spielt sie jedoch für Auftraggeber eine Rolle, die ihre Kooperationsentscheidung absichern wollen. Auf diesen Aspekt wird in Kap. C.4 näher eingegangen.

C.3.5 Zusammenfassung:

Merkmale der organisationalen Bedingungen

Der organisationale Aspekt wurde aus mehreren Perspektiven beleuchtet:

- Wie ist Weiterbildung im Unternehmen organisiert?
- Wie ist im Betrieb die Aufgabe organisiert, Bildungsbedarf zu erkennen?
- Über welche organisationalen Aspekte müssen sich Auftragnehmer und Auftraggeber in der Klärungsphase verständigen?

Zur Organisationsform der Weiterbildung wurde das Generationenmodell von Becker (1999) vorgestellt, mit dessen Hilfe der Reifegrad oder Entwicklungsstand sowohl des Unternehmens als auch der PE-Funktion beschrieben werden kann. Daraus wurden drei Typen von Weiterbildungsorganisationen abgeleitet, auf die sich der Anbieter in jeweils sehr unterschiedlicher Weise einstellen muss.

Die Bildungsbedarfserkennung bzw. -analyse ist je nach Reifegrad ebenfalls unterschiedlich und weist dem Externen unterschiedliche Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Bedarfskonkretisierung zu.

Abb. 53 fasst die Ausführungen der Abschnitte C.3.1 bis C.3.3 zusammen.

Abb. 53 Varianten der Weiterbildungsorganisation und Rolle des Externen im Überblick

Reifestufe	1. Generation	2. Generation	3. Generation
Management-Stil	produktionsorientiert	finanzorientiert	werteorientiert
PE-Funktion	wird institutionalisiert	wird differenziert	wird integriert
Organisationsform	PE als Nebenaufgabe der Personalfunktion	zentrale, eigenständige PE-Abteilung	zentrale Abteilung mit dezentralen PE-Beauftragten
PE-Strategie	Weiterbildung bei Bedarf	systematische Planungs-routinen	Lernende Organisation
Arbeitsstil d. PE	reaktiv	proaktiv, geplant	geplant, flexibel
Bildungsbedarf	ist das Gefühl, etwas tun zu müssen, wird u.U. durch Kontakt mit Externen geweckt	wird in Form von Budgets geplant	wird vom System selbst erhoben bzw. durch die PE vor Ort festgestellt
Rollen der PE-Funktion	Macher	differenziert und hierarchisiert: Leitung, Organisation, Verwaltung, Durchführung	Prozessberater und Bildungsmanager
Rolle des Externen	Unternehmensberater	Berater für PE-Projekte, Themen- oder Methodenspezialist	Zulieferer von Know-how und Zeit

Zu den organisationalen Besonderheiten gehört, dass i.d.R.

- nicht jedes von der Organisation (d.h. meist den Vorgesetzten) festgestellte Arbeitsproblem auch ein Bildungsproblem ist, d.h. durch Weiterbildung effektiv bearbeitet werden kann,
- Trainer von PE-Verantwortlichen ausgewählt, aber vom Vorgesetzten gebrieft werden,
- die PE-Funktion allein keine Entscheidungen bezüglich der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen und damit auch der Auswahl/ Beauftragung von externen Trainer trifft,
- die Budgetkultur und die Evaluationsgewohnheiten die Bereitschaft der internen Kooperationspartner prägen, Aufträge tatsächlich zu klären (und nicht nur zu erteilen).

In der Klärungsphase müssen sich Auftragnehmer und Auftraggeber über die mit der vereinbarten Dienstleistung zu erreichenden Ziele verständigen. Diese Ziele können mit Kirkpatrick [2000] vier Bereichen zugeordnet werden:

- wirtschaftliche Ziele im Sinne von messbarem Leistungszuwachs am Arbeitsplatz (Wirkungserfolg)
- funktionsfeldbezogene Ziele im Sinne einer beobachtbaren Verhaltensänderung des Mitarbeiters in der Arbeitssituation (Anwendungserfolg)

- lernfeldbezogene Ziele im Sinne einer durch die Weiterbildungsteilnahme bewirkten Veränderung in Wissen, Fertigkeiten oder Sichtweisen des Teilnehmers (Lernerfolg)
- maßnahmenbezogene Ziele im Sinne der positiven Reaktion von Teilnehmern auf ein konkretes Weiterbildungsangebot (Seminarerfolg).

Kirkpatrick hat herausgestellt, dass diese vier Bereiche aufeinander aufbauen. Hier wurde darüber hinaus gehend gezeigt, dass die Bereiche von unterschiedlichen Beteiligten verantwortet werden, was als Beleg für die Komplexität der Weiterbildungsarbeit gewertet werden kann. Diese Komplexität entsteht durch die verschiedenen Mitwirkenden (Teilnehmer, Vorgesetzte, Management, PE-Abteilung, Trainer), die jeweils einen unterschiedlichen Beitrag zu den genannten vier Bereichen leisten können. Die Beiträge der Mitwirkenden werden mit Abb. 54 in Form einer Matrix zusammengestellt. Zusätzlich wird die unterschiedliche Stärke der Mitwirkungsverantwortung durch eine abgestufte Stärke der Schattierung in den Zuständigkeitsfeldern ausgedrückt.

Abb. 54 Wer verantwortet wodurch den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme im Betrieb?



Das Schaubild verdeutlicht, welche Bedingungsfaktoren Einfluss auf den Erfolg eines Weiterbildungsauftrags haben. Es zeigt, dass der externe Auftragnehmer lediglich den Seminar- und den Lernerfolg direkt (aber auch nicht allein) beeinflussen kann. Vor allem ist sein Auftragserfolg von der Mitwirkung der Teilnehmer abhängig.

Systemische Interdependenzen werden in diesem Schaubild nur bedingt deutlich. Umfeldfaktoren wie Lernort, Arbeitsplatz, die Auftragslage des Unternehmens etc. beeinflussen den Wirkungserfolg ebenfalls. Vor allem hat die Komplexität des ‚psychischen Systems Mensch‘ eine hohe Bedeutung, die zum Tra-

gen kommt, wenn z.B. mehrere Individuen als Teilnehmer interagieren und sich in der Motivation beeinflussen oder in der Art, wie ein einzelner Manager mit unterstellten Führungskräften oder Vertretern der PE kommuniziert. Da aber in diesem Kapitel auf die organisationalen Aspekte abgestellt wurde, können diese Größen ausgeklammert werden. Es wird deutlich, welche verschiedenen funktionsbezogenen Elemente des ‚Systems Betrieb‘ wesentlichen Einfluss auf den Erfolg eines Bildungsauftrags haben.

Die Abhängigkeiten zwischen den Erfolgsfaktoren betrieblicher Weiterbildung sind so vielschichtig, dass man die Aussagekraft von Evaluationsbemühungen durchaus in Frage stellen kann. Aus diesem Grund hat Reischmann [2003] auf die Bedeutung der Evaluationsziele und die Gefahr der Indikatorenschaukel hingewiesen. Man könnte seine Ausführungen zugespitzt in die Aussage fassen, dass es unmöglich ist, Weiterbildungserfolg eindeutig nachzuweisen (weil der Begriff Erfolg in diesem Zusammenhang nicht eindeutig ist). Der Mensch, dessen Verhalten evaluiert wird, steht niemals ‚ganz‘ zur Verfügung. Deshalb muss sich Evaluation auf spezifizierte Wirkungen beziehen, um Reflektionsmaterial zu generieren und künftige Steuerungsentscheidungen abzusichern.

Für den Kontext der Auftragsklärung kann man das Problem der Evaluation reduzieren auf den Aspekt, dass Erfolg (und Trainerqualität) nicht bewiesen, sondern nur wahrscheinlich sein muss, um einen Auftrag zu erteilen.

Wäre es möglich, sich mit dem Auftraggeber auf einige wesentliche beobachtbare und erreichbare Erfolgskriterien zu verständigen, könnten Auftragnehmer sich auch auf einen Werkvertrag einlassen. Die Vertragsverhandlungen würden dann wesentlich seriöser und sachgerechter verlaufen, weil beide Parteien über die Rahmenbedingungen sprechen müssten, die Lernen im Betrieb ermöglichen, statt nur über Tageshonorare und Teilnehmerzahlen zu reden.

C.4 Interaktionale Bedingungen der Auftragsklärung

Die Startphase der Zusammenarbeit von Anbietern und Nachfragern betrieblicher Weiterbildung besteht aus einer Abfolge von Interaktionen. Diese sind nach Watzlawick et al. [2000, S.57] „Phänomene des Mitteilungsaustausches zwischen Kommunikationsteilnehmern“.

Von außen betrachtet handelt es sich um einen ununterbrochenen Austausch von Mitteilungen. Von den Beteiligten werden jedoch einzelne Interaktionsabschnitte wahrgenommen. Sie nehmen eine subjektive „Interpunktion von Ereignisfolgen“ vor, um ihr Kommunikationsverhalten zu organisieren. Dabei werden die „Punkte“ zwischen den Ereignissen von den Beteiligten durchaus verschieden gesetzt. Angesprochen wurde dies bereits für den Beginn der Auftragsklärung, der für den Betrieb i.d.R. mit der Bedarfsfeststellung verbunden wird, während für den Dienstleister der Startpunkt die Kontaktaufnahme ist.

Mit diesem Kapitel soll gezeigt werden, welche Faktoren Einfluss auf den Interaktionsverlauf haben. Dabei wird der Blickwinkel des Anbieters eingenommen, der die Interaktion mit seinem Kunden zielgerichtet gestalten will.⁷⁹

Es werden Erkenntnisse der Marketingforschung für die sog. Vorkonsumphase von Dienstleistungen ausgewertet und Handlungsempfehlungen für den Anbieter abgeleitet. [Kap. C.4.1] Die Vorkonsumphase wird dann in einzelne Phasen unterteilt, um ein Interpunktionsmodell der Auftragsklärung zu entwickeln, das als Orientierungsrahmen für die Gesprächsgestaltung dienen kann [Kap. C.4.2]. Anschließend wird die Sozialforschung auf Erkenntnisse zur sog. Soziodynamik des Anfangs befragt und das Verhalten von Menschen im Erstkontakt untersucht [Kap. C.4.3].

C.4.1 Kundenkontakte als Gestaltungsaufgabe des Marketing

Aus Sicht des anbietenden Dienstleisters ist die Auftragsklärung eine Maßnahme der Absatzpolitik, weil sie dazu dient, eine Dienstleistung zu verkaufen, und nicht wie für den nachfragenden Kunden eine Maßnahme der Personalpolitik, mit der für qualifiziertes Personal gesorgt wird.

Absatzpolitik befasst sich mit der zielorientierten Gestaltung der Beziehungen eines Unternehmens mit dem Absatzmarkt, der aus bestehenden, ehemaligen oder potenziellen Kunden besteht. Der modernere Begriff Marketing wird mit

⁷⁹ Im einleitenden Kap. A.2.3 wurde die Verwendung der Begriffe Anbieter/ Nachfrager (vor Auftragserteilung) und Auftragnehmer/ Auftraggeber (nach Auftragserteilung) an einen nahe liegenden Interaktions-„Punkt“ gekoppelt: den Vertragsabschluss. Da dieser jedoch, wie in Kap. C.2.2 erörtert, nicht das Ende der Startphase markiert, sondern der Auftrag noch weiter geklärt werden muss, auch wenn er juristisch als erteilt gilt, soll hier mit dem Wort ‚Kunde‘ eine prozessneutrale Bezeichnung für die Vertreter des weiterbildenden Unternehmens (= Nachfrager/ Auftraggeber) verwendet werden. In der Literatur wird synonym auch von ‚Konsument‘ gesprochen. Die Seite des dienstleistenden Unternehmens (= Anbieter/ Auftragnehmer) wird als ‚Verkäufer‘ bezeichnet, wenn betont werden soll, dass es um die zielgerichtete Einflussnahme auf den Kunden geht.

Meffert [1991, S. 25] als Leitkonzept marktorientierter Unternehmensführung verstanden. In der Praxis wird mit Marketing auch die Unternehmensfunktion bezeichnet, die sich mit dem Absatz von Produkten beschäftigt.

Hier wird Marketing verwendet als planvolles, auf den Kunden ausgerichtetes Handeln, das zuerst zur Beauftragung einer Dienstleistung und in der Folge zur Kundenzufriedenheit (mit der Aussicht auf Neubeauftragung) führen soll.

Die Art des Produkts beeinflusst die Gestaltungsentscheidungen der Absatzpolitik. Dienstleistungen erfordern aufgrund der Art und Weise, wie sie ‚produziert‘ werden, eine andere Vorgehensweise als Rohstoffe, Waren und Erzeugnisse. Deshalb werden zunächst die definitorischen Merkmale der Dienstleistung ‚Weiterbildung‘ als Gegenstand des Marketings aufgezeigt. Daraus leiten sich spezifische Anforderungen an die Gestaltung der Kundenkontakte in der Startphase ab.

C.4.1.1 Definition des Dienstleistungsmarketing und ihre Implikationen

Dienstleistungsmarketing beschäftigt sich mit den speziellen Absatzproblemen von Dienstleistungen als immaterielle (nicht lager- und transportfähige) Wirtschaftsgüter, die erst nach Vertragsabschluss und in Zusammenarbeit mit dem Kunden entstehen. [Meffert/ Bruhn 2003, S. 21f.]

Die Erkenntnisse des Dienstleistungsmarketing beziehen sich auf so verschiedene Leistungen wie Haarschnitt, Autowäsche, Computerreparatur, Konzertorganisation, Versicherung, Beratung und Pflegeleistungen. Was haben Weiterbildungsdienstleistungen mit diesen gemeinsam?

Meffert/ Bruhn [2003, S. 60 ff.] stellen als wesentliche Elemente der Dienstleistung heraus:

- die Leistungsfähigkeit des Dienstleistungsanbieters, der über ein spezifisches Knowhow oder besondere Fähigkeiten verfügt.
- die Mitwirkung des Kunden, der für den Anbieter den „externen Faktor“ stellt, auf den er mit seiner Dienstleistung einwirken soll.
Der „externe Faktor“ kann ein Mensch oder ein Objekt sein, der im Verfügungsbereich des Kunden liegt und damit für den Dienstleister nicht frei disponierbar ist. Aus Sicht des Dienstleisters ist die „Integration des externen Faktors“ wesentlicher Bestandteil seines Erstellungsprozesses.
- die Immaterialität des Leistungsergebnisses, d.h. das „Kernprodukt“ kann nicht angefasst, nicht vorgefertigt, nicht räumlich transferiert werden.

All diese Wesensmerkmale treffen auch auf Weiterbildungsleistungen zu. Die Durchführung eines Seminars beispielsweise erfordert ein spezifisches Knowhow sowie die Bereitstellung von Teilnehmern durch den Kunden. Der Dienstleister wirkt auf Verhalten, Lernmotivation und Deutungsmuster der Teilnehmer ein, die für ihn jedoch nicht frei disponierbar sind. Das Leistungsergebnis kann beschrieben werden als ein verändertes Deutungsmuster im Kopf eines Teilnehmers, ein immaterieller Erfolg.

Die Teilnehmer sind i.S. der Dienstleistungsdefinition der „externe Faktor“, während die Gesprächspartner der Startphase die „Kunden“ sind.

Aus den Dienstleistungsmerkmalen können die spezifischen Anforderungen an die Absatzpolitik abgeleitet werden [vgl. ebd.]:

- Glaubhaftmachen der Leistungsfähigkeit des Dienstleistungsanbieters
- Gelingende Integration des externen Faktors
- Kompensation der Immaterialität der Dienstleistung

Dazu sind vom anbietenden Dienstleister Kommunikationsaufgaben zu lösen wie:

- Dokumentation der eigenen Kompetenzen (Darstellung des Leistungsumfangs)
- Darstellung des Gesamtpotenzials (Abstimmung von Problemlösepaketen)
- Materialisierung der Fähigkeitspotenziale (Leistungsbeweise, äußeres Erscheinungsbild)
- Transport und Unterbringung des externen Faktors (Beschaffung von Teilnehmer-Daten, Seminarraum- und Übernachtungsmöglichkeiten, Besprechungszimmer etc.)
- Reduktion der asymmetrischen Informationsverteilung⁸⁰ (Austausch von Informationsmaterialien)
- Marketingorientierung im Erstellungsprozess (Demonstration von Einfühlungsvermögen, angenehme Atmosphäre, Sorgfalt und Qualität)
- Materialisierung der Dienstleistung (Sichtbarmachen von Leistungsergebnissen)
- Koordination von Kapazität und Nachfrage (Bereitstellen von Terminen, Personal)
- Gestaltung der Distributionswege (z.B. Leistungserbringung beim Kunden oder in eigenen Räumen, telefonische Erreichbarkeit) [Meffert/ Bruhn 2003, S. 61 ff.]

Um die Interaktion mit ihren Kunden zu gestalten, müssen sich Trainingsanbieter diesen Kommunikationsaufgaben stellen. Der Erfolg ihrer Bemühungen wird durch das Engagement und die Erwartungen des Kunden beeinflusst.

C.4.1.2 Engagement und Erwartung des Kunden

Die Marketingforschung fragt, warum Kunden sich für den Konsum eines Produktes oder einer Dienstleistung ‚engagieren‘, d.h. die Mühe auf sich nehmen, Informationen zu beschaffen, Orte aufzusuchen, Entscheidungen zu treffen etc., um etwas gegen Bezahlung in ihren Besitz zu bringen. Eine allgemeine Frage der Marketingforschung ist, was Kunden zu einem Kauf/ Wiederkauf veranlasst; die dienstleistungsspezifische Frage lautet, woran Kunden ihr Qualitätsurteil einer immateriellen Leistung (und damit ihre Kauf-/ Wiederkaufentscheidung) festmachen.

⁸⁰ Meffert/ Bruhn [2003, S. 63 und 77ff.] sprechen damit das Informationsdefizit des Kunden an, der die Dienstleistungsqualität des Anbieters nicht beurteilen kann, woraus eine Unsicherheit resultiert, die durch Marketingmaßnahmen überwunden werden muss.

Das hier einleitend angesprochene Informationsdefizit des Anbieters über die Bedürfnislage des Kunden und die Ausgangssituation des externen Faktors wird von Meffert/ Bruhn als „Integrationsaufgabe“ verstanden. Dieses Verständnis wird von der Autorin nicht geteilt [s. Kap. C.4.2].

Ausgangspunkt der Kundenorientierung sind die Kundenbedürfnisse, die durch einen empfundenen Mangel (z.B. Mitarbeiter-Leistungsfähigkeit, Knowhow) entstehen. Das Verlangen nach konkreter Befriedigung eines Bedürfnisses ergibt den Kundenwunsch (z.B. ein Seminar zu veranstalten). Dieses Verlangen kann in unterschiedlicher Intensität motiviert sein (hohe/ geringe Motivation). Zur Befriedigung seines Bedürfnisses entstehen für den Kunden Kosten (z.B. für die Informationsbeschaffung über mögliche Dienstleistungslieferanten, Briefing und Auswahl des Lieferanten, materielle Kosten der Dienstleistungserstellung). Dem setzt er als Nutzen seine Einschätzung bezüglich der Fähigkeit des Produkts, seine Bedürfnisse zu befriedigen, entgegen. Diese Einschätzung wird als Leistungserwartung bezeichnet. [Kotler/ Bliemel 2001]

C.4.1.2.1 Die Kundenbedürfnisse

Der eben skizzierten Entstehung von Kaufentscheidungen liegt ein mechanistisches Menschenbild zugrunde: das des ‚homo oeconomicus‘, der seine Bedürfnisse rational erfasst und abwägt, ob der Nutzen größer als der Aufwand zur Bedürfnisbefriedigung ist. Diese Modellvorstellung der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre reduziert Komplexität, um Phänomene des Wirtschaftslebens fassbar zu machen. In diesem Sinne sind Erkenntnisse möglich, denen jedoch für das Alltagshandeln eine beschränkte Gültigkeit zugeschrieben werden muss. [zum Menschenbild vgl. auch Kap. 5.2.2]

Wenn hier auf die Kundenbedürfnisse eingegangen wird, so geschieht dies als Grundlegung für das Verständnis des Kauf- und Entscheidungsprozesses. Dabei ist hervorzuheben, dass in der Situation der Auftragsklärung nicht nur der Kunde (Auftraggeber) Bedürfnisse hat und befriedigen will, sondern auch der Verkäufer (Auftragnehmer).

Von den verschiedenen Bedürfnistheorien (z.B. von Murray, Maslow, Herzberg, Sprenger) [eine Übersicht gibt z.B. Anwander 2002, S. 22ff.] sei hier beispielhaft auf die Bedürfnissystematik von Murray [zit. bei Weghorn 1997, S. 14f.] eingegangen. Danach sind Bedürfnisse auf Objekte, Anerkennung, Stuserhalt, Machtausübung, sadomasochistisches Handeln, Anpassung oder soziale Interaktion ausgerichtet. Entsprechend haben Menschen ein Bedürfnis nach Aneignung, Ordnung, Konstruktion, Überlegenheit, Selbstdarstellung, Unverletzlichkeit, Widerstand, Dominanz, Selbstbestimmung, Strafvermeidung, Fürsorge, Spiel, Erkenntnis, Erklärung uvm. Die verschiedenen Bedürfnisse können sich überschneiden.

Jeder Interaktionspartner der Auftragsklärung bringt sein Bedürfnis-Bündel in das Gespräch mit ein. Kundenorientierte Gesprächsführung bedeutet für den Anbieter, die Bedürfnisse des Gegenübers zu antizipieren und im Gespräch zu verifizieren. Manche Kunden unterhalten sich gerne (auf Interaktion ausgerichtet), andere wollen rasch die notwendigen Entscheidungsdaten zusammentragen (auf Objekte ausgerichtet) oder erfüllen eine eher lästige Aufgabe (auf Anpassung ausgerichtet), wieder andere möchten bestätigt wissen, wie unlösbar ein Mitarbeiterkonflikt ist, oder durchsetzen, dass sich Mitarbeiter endlich ändern (sadomasochistisch). Für beide Seiten bietet der Kontakt zwischen Nach-

frager und Anbieter Gelegenheit, Bedürfnisse der Machtausübung oder Anerkennung zu befriedigen.

Die Summe der Bedürfnisse des Kunden stellt seine Motivation dar, mit der er sich auf die Auftragsklärung einlässt. Für die weiteren Ausführungen soll zwischen Auftragsmotivation und Gesprächsmotivation unterschieden werden. Erstere führt zur Kaufentscheidung (die in der Folge betrachtet werden soll), die zweite steuert das Gesprächsverhalten [vgl. dazu Kap. C.4.3.2].

C.4.1.2.2 Das Involvement des Kunden

Für die Beurteilung, ob ein Anbieter geeignet ist, die mit der Auftragsmotivation verbundenen Bedürfnisse zu befriedigen, stehen dem Kunden nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Die Begrenzung liegt in der zur Verfügung stehenden Zeit und in der Sachkenntnis zum Produkt: Vorwissen und Zeit bestimmen die Verarbeitungskapazität des Kunden.

Die Kombination aus Motivation und Verarbeitungskapazität ergibt das sog. Involvement des Kunden in den Entscheidungsprozess. [vgl. Johnson 2001]

Kunden mit hoher Motivation und hoher Verarbeitungskapazität haben Interesse an hochwertigen Produkten. Auf diese Konstellation trifft der Weiterbildungsanbieter z.B. nach Krisen aufgrund einer Unternehmensfusion, wenn interne Personalentwickler Lösungen für diese Situation erarbeiten müssen, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Unternehmen der dritten Generation. Der Kunde hat ein hohes Involvement, wird sich also ausführlich mit dem Dienstleistungsangebot beschäftigen.

Kunden mit hoher Motivation und niedriger Verarbeitungskapazität wollen zwar ein hochwertiges Produkt, haben aber wenig fachliches Verständnis für die Beurteilung der Qualität. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn Mitarbeiterunzufriedenheit oder -überlastung zu Produktionsmängeln führt und sich die Vorgesetzten um eine Lösung bemühen. Das Involvement, also die Bereitschaft, sich ausgiebig mit einem Weiterbildungsthema auseinander zu setzen, ist vorhanden, aber eingeschränkt.

Kunden mit niedriger Motivation und hoher Verarbeitungskapazität können Marktinformationen auswerten und machen ihre Entscheidung an wenigen Punkten, wie z.B. dem Preis, fest. Von dieser Konstellation kann z.B. bei der Referentenbeschaffung für Standardschulungen durch eine Schulungsabteilung ausgegangen werden. Auch hier kann von einem gemäßigten Involvement gesprochen werden.

Kunden mit niedriger Motivation und niedriger Verarbeitungskapazität setzen sich mit den Inhalten und Merkmalen ihrer Kaufentscheidung kaum auseinander. Diese Situation herrscht z.B. bei der Beauftragung von Herstellerschulungen durch Produktionsmeister vor oder bei Unternehmen der ersten Generation. Hier hat der Kunde ein niedriges Involvement, er will sich nicht lange mit der Entscheidung aufhalten, sondern rasch das Gefühl haben, eine Aufgabe gut erledigt zu haben.

Der Begriff des Involvement geht auf das „Elaboration-Likelihood-Modell“ von Petty/ Caciopopo zurück [zit. bei Johnson 2001, S. 106 ff.], das besagt: Je hö-

her das Involvement, umso mehr Energie sollte der Anbieter in die explizite Darstellung seiner Vorzüge investieren, je geringer das Involvement, umso mehr sollte er auf implizite Überzeugungsarbeit setzen.

Für den Anbieter von Weiterbildungsdienstleistungen gibt das Modell einen Orientierungsrahmen, wie detailliert ein Angebot ausgearbeitet oder dargestellt und wie viel Aufwand in die suggestive Wirkung von Prospekten, Materialien, Auftreten gesteckt werden sollte. So kann z.B. bei Weiterbildungsverhandlungen mit dem Vorstand von einem eher schwachen Involvement ausgegangen werden, deshalb spielt dort die indirekte Überzeugungsarbeit (Statussymbole, beiläufige Referenzen) eine größere Rolle. Ein PE-Mitarbeiter wird demgegenüber auf namentliche Referenzen und ausgearbeitete Konzepte Wert legen.

Das Involvement kann also als eine personen- und generationenabhängige Größe bei betrieblichen Entscheidungen bezeichnet werden und beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Anbieterinformationen auseinanderzusetzen.

C.4.1.2.3 Die Leistungserwartungen des Kunden

Die Verarbeitung von Leistungsinformationen führt zu Leistungserwartungen. Diese Erwartungen zu befriedigen, d.h. Kundenzufriedenheit herzustellen, ist ein allgemeines Ziel jeden Anbieters. Die Zufriedenheit des Weiterbildungskunden am Ende der Startphase beeinflusst seine Motivation zur Mitwirkung in der Umsetzungsphase, sein Beschwerdeverhalten und seine Prädisposition zum Wiederkauf. Deshalb soll hier das Entstehen von Zufriedenheit im Konsumprozess behandelt werden.

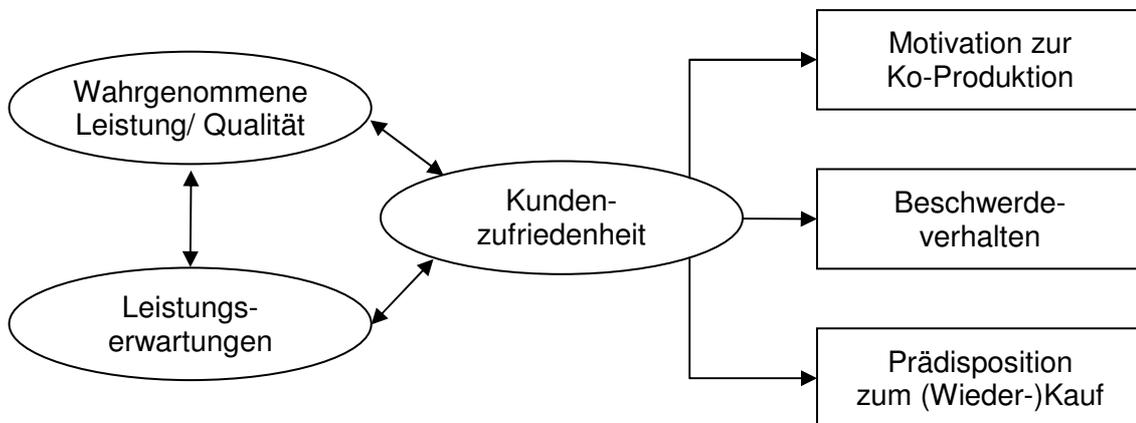
Zufriedenheit kann kumulativ (als Gesamtbewertung aller Käuferfahrungen des Kunden) oder transaktionsspezifisch (als „vorübergehende Perzeption dessen, wie glücklich ein Kunde mit einem bestimmten Produkt oder einer bestimmten Dienstleistung zu einem gegebenen Zeitpunkt ist“ [Johnson 2001, S. 152]) betrachtet werden. Im Zusammenhang mit der Auftragsklärung interessiert uns die transaktionsspezifische Zufriedenheit: Um einen Auftrag zu erteilen, muss der Kunde nach einem Auftragsklärungsgespräch zufrieden sein, Vertrauen gefasst und eine positive Erwartung aufgebaut haben.

Nach dem von Johnson [2001, S. 157 ff.] eingeführten „Leistungsmodell“ beeinflussen drei Faktoren die transaktionsspezifische Zufriedenheit. Zum einen die kumulative Zufriedenheit durch bisherige Erfahrungen mit dem aktuellen Anbieter oder durch Erfahrungen mit anderen Anbietern; zum Zweiten die Leistungserwartungen, die durch bisherige Erfahrungen sowie durch Informationen über den Anbieter geprägt sind; und zum Dritten die aktuell wahrgenommene Leistung. Die Leistungserwartungen, so die Aussage des Leistungsmodells, wirken positiv auf die Zufriedenheit, sie puffern die Wahrnehmung.

Abb. 55 fasst [in Weiterentwicklung von Johnson 2001, S. 151 und S.158] zusammen, dass die Kundenzufriedenheit der Schlüssel einer erfolgreichen Auftragsklärung im Weiterbildungskontext ist; sowohl für die Erteilung des Auftrags (= Kauf oder Wiederkauf), als auch für das Engagement bei der Umsetzung des

Auftrags (= Motivation zur Ko-Produktion) und die Bereitschaft, Störungen konstruktiv zu lösen (= Beschwerdeverhalten).

Abb. 55 Modell der Kundenzufriedenheit bei Dienstleistungen



Durch Studien konnte für den Dienstleistungsbereich nachgewiesen werden, dass die Leistungserwartungen einen umso größeren Einfluss auf die Zufriedenheit haben, je höher sie sind und je geringer die konkreten Leistungsinformationen sind. Oder anders: Hohe Erwartungen und geringes Wissen führen zu hoher Zufriedenheit.

Es zeigte sich, dass eine Steigerung der Leistungsinformationen nur einen geringeren Zufriedenheitszuwachs bewirkt. Waren die Erwartungen gering, hatte eine starke Leistungsinformation gar keine Auswirkung, eine schwache Leistungsinformation zeigte bessere Auswirkungen. [vgl. Johnson 2001, S. 162 f.]

Man kann also festhalten, dass es wichtiger ist, hohe Erwartungen zu erzeugen als Leistungsinformationen zu vermitteln, um zufriedene Dienstleistungskunden zu haben.

Konkret heißt das, dass man zu Beginn der Startphase durch eine Referenzliste mit klingenden Firmennamen höhere Leistungserwartungen erzeugt, als mit spezifizierten Konzepten, die das Weiterbildungsproblem des Kunden bereits abzubilden versuchen. Diese konsumpsychologische Beobachtung stellt pädagogisch-fachlich orientierte Anbieter vor eine Herausforderung, die sie meistern müssen, um höhere Absatzerfolge zu erzielen. Nämlich, erstens positive Leistungserwartungen zu wecken und zweitens die notwendigen Informationen (z.B. über die Bildungsbedarfsanalyse oder den Anwendungserfolg von Bildungsmaßnahmen) günstig zu platzieren. Kunden, die bereits informiert sind (ein hohes Involvement haben), werden dazu eher bereit sein, als Kunden mit weniger Vorwissen.

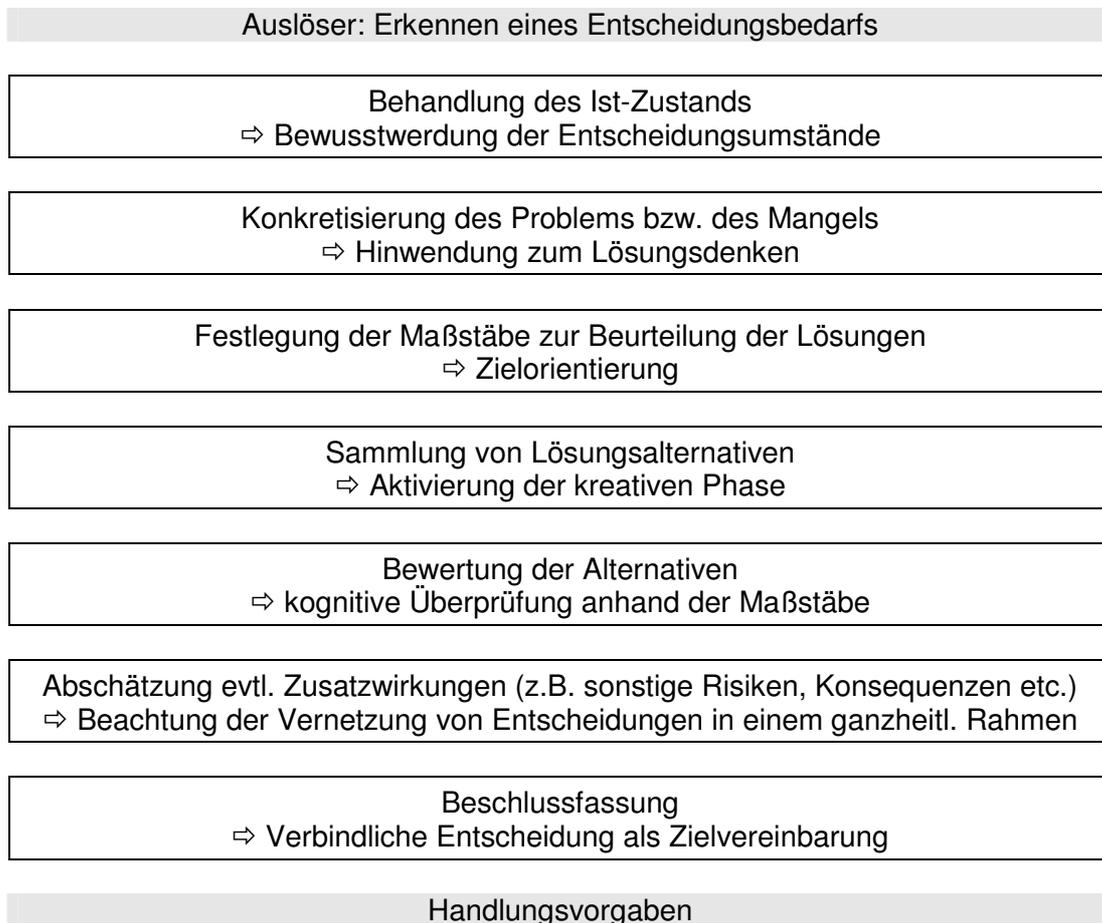
C.4.1.2.4 Entscheidungsheuristiken und Entscheidungskonflikte

Jede Konsumententscheidung erfordert Entscheidungsstrategien Spontane emotionale Entscheidungsstrategien bestehen z.B. darin, die negative Seite einer Entscheidung zu verdrängen, das Problem aufzuschieben (durch Rationalisierung, Sublimierung, Regression), sich an Vorbildern zu orientieren oder auf Ersatzbefriedigung auszuweichen (wie Kompensation, Reaktanz, Projektion) [vgl.

Weghorn 1997]. Dem stellt die Entscheidungstheorie rationale Methoden der Entscheidungsfindung gegenüber (wie Kriterienhierarchie, Morphologischer Kasten oder Abstimmungsverfahren [vgl. Birker 1997]).

Das folgende Prozessmodell der Entscheidung [Abb. 56] kann als Orientierungsrahmen dienen, um einen Entscheidungsbedarf rational zu konkretisieren.

Abb. 56 Modell des Entscheidungsprozesses [nach Birker 1997, S. 30]



Der Weiterbildungsanbieter sollte es in der Phase der Auftragsklärung als seine Aufgabe ansehen, den Kunden durch dessen Entscheidungsprozess zu begleiten, d.h. Einfluss zu nehmen auf seine Problemwahrnehmung, das Auswahlangebot von Lösungsalternativen und die Gewichtung von Auswahlkriterien. Er übernimmt damit die Rolle eines Beraters, weniger die eines Verkäufers. Bezieht diese Begleitung die zugrunde liegenden Kundenbedürfnisse angemessen ein, kann dies das Involvement und die Leistungserwartungen des Kunden positiv beeinflussen.

Aus der Sicht des Kunden ist die Entscheidung für einen externen Trainer ein ‚Kaufrisiko‘. Dieses Kaufrisiko ist durch die Wesensmerkmale der Dienstleistung Weiterbildung (Immaterialität, Zusammenfall von Produktion und Konsumption, Kunde als Koproduzent der Dienstleistung) bestimmt. Wie groß das Risiko empfunden wird, hängt ab

- von den ‚Kauferfahrungen‘ des Gesprächspartners: Je häufiger er Weiterbildungsdienstleistungen einkauft, umso geringer ist die Risikowahrnehmung. (Auch wenn das Risiko grundsätzlich gleich hoch bleibt.)
- von den in Frage stehenden Weiterbildungsmethoden: Je prozessorientierter eine Bildungsmaßnahme ist, umso weniger klar ist der Verlauf abzuschätzen. Je höher der Interaktionsgrad zwischen Lehrenden und Lernenden ist, umso mehr ist die Sozialkompetenz und die Vertrauenswürdigkeit des Trainers gefragt und umso höher ist damit das Entscheidungsrisiko. [vgl. Kuntz/ Häuser 1998, S. 158]

Der Kunde hat ein Interesse, das Kaufrisiko zu minimieren. Der Anbieter sollte ihm deshalb Informationen anbieten, die diesem Interesse entsprechen. Dazu gehört vor allem die Unterstützung bei der Formulierung von Auswahl- bzw. Beurteilungskriterien für das Angebot.

Da es unmöglich ist, ausreichende Informationen zu erhalten, um mit Gewissheit das Ergebnis vorhersagen zu können, ist es dem Weiteren hilfreich, Entscheidungsregeln anzubieten. Eine umfassende Darstellung anwendbarer Entscheidungsregeln bietet Birker [1997, S. 62 ff.]. Zu Illustrationszwecken sei hier eine Entscheidungsregel zitiert: „Wähle die Handlungsalternative, bei der die maximale Enttäuschung minimal ist.“ Weitere Beispiele für Entscheidungsregeln wurden in Kap. C.3.3.2 im Zusammenhang mit der Budgetproblematik genannt.

Wenn bestehende Heuristiken nicht greifen, bestehen Entscheidungskonflikte. Diese sind entweder Interessenskonflikte zwischen Personen oder Gruppen (Partner A ist dafür, Partner B dagegen) oder Zielkonflikte (Ziel A bedroht Ziel B oder Ziel C hat einen positiven und einen negativen Effekt).

So lange sich der Kunde eindeutig für (oder auch gegen) das Angebot des Anbieters entscheidet, muss sich der Anbieter mit der Entscheidungsheuristik des Kunden nicht befassen. Anders ist es, wenn sich der Kunde anscheinend nicht entscheiden kann, d.h. Auftragszusagen vertagt, mehr Informationen fordert oder Bedenken äußert.

Dann ist es gut, bereits in einer frühen Phase der Auftragsklärung nach möglichen Interessens- oder Zielkonflikten gefragt zu haben, um gemeinsam mit dem Gesprächspartner nach Möglichkeiten zu deren Überwindung suchen zu können. Evtl. sind auch Mitbewerber im Gespräch, so dass es wichtig sein kann, deren Stärken frühzeitig auch im eigenen Angebot abzubilden bzw. durch individuelle Stärken zu kompensieren.

Interessenskonflikte können zwischen den verschiedenen Beteiligten auf der Kundenseite bestehen (vgl. dazu das Instrument der Buying-Center-Analyse in Kap. 5.1.2), Zielkonflikte können z.B. entstehen durch unerwartet hohe Investitionskosten (Arbeitszeit, Honorar) bei gleichzeitig attraktiver angebotener Lösung.

Unter Marketingaspekten wird man Entscheidungskonflikten durch Erhöhen der Sicherheitswahrnehmung begegnen, indem man sein Angebot entsprechend kundengerecht präsentiert. Hierzu mehr im nächsten Abschnitt.

C.4.1.3 Marketingentscheidungen des Anbieters

Marketingmaßnahmen des Anbieters sollten auf die Kundenzufriedenheit abzielen. Dazu muss erstens ermittelt werden, welche Qualitätsmerkmale der Kunde bedeutsam findet (was er als Leistungsbestandteile wahrnimmt) und welche Vorerfahrungen seine Leistungserwartungen prägen. Und zweitens müssen geeignete Instrumente entwickelt werden, um die Wahrnehmung des Kunden zu beeinflussen (seinen Blick auf bisher vielleicht wenig beachtete Leistungsmerkmale zu lenken und Sicherheit zu vermitteln) und seine Erwartungen (an Qualität) zu steigern.

Für die weitere Systematisierung der Kommunikationsaufgaben des Anbieters führe ich die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikromarketing ein.

Makromarketing umfasst alle Entscheidungen, die grundlegender Natur sind, also vor allem Fragen der Marktpositionierung des Weiterbildungsanbieters, Zielbranchen- und Kernthemen-Auswahl, die Formulierung von Leitbildern und Strategien, die Entwicklung einer Corporate Identity (zu der auch die Wahl des Firmennamens, das Layout der Geschäftspapiere, die Umgangsformen der Mitarbeiter etc. gehören) sowie die Honorargestaltung.

Mikromarketing betrifft Gestaltungsentscheidungen im direkten Kundenkontakt, d.h. Form und Inhalt materialisierter Einzelleistungen, wie Angebotsschreiben, Besprechungsagenda, Projektpläne, Seminarunterlagen, verwendete Materialien (z.B. bei Teamübungen oder im Coaching), Evaluationsberichte – alles Instrumente, die dem Kunden gegenüber Vertrauenswürdigkeit und individualisierte Leistungsqualität belegen können.

Diese Unterscheidung wird gewählt, um der Besonderheit der Auftragsklärung zu entsprechen. Makromarketing-Entscheidungen werden vor einer konkreten Auftragsklärungssituation getroffen, Mikromarketing-Entscheidungen werden im Verlauf eines realen Kundenkontakts gefällt.

Gezeigt werden soll – in Kürze – wie diese beiden Entscheidungsfelder Einfluss auf den Verlauf der Auftragsklärung nehmen können.

C.4.1.3.1 Makromarketing: Die Positionierung des Weiterbildungsanbieters

Sich als Trainingsanbieter mit Marketing zu beschäftigen, bedeutet, etwas über seine Kunden lernen zu wollen und die in Erfahrung gebrachten Informationen bei Entscheidungen zur Produktgestaltung, Zielgruppenansprache, Absatzform und Preisgestaltung zu nutzen.

Der klassische Weg des Marketing beginnt mit der Marktforschung und der Auswahl der Zielgruppen, dann folgt die Etablierung eines strategischen Zielsystems (mit Vision, Mission, Leitbild, Oberzielen und Teilzielen), aus dem taktische Aktionsprogramme folgen, die den sog. Marketing-Mix (aus Produkt-/Sortiments-, Preis-, Distributions- und Kommunikationsentscheidungen) ergeben. [vgl. Kotler/ Bliemel 2001, Meffert 1986].

Praxisberichte von Trainingsanbietern [wie z.B. in H.Geißler 1993 oder Hey 2002] zeigen, dass der Marketingplan eines Trainers ‚anders‘ entsteht als es Marketinglehrbücher vorzeichnen: Am Beginn steht die Frage „Was kann ich/ können wir gut?“, dann kommt die Frage „Welche potenziellen Kunden interessiert das?“ und „Was kann ich bei diesen Kunden erreichen?“. Erst dann beginnt man eine Marktbearbeitungsstrategie zu entwickeln.

Dieses Vorgehen bezeichnen Ries/ Trout [1990] als „Bottom-Up-Marketing“ – im Gegensatz zur Top-Down-Planung klassischer Marketing-Zielsysteme, die mit der Unternehmensvision bezogen auf eine Zielgruppe beginnen und in Produkt- oder Absatzziele münden. [vgl. z.B. Meffert 1986, S. 76] Beim Bottom-Up-Marketing werden die Produktstärken zum Ausgangspunkt genommen und dafür die richtigen Kunden gesucht.

Als Erklärungsgrund können folgende Besonderheiten der Dienstleistung „Externe Weiterbildungsleistungen“ angeführt werden:

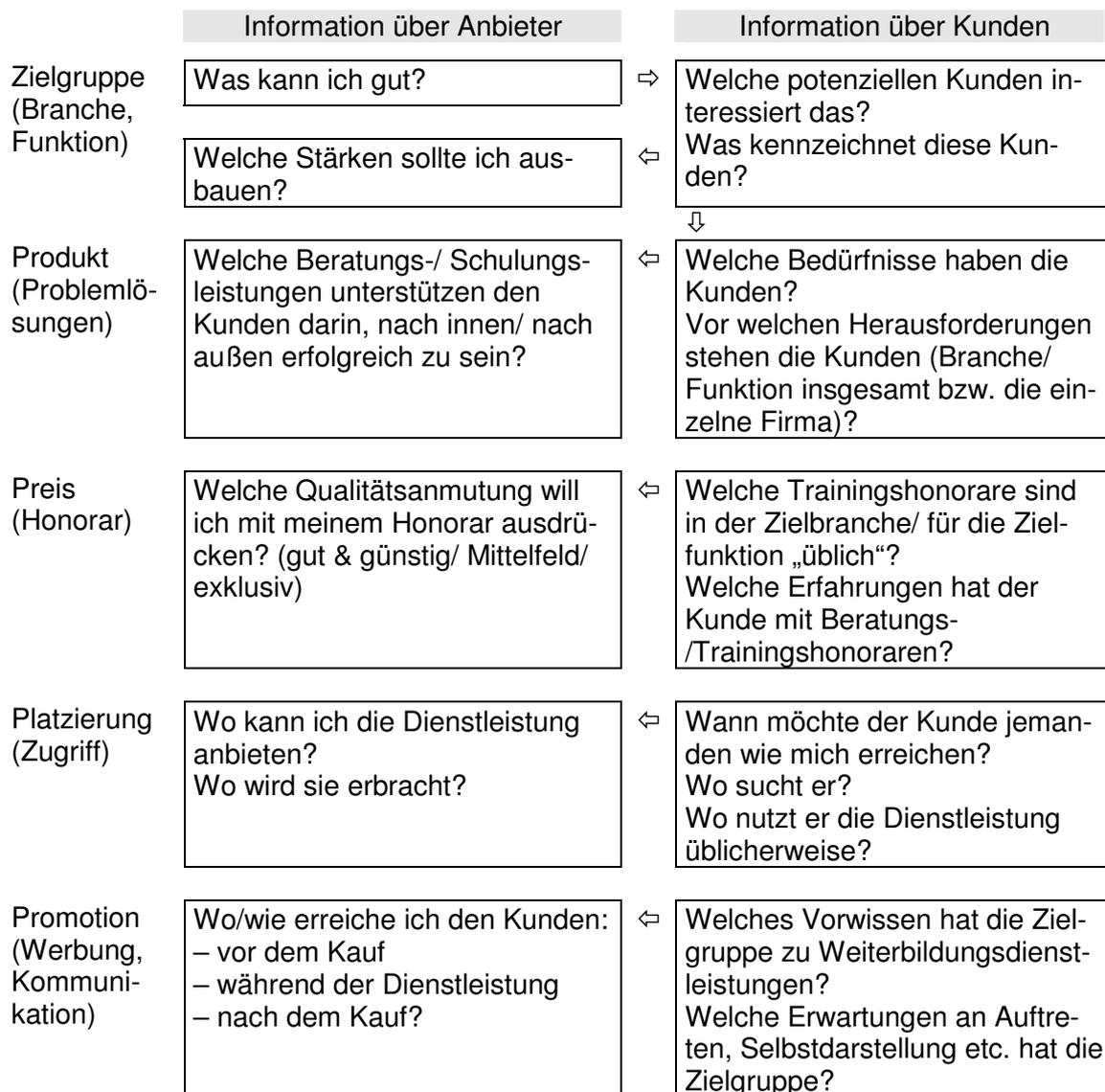
- Die Unternehmensgröße des Anbieters ist im Vergleich zu der des potenziellen Kundenmarkts klein. Eine detaillierte Analyse des Nachfragemarktes ist für den Einzelnen kaum zu leisten, allgemeine Marktstudien, wie die hier in Kap. C.2.1 vorgestellten, können Impulse geben, sind aber nicht als Grundlage für strategische Entscheidungen geeignet.
- Die Dienstleistungsqualität ist an die Person des Anbieters gekoppelt. Sein Leistungspotenzial ist wesentlich für Art und Inhalt der Dienstleistungserbringung. Dieses Potenzial ist einerseits sein Kapital, andererseits nur begrenzt veränderbar.
- Das Dienstleistungsprodukt „Schulung“ oder „Beratung“ ist ein ‚Allerweltsprodukt‘, es wird erst ‚speziell‘, erhält ein Profil durch die Persönlichkeit des Dienstleisters. Seine Biografie ist ein großer Teil des Marktwertes, seine Person wird zur Marke.

Man kann davon ausgehen, dass bei den meisten Trainern deren Biografie die Auswahl ihrer Kundenzielgruppe sowie die Auswahl der Produkte bestimmt. Die beiden anderen Entscheidungsfelder des Marketing-Mix (Absatzform und Honorargestaltung) werden im Wesentlichen von den Gepflogenheiten der Zielgruppenbranche vorgegeben.

Vor diesem Hintergrund werden in Abb 57 einige Leitfragen des Makromarketing zusammengestellt, die ihren Ausgangspunkt bei der Anbieterpersönlichkeit haben, im Weiteren allerdings vom Kunden ausgehen. Als Kunde wird eine Zielgruppe verstanden, die entweder eine Branche (z.B. Chemie, Versicherungen...), eine betriebliche Funktion (z.B. Verkauf, Management, Arbeiter) oder eine Kombination aus beidem sein kann.

Diese Fragen zu beantworten, erhöht nicht nur die Chancen, sein Leistungsangebot erfolgreich zu positionieren, sondern ist gleichzeitig die Vorbereitung auf mögliche Fragen des Kunden zur Trainerevaluation (wie sie oben unter C.3.4.1.3 beschrieben wurde).

Abb. 57 Marketing-Mix-Entscheidungen für Trainingsanbieter



Praxisleitfäden [wie z.B. von Biech 2001, Hey 2002, Lutzer 2001, Stahmann/ Muskatewitz 2000] zeigen, wie diese Art von Fragen materialisiert werden können, also mit welchen Medien Kunden angesprochen, auf welchen Wegen Leistungen angekündigt und mit welchen Erfahrungswerten Honorare kalkuliert werden. Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Diese grundlegenden Überlegungen zur eigenen Positionierung am Markt müssen ergänzt werden um Überlegungen zur eigenen Positionierung als Experte für Weiterbildungsdienstleistungen. Kubr [1998, 130 ff.] spricht von „Professioneller Integrität“ und „Beratungsethik“. Darunter verstehe ich eine reflektierte, theoretisch fundierte Haltung zur eigenen Methodik und Wirksamkeit als Mitwirkende an Weiterbildungsprozessen.

Die Dienstleistungsdefinition stellt die Bedeutung des Zusammenwirkens von Auftragnehmer und Auftraggeber zur Herstellung der Dienstleistung heraus. Im Kapitel C.3.4.1 über Evaluation wurden die Auswirkungen der Koproduktionssituation im Weiterbildungskontext bereits illustriert. Zur Berufsethik des Weiterbildungners gehört deshalb zum einen die Bescheidenheit, nicht ‚allmächtig‘ Verän-

derungen bewirken zu können, und zum anderen die Präsenz und das Selbstbewusstsein, den Kunden nicht aus seinen Mitwirkungspflichten zu entlassen. Wird hier nun im Zusammenhang mit Marketing die Berufsethik angesprochen, zielt dies auf die produktpolitische Gestaltungsentscheidung ab, wie man die Mitwirkungspflichten des Koproduzenten gegen den eigenen Beitrag zum Erfolg konzeptionell abgrenzt.

„Der Berater hat ein Recht auf eigene Bedürfnisse, er ist nicht Handlanger des Kunden.“ So formuliert Block [2002, S. 31 ff.] sinngemäß seine Schlussfolgerungen aus der „50:50-Verteilung“ der Verantwortung zwischen Kunde und Berater. Sich der eigenen Bedürfnisse bei der Auftragsklärung bewusst zu werden, ist eine wesentliche Aufgabe, bevor es zu konkreten Verhandlungen kommt. Deshalb zähle ich sie zu den Entscheidungen des Makromarketing.

Anbieterbedürfnisse zielen – analog zu den Kundenbedürfnissen – auf Objekte (z.B. Informationen, Dokumentationen), Anerkennung, Statuserhalt, Machtausübung, sadomasochistisches Handeln (z.B. Helfersyndrom), Anpassung oder soziale Interaktion.

Zu wissen, was man vom Kunden erwartet, ist die Voraussetzung, um selbst für gute Gesprächs- und Geschäftsbedingungen zu sorgen.

Um auf Auftragsklärungsgespräche auf der Ebene des Makromarketing gut vorbereitet zu sein, sollten Weiterbildungsanbieter mindestens folgende Fragen beantworten können:

- Was zeichnet meine Leistung aus? Was mache ich gleich/ besser als andere?
- Welche Weiterbildungsbedürfnisse und -gewohnheiten hat der Kunde?
- Welche besonderen Erfahrungen bringe ich in das Projekt ein?
- Welche Vorteile biete ich bei der Erfüllung des speziellen Kundenwunschs?
- Wie kann sich der Kunde ein Bild von meiner Leistung/ meinen Vorteilen machen?
- Was kostet meine Leistung?
- Welche Informationen brauche ich, um ein Angebot erstellen zu können?
- Welche Rahmenbedingungen erfordert eine Erfolg versprechende Weiterbildungsmaßnahme?

C.4.1.3.2 Mikromarketing: Umgang mit Kundenerwartungen im Gespräch

Mikromarketing zielt ab auf die Beeinflussung von Kundenerwartungen im direkten Kundenkontakt. Dabei geht es

- um die Erhöhung des Involvement des Kunden, um sein Interesse am und Engagement für das Projekt zu steigern. (In der Folge steigt seine Bereitschaft, Informationen aufzunehmen.)
- um die Erhöhung der Leistungserwartung bei gleichzeitiger Minimierung des wahrgenommenen Kaufrisikos, um die Entscheidungsbereitschaft zu steigern. (In der Folge steigt die Bereitschaft, sich betriebsintern für das Projekt einzusetzen.)
- um die Beeinflussung der Entscheidungsprozesse beim Kunden

- um die Materialisierung von Leistungsinformationen des Anbieters, so dass der Kunde eine Vorstellung darüber bekommt, wie der Anbieter arbeitet. (In der Folge steigt die Bereitschaft des Kunden, Informationen zu den Projektvoraussetzungen und den Entscheidungskriterien preiszugeben.)

Das Involvement kann gesteigert werden, indem unter Berücksichtigung der begrenzten Verarbeitungskapazität des Gesprächspartners Informationen so aufbereitet werden, dass sie kompatibel mit seinen Informationsgewohnheiten sind. Dies geschieht durch die Verwendung einer dem Kundensystem angepassten Sprache, durch Projektbeispiele aus vergleichbaren Branchen/ Betriebsgrößen oder Gleichnisse aus dem Alltagsleben. Grafiken, die Vorgänge veranschaulichen, oder einfache Berechnungen, die wirtschaftlichen Nutzen plausibilisieren, verstärken die Wirkung.

Positive Erwartungen werden beim Gesprächspartner erzeugt bzw. verstärkt, wenn man sichtbar vorbereitet in ein Auftragsklärungsgespräch kommt. Die Vorbereitung betrifft die Auswertung verfügbarer Kundeninformationen (z.B. Kundenprospekte, Internetauftritt), die Planung des Gesprächsverlaufs unter Berücksichtigung der eigenen Informationsbedürfnisse (z.B. Agenda, Gesprächscheckliste) und die Bereithaltung von Medien, die die eigene Leistungsfähigkeit ‚materialisieren‘ (z.B. vormalige Seminarunterlagen, Projektberichte).

Bei der Materialisierung von Leistungsinformationen sollten antizipierbare Bedürfnisse berücksichtigt werden, z.B. Kundenbedürfnisse nach Aneignung (durch Übergabe von Dokumenten), Ordnung (durch Strukturierung der im Gespräch erhobenen Informationen), Selbstdarstellung (durch Fragen an den Gesprächspartner), Besitzerhaltung (durch bedachten Umgang mit Zeit- und Personalressourcen) etc.

Neben der suggestiven Wirkung von Dokumenten und Anschauungsmaterial beeinflusst vor allem das Gesprächsverhalten des Anbieters die Leistungserwartung seines Gesprächspartners.

Die Form der Begrüßung, die Einführung der Gesprächsinhalte, die Zusammenfassung von Gesprächsergebnissen können als eine Art Arbeitsprobe verstanden werden, mit der der Anbieter seine kommunikative Kompetenz unter Beweis stellt. Da diese für die Ausübung seines Berufs wesentlich ist, „liegt es für Kunden nahe, aus der Kommunikationspolitik eines Anbieters auf dessen Kompetenz zu schließen.“ [Kuntz/ Häuser 1998, S. 159]

Die Fähigkeit, sich auf Widerspruch, Fragen und Einwände einzulassen, sie nicht persönlich zu nehmen, sondern sachlich (z.B. durch Notieren und Nachfragen) zu behandeln, gehört ebenfalls dazu. Block [2002, S. 175 ff.] nennt Beispiele für vordergründig ‚störende‘ Kundenverhaltensweisen im Gespräch (z.B. Schweigen oder Drängeln), die Signale für Bedürfnisse sind, die der Dienstleister aufgreifen und nicht übergehen sollte.

Auch bei der Erzeugung von Angebotsunterlagen ist auf die Bedürfnislage des Kunden einzugehen und die indirekte Wirkung der Aufbereitung zu beachten. Hinweise für den Aufbau von Angeboten gibt z.B. Sonnenholzer [2001, S.142 ff.]. Bei der Angebotserstellung muss der Anbieter ein weiteres Dilemma lösen: Wie konkret er darin das Vorgehen skizziert, ist nicht nur auf die Kundenbedürfnisse

abzustimmen, sondern auch auf das eigene Bedürfnis nach Sicherheit und Anerkennung. Da Angebote bereits eine Konzeptionsleistung enthalten, muss entschieden und ggf. verhandelt werden, ob eine (geldwerte) Leistungsbeschreibung erstellt oder mit einem unverbindlichen Angebot entsprechend unkonkret eine Leistungserwartung geweckt wird.⁸¹

C.4.1.4 Zwischenergebnis: Vorbereitung von Kundenkontakten

Im Kundenkontakt muss der Anbieter drei Herausforderungen des Dienstleistungsmarketing meistern:

1. Seine eigene Leistungsfähigkeit glaubhaft machen
2. Den Kunden zur Mitwirkung am geplanten gemeinsamen Projekt motivieren
3. Das Immaterielle der Dienstleistung kompensieren und Entscheidungsunsicherheiten abbauen.

Bei der Vertragsanbahnung muss dabei das Dilemma ausbalanciert werden, dass

- nach den Erkenntnissen der Konsumforschung: wenige, suggestive Leistungsinformationen mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Kaufentscheidung und zu zufriedenen Kunden führen.
- nach den Erkenntnissen der Evaluationsforschung: konkrete Gespräche über die Verantwortungsteilung, die Projektzielsetzung und realistischen Aussagen über die Wirkungsgrenzen von Weiterbildungsmaßnahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer erfolgreichen Koproduktion bei der Dienstleistung führen.

Wie in schriftlichen Angeboten (oder Angebotspräsentationen) das Verhältnis zwischen suggestiven und konkreten Anteilen sein soll, hängt ab

- von der Auftragsmotivation des Kunden (ist sie hoch, wünscht er mehr konkrete Information)
- von der Sachkenntnis des Kunden (ist sie hoch, wünscht er mehr konkrete Information)
- vom Sicherheitsbedürfnis des Anbieters (ist es gering, gibt er mehr konkrete Information)

Wenn sich in der Auftragsklärung zeigt, dass es notwendig ist, die Sachkenntnis des Kunden durch zusätzliche Informationen zu erweitern, muss man in Kauf nehmen, dass eine ansonsten mögliche naive Begeisterung der aktiv-kritischen

⁸¹ Einer bei Pichler [2003] zitierten McKinsey-Studie zu Folge legen Vorstände großer Konzerne bei der Beurteilung von Weiterbildungsangeboten Wert auf fünf Kriterien: 1. Zielorientierung (Ausrichtung an den Unternehmenszielen), 2. Pflichtenheft (schriftlich fixierte Erwartungen der Fachabteilungen an das Training), 3. Integration (Trainingsergebnisse wirken auf das Tagesgeschäft zurück), 4. Best-Practice-Sharing (Nachweis der ‚besten‘ Trainerqualität durch Zertifizierungen, Wettbewerbspreise o.ä.), 5. Sinnvolle Erfolgskontrollen (z.B. Vorgesetztenbeurteilungen, Übungsaufgaben am Arbeitsplatz). Angebote, die diesen Anforderungen entsprechen sollen, sind bereits eine eigenständige Weiterbildungsdienstleistung, die nur in Koproduktion mit internen Stellen erbracht werden kann.

Mitwirkung weicht. Dadurch sinkt die Leistungserwartung und damit auch die maximal erreichbare Kundenzufriedenheit.⁸²

Im Umgang mit dem Kunden trifft der Anbieter – wie hier definitorisch unterschieden wurde – Makroentscheidungen zur generellen Darstellung seiner Leistungen und Mikroentscheidungen im spezifischen Kundenkontakt. In beiden Fällen bedeutet Kundenorientierung, die Bedürfnisse des Kunden zu antizipieren und über symbolisches Handeln die Dienstleistungsfähigkeit wahrnehmbar zu machen. Leistungsorientierung bedeutet, sich der eigenen Weiterbildungsmethodik, der damit verbundenen Bedürfnisse und Verantwortungsgrenzen bewusst zu sein.

Dementsprechend ist die gute Vorbereitung auf Kundenkontakte wesentlich für den Kontakterfolg (= Auftrag). Leistungsinformationen kundengerecht und dosiert vorzubringen, erfordert vom Anbieter eine Auseinandersetzung mit den eigenen Unternehmensgrundsätzen und dem eigenen Klärungsbedürfnis sowie die Erarbeitung geeigneter Materialien, die das eigene Vorgehen bei der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen und das daran gekoppelte Informationsbedürfnis abbilden.

C.4.2 Phasen der Interaktion zwischen Anbieter und Kunde

Das voran gegangene Kapitel hat gezeigt, dass zu viele Fragen und/oder Informationen den Kunden verunsichern. Es wird deshalb nach einem Modell gesucht, das als Entscheidungshilfe dienen kann, wann welche Informationen gegeben und welche Themen geklärt werden müssen.

C.4.2.1 Anfang und Ende der Auftragsklärung

Bisher wurde der Begriff Auftragsklärung in dem Sinne verstanden, dass darunter alle Interaktionen fallen, die dem Informationsaustausch der Beteiligten dienen, um Vorgehen und Konditionen einer Zusammenarbeit abzusprechen. Mit dem Aspekt der Zeitlichkeit wurde die Auftragsklärung als ‚Startphase einer Kooperation‘ bezeichnet. Deren Beginn und Ende wurde zum einen juristisch definiert als Zeitraum zwischen der ‚Aufforderung zur Abgabe von Angeboten‘ und dem ‚Vertragsabschluss durch Annahme des Angebots‘ [vgl. Kap. C.2.2.6]. Zum anderen wurde die Anbahnungsphase aus Sicht der Weiterbildungsfunktion des

⁸² Die Wissensbeteiligung von Kunden führt dazu, dass mögliche Trainer-Bedürfnisse wie Bewunderung, vorbehaltloses Vertrauen oder ausschließlich ‚sehr gut‘-Bewertungen in Zufriedenheitsabfragen nicht mehr erfüllt werden. Auch bei einem Professionsverständnis mit abweichender Bedürfnislage ist folgende Beobachtung aus eigenen Evaluationserkenntnissen interessant: Eine über mehrere Jahre begleitete Lerngruppe gab im Laufe der Zeit immer schlechter werdende Zufriedenheitsnoten zum Seminarerfolg. Gleichzeitig bescheinigte sie eine Zunahme des Lern- und Anwendungserfolgs, insbesondere durch das angeleitete kollegiale Lernen am Arbeitsplatz. Dies erkläre ich damit, dass die Lerngruppe zunehmend zu Experten für Lernen geworden und sich ihrer Eigenverantwortung für den Lern- und Anwendungserfolg bewusst geworden ist.

Betriebs als Teil des Gesamtprozesses der Bildungsbedarfsanalyse bezeichnet und dabei deutlich gemacht, dass der Beginn der Anbahnung mit der Weckung von Bedarf durch den Externen oder mit der Entscheidung interner Stellen, einen erkannten Bedarf durch einen externen Anbieter abzudecken, gleichgesetzt werden kann. [vgl. Kap. C.3.3.4] Es ist offen geblieben, mit welchem Ereignis die Anbahnungsphase beendet ist und die Kooperationsphase beginnt.

C.4.2.2 Klärung als Entscheidungsvorbereitung: das Phasenmodell des Dienstleistungskonsums

In der Sprache des Marketings endet die Anbahnungsphase mit der Entscheidung für den Konsum. Die sog. Vor-Konsumphase ist eine von drei Phasen des Kaufentscheidungsprozesses. Jede Phase umfasst zwei Verhaltensschwerpunkte, die den Kauf-/ Wiederkauf beeinflussen [vgl. Meffert/ Bruhn 2003, S. 110]:

- Vor-Konsumphase: Kunde muss Informationen aufnehmen und entscheiden
- Konsumphase: Kunde kauft (bezahlt) und nutzt (wirkt mit)
- Nach-Konsumphase: Kunde bewertet das Ergebnis, reagiert auf das Ergebnis.

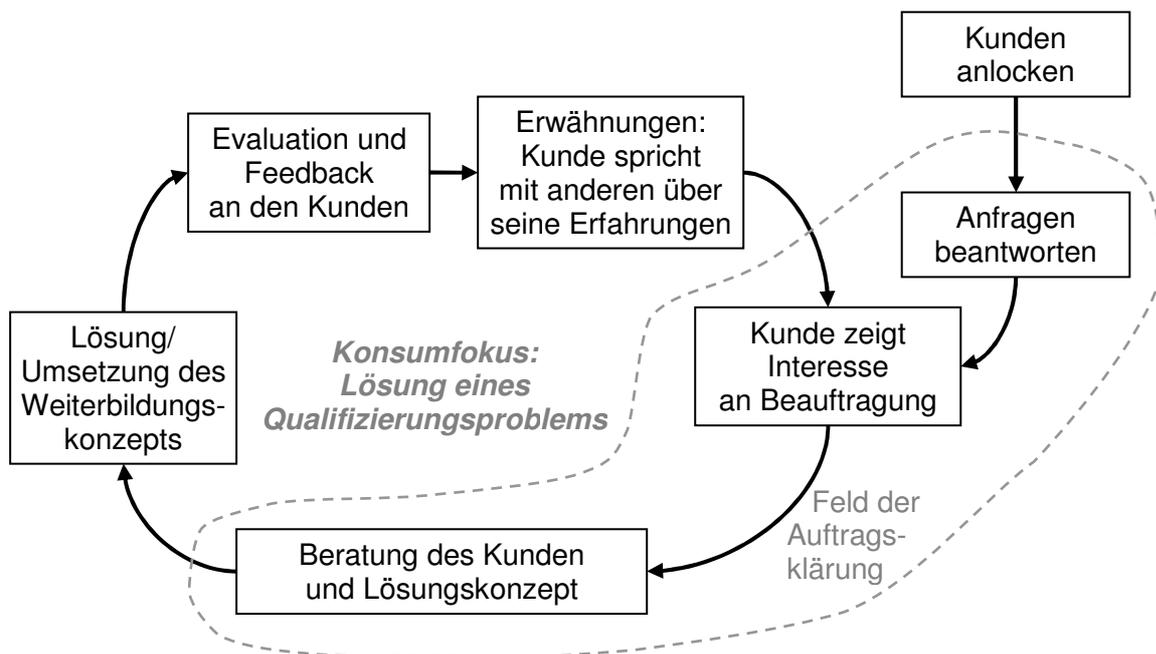
Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Kunde nicht nur konsumiert, sondern sein Konsumerlebnis permanent bewertet. Jedes Teilerlebnis erzeugt Eindrücke, die auf die folgenden Erlebnisse wertenden Einfluss haben; m.a.W.: ‚Nach dem Konsum ist vor dem Konsum.‘

Sehr anschaulich wird diese Tatsache im Modell des Disney-Kundenorbits abgebildet. Dieses Modell wird bei der Schulung von Vergnügungspark-Mitarbeitern eingesetzt, um zu verdeutlichen, dass jede Interaktion mit dem Kunden bedeutsam für die nächste Kundenbuchung ist. Grundidee ist die Unterteilung des Konsumprozesses in Kontaktmomente, die einen wesentlichen Einfluss auf die Kaufentscheidung desselben oder eines durch ‚Erwähnungen‘ neu geworbenen Kunden haben. [vgl. Johnson 2001, S. 67ff.]

Überträgt man das Modell auf den Weiterbildungskontext, so besteht auf den ersten Blick ein grundlegender Unterschied darin, dass im Vergnügungspark der Leistungskäufer gleichzeitig auch der Leistungskonsument ist, während es beim Konsum externer Weiterbildungsleistungen bei innerbetrieblichen Maßnahmen Käufer (z.B. PE) und Konsument (Teilnehmer) i.d.R. nicht identisch sind. Da hier die Auftragsklärung betrachtet wird (und nicht der ganze Weiterbildungsprozess), ist der Käufer als Konsument zu betrachten. Dies führt zu der interessanten Frage, was dann das Konsumobjekt – oder wie es im Disney-Orbit heißt: der Konsumfokus – ist. Auf den zweiten Blick ergibt sich damit aus Sicht des Käufers als Konsumenten, dass es bei der Auftragsklärung um die Lösung eines Qualifizierungsproblems geht, und nicht um den Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme. Diese kundenorientierte Sicht ist grundlegend für eine aktive Haltung zur Gestaltung der ‚Kontaktmomente‘ mit dem Kundensystem des nachfragenden Unternehmens.

Die nachfolgende Abb. 58 greift die Struktur des Disney-Orbits [zit. bei Johnson 2001, S. 64] auf und überträgt ihn auf den Kunden externer Weiterbildungsanbieter.

Abb. 58 Kunden-Orbit der Auftragsklärung



Dieses Modell liefert Anregungen zur Entwicklung eigener Mikromarketinginstrumente, wenn man fragt, wie die Kontaktmomente ‚positiv‘ gestaltet werden können, wie z.B. vom Anbieter Einfluss darauf genommen werden kann, dass ‚Erwähnungen‘ stattfinden (bei Disney sorgen Fotos und Souvenirs dafür). Einige Beispiele dafür wurden in Kap. C.4.1.3.2 bereits genannt.

Die ‚Auftragsklärung‘, die hier im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht, kann mit Hilfe dieses Modells definiert werden als Summe der Interaktionen, die von der Beantwortung von Anfragen bis zum Start der Umsetzung des Lösungskonzepts für ein Qualifizierungsproblem reicht. Ob die Bezeichnung oder Unterteilung der ‚Kontaktmomente‘ (oder ‚Interpunktionen‘) treffend und hilfreich ist, wird im Folgenden noch erörtert.

Ein Modell für den Kontakt mit den Gesprächspartnern der Auftragsklärung (Personalleiter, Management) hat Niedereichholz [2001, S. 78 ff.] vorgelegt: Danach besteht die Startphase von Beratungsprojekten aus Kontaktphase, Akquisitionsphase, Angebotsphase und Vertragsgestaltung.

Diese Unterteilung stellt das Erleben des Anbieters in den Mittelpunkt, er nimmt Kontakt auf, akquiriert, bietet an, gestaltet den Vertrag. Beachtenswert ist dabei die Unterscheidung zwischen Akquise- und Angebotsphase. Niedereichholz empfiehlt aus Wirtschaftlichkeitserwägungen, Angebote nur zu erstellen, wenn der Kunde nach der Akquise ein ernsthaftes Interesse an der Zusammenarbeit gezeigt hat. Dabei hilft ein Instrument zur Entscheidungsanalyse, mit dem vor der Angebotserstellung z.B. geprüft wird, ob das Projekt für die Beratungsfirma strategisch wichtig ist oder mit welchen Marketingmittel sich Wettbewerber einsetzen, um den Auftrag zu erhalten. [Niedereichholz 2001, S. 198 ff.]

Als Schlusspunkt des Prozesses die Vertragsgestaltung zu setzen, ist wie bereits gezeigt, für die Praxis von Weiterbildungsprojekten problematisch, weil die Vertragsinhalte meist erst nach der juristischen Auftragserteilung spezifiziert werden.

Ein Modell für die Vorkonsumphase von Weiterbildungsdienstleistungen sollte eine wesentliche Besonderheit der Dienstleistung Weiterbildung abbilden, dass nämlich für den wirtschaftlichen Erfolg der Maßnahme beide Seiten Leistungen erbringen müssen. [vgl. Kap. C.3.4.]

Für den Käufer bedeutet das, dass er nicht nur entscheiden muss, ob er den externen Dienstleister beauftragt (Kooperationsentscheidung), sondern auch in welcher Form er mitwirkt (Gestaltungsentscheidung). Die Informationen, die der Käufer dazu aufnehmen muss, beziehen sich deshalb sowohl auf die Qualitätsanmutung des Dienstleisters als auch auf seine eigenen Mitwirkungsaufgaben. Für den Anbieter wird hier – in Abweichung zur herrschenden betriebswirtschaftlichen Konzeption des Kaufprozesses, die allein dem Käufer Informationsbeschaffungs- und Entscheidungsaktivitäten zuschreibt – angenommen, dass auch er eine Entscheidung trifft. Seine Entscheidungen beziehen sich darauf, welche Form das Dienstleistungsangebot annehmen soll (Gestaltungsentscheidung) und ob er mit den vom Kunden bereitgestellten Arbeitsbedingungen eine seinen professionellen Ansprüchen gerechte Dienstleistung erbringen kann (Kooperationsentscheidung). Die Informationen, die der Anbieter dazu benötigt, beziehen sich auf die Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprojekts sowie auf die Situation der Zielgruppe in ihrem Funktionsfeld.

Kooperations- und Gestaltungsentscheidungen sind miteinander verwoben: Die grundsätzliche Kooperationsbereitschaft ist Voraussetzung, sich auf den Informationsaustausch für Gestaltungsentscheidungen einzulassen. Die Art und Weise, wie dieser Informations- und Entscheidungsprozess gestaltet wird, bewirkt oder verhindert die endgültige Auftragserteilung.

Als vorläufiges Ergebnis soll festgehalten werden, dass (in der Terminologie von Niedereichholz 2001) die Kontakt- bzw. Akquisephase der Herbeiführung der Kooperationsentscheidung dienen und die Angebotsphase das Ziel einer Gestaltungsentscheidung hat.

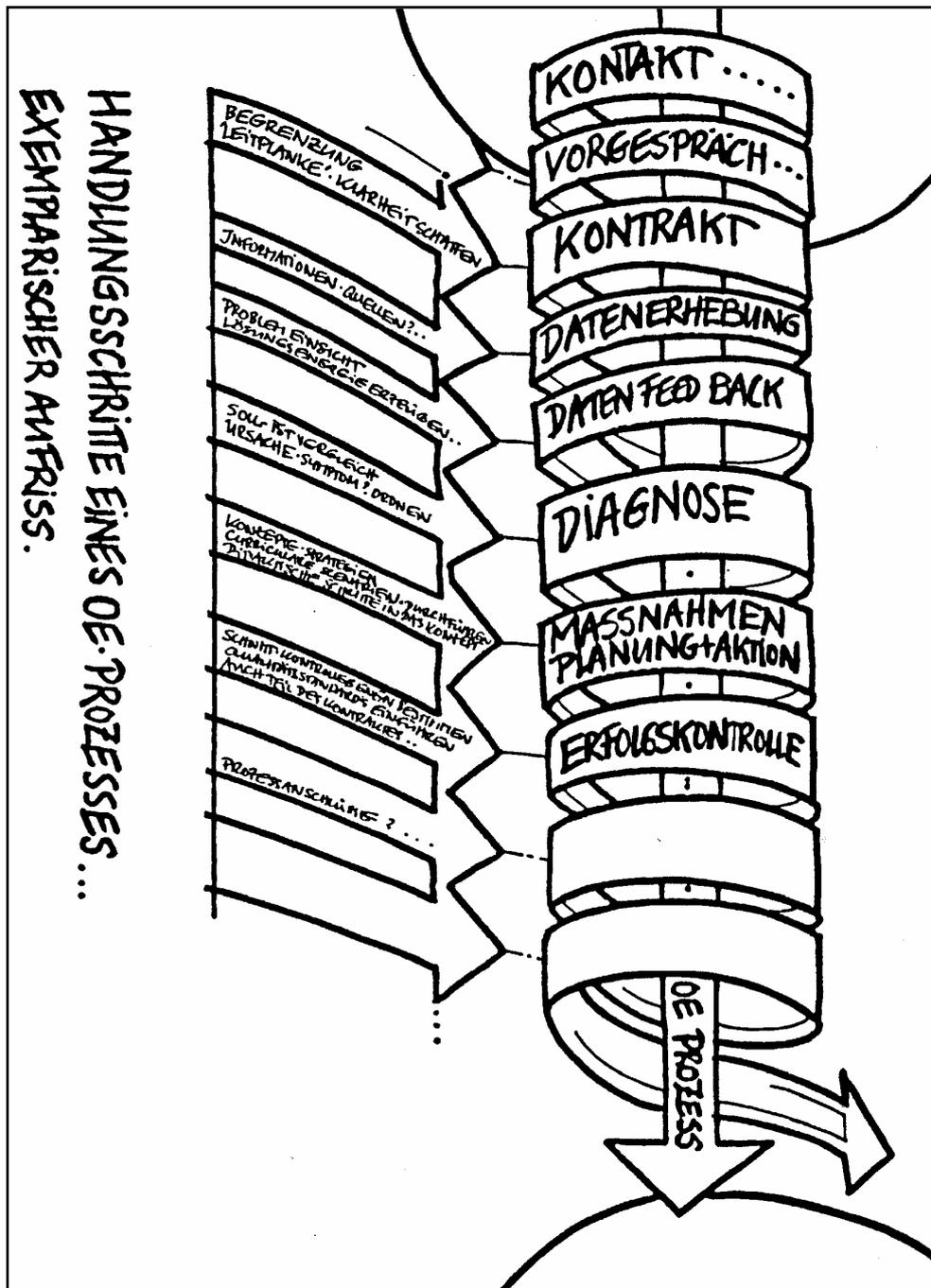
C.4.2.3 Klärung als iterativer Prozess: das Phasenmodell der OE

Einen anderen Zugang zu den Interaktionen der Klärungsphase liefert die Organisationsentwicklung, die die Auftragsklärung als iterativen Prozess konzipiert. Dabei wird in der Literatur häufig das Bild einer Spirale verwendet, das symbolisch ausdrückt, dass die Aktivitäten der Problembeschreibung und -analyse sowie Lösungssuche und -bewertung im Verlauf eines Projektes immer wieder, jedoch mit wachsendem Kenntnisstand/ Problembewusstsein durchlaufen werden. [vgl. z.B. Baumgartner et al. 1998, S. 95, PSI 1994, S. 22]

Im Vergleich zu den Marketingmodellen unterscheidet das OE-Modell zwischen der Klärung der Vertragsbedingungen und der Klärung des Auftragsgegenstands.

Das Beispiel eines solchen Modells in Abb. 59 zeigt, dass zwischen „Kontakt“ und „Kontrakt“ unterschieden wird, um Beginn und Ende des Prozesses der Kooperationsentscheidung zu kennzeichnen.

Abb. 59 Handlungsschritte in der Organisationsentwicklung [PSI 1994, S. 22]



Der „Kontrakt“ ist ein Vertrag darüber, dass der OE-Berater in eine vertiefende Situationsanalyse einsteigen soll, die mit einem Umsetzungsplan, also der Gestaltungsentscheidung, endet. Sofern der OE-Berater auch an der Umsetzung beteiligt wird, wäre dann ein erneuter Auftrag für die Umsetzung zu erteilen.

Hierin ist eine weitere Stärke des OE-Modells zu sehen: Es erlaubt die Trennung zwischen den für den Weiterbildungskontext relevanten Dienstleistertätigkeiten ‚Konzeptionsberatung‘ und ‚Maßnahmendurchführung‘. Mit dem Kontrakt erhält der Externe zunächst den Auftrag eine „Systemdiagnose“ durchzuführen, aus der sich Maßnahmen ergeben. Würde der Externe auch an der Umsetzung

einer von ihm empfohlenen Maßnahme beteiligt, würde er einen zweiten Auftrag zur Durchführung erhalten.

C.4.2.4 Fallbeispiel: Allmähliche Konkretisierung eines Weiterbildungsauftrags

Die Bedeutung der Systemdiagnose wird in einem von Kutschbach/ Brust [1997] publizierten Fallbeispiel verdeutlicht: Mit der Aussage „Wir brauchen ein Training im Bereich ‚Beurteilungsgespräche‘“ lud ein Personalleiter die Autoren zu einem Kennenlerngespräch ein. Beim Erstgespräch gab er als Motiv an, die Führungskräfte bei der Wahrnehmung einer Führungsaufgabe unterstützen zu wollen. Die Anbieter erfuhren, dass dies das erste Seminar für Führungskräfte war und Beurteilungsgespräche im Unternehmen bisher nicht durchgeführt wurden. Sie boten an, ein Weiterbildungskonzept zu entwerfen, mit dessen Hilfe grundlegende Führungskennnisse vermittelt werden könnten. In zweiten und dritten Gesprächen wurde konkretisiert, dass Führung mit Unternehmenskultur gekoppelt ist und dass eine Veränderung der Führungsaufgaben das Einverständnis der Führungskräfte und des Managements voraussetzt. Daraufhin gab es ein Gespräch mit der Geschäftsleitung, als dessen Ergebnis ein Workshop für die Geschäftsleitung zum Thema „Führungsinstrumente“ stattfand. Durch diesen wurden die Entscheider in die Lage versetzt, das Weiterbildungskonzept, die Trainerqualität und die Notwendigkeit der Durchführung einer Bildungsbedarfsanalyse zu beurteilen. Die Anbieter erhielten anschließend den Auftrag, durch Führungskräfteworkshops den Bildungsbedarf zu erheben und ein Feinkonzept für die Qualifizierung zu erstellen. Danach war der Auftrag beendet, so dass der Kunde die Möglichkeit hatte zu entscheiden, ob mit der Qualifizierung im Hinblick auf die Beurteilungskompetenzen fortgefahren werden sollte.

Die Anbieter hätten ‚irgendein‘ Seminar auch einfacher verkaufen können. Doch sie hinterfragten die Voraussetzungen der Umsetzung der gewünschten Lerninhalte. „Unter systemischer Betrachtungsweise kann ein Arbeiten ohne vorausgehende Bildungsbedarfsanalyse nur ein Arbeiten an den Symptomen sein, aber kein Bearbeiten der Ursachen und Grundprobleme.“ [Kutschbach/ Brust 1997, S. 137]

Wirtschaftlicher Nebeneffekt war für die Anbieter ein umfangreicherer Auftrag. Dem stehen auf der Kundenseite wirtschaftliche Effekte durch das Einsparen einer überflüssigen Weiterbildungsmaßnahme gegenüber und die Chance auf eine grundlegende Verbesserung der Führungskultur im Unternehmen.

Dieses Fallbeispiel illustriert, dass die Auftragsklärung auch qualifizierende Aspekte hat. Hier wurden die Entscheider zunächst dafür qualifiziert, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, die Weiterbildungsanstrengungen zu beurteilen und dadurch zu fördern.

Parallel dazu findet auch eine Qualifizierung des Anbieters statt: Er lernt den Kundenbetrieb und dessen Voraussetzungen kennen und insbesondere bei der Bildungsbedarfsanalyse erfährt er Wesentliches, um seine Dienstleistung zu konkretisieren.

Was Kutschbach/ Brust [1997] Bildungsbedarfsanalyse nennen, entspricht der Systemdiagnose der OE. Der Begriff Bildungsbedarfsanalyse kann zu Missverständnissen führen, wenn Betriebe eine solche bereits durchgeführt haben, um auf der organisationalen Ebene den Bildungsbedarf zu erheben [vgl. Kap. C.3.3]. Um die fallbezogene Detailanalyse begrifflich von der organisationalen Bildungsbedarfsanalyse abzugrenzen, wird im Folgenden der Begriff ‚Bedarfsdiagnose‘ verwendet.

C.4.2.5 Phasenmodell der Auftragsklärung

Als Synthese der bis hierher geschilderten Phasenkonzeptionen und unter Berücksichtigung des über die Expertenbefragung deutlich gewordenen Prozessverlaufs [vgl. Kap. B.2.2.2] sollen die wesentlichen Interaktionen der Auftragsklärung als Abfolge dargestellt werden.

Als trennender Punkt zwischen den einzelnen Phasen (i.S.e. Interpunktion) wird die Möglichkeit definiert, dass die vorläufige Zusammenarbeit an dieser Stelle abgebrochen oder fortgeführt werden kann.

Abb. 60 benennt die Phasen und die damit für Auftragnehmer und Auftraggeber verbundenen Ziele.

Abb. 60 Interaktionsphasen der Auftragsklärung

Phase	Zielsetzung Auftragnehmer	Zielsetzung Auftraggeber
1. Kontakt-aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse bekunden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse bekunden
2. Erstgespräch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kundenanliegen erkunden ▪ eigene Dienstleistungsfähigkeit verkaufen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eignung des Dienstleisters feststellen ▪ sich verstanden fühlen
3. Erstes Angebot: Ideenskizze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeigen, dass man den Kunden verstanden hat ▪ Konditionen und eigene Vorzüge dokumentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material für interne Gespräche zur Entscheidungsvorbereitung und eine Grundlage für die Vorbereitung der Kooperationsentscheidung haben
4. Folgegespräche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideenskizze und Dienstleistungsfähigkeit verkaufen ▪ Involvierte Personen kennen lernen und überzeugen ▪ groben Projektplan entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstgesprächspartner: Andere sollen sich auch einen (guten) Eindruck des Anbieters machen ▪ Folgegesprächspartner: Entscheidungskompetenz erlangen, um Relevanz d. Problems und Tauglichkeit der Lösungsmöglichkeiten zu beurteilen
5. Zweites Angebot: Auftragsbestätigung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse festhalten ▪ mündlich ausgehandelte Vertragskonditionen rechtssicher dokumentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internes Diskussionspapier und Entscheidungsgrundlage für die endgültige Kooperationsentscheidung haben

Phase	Zielsetzung Auftragnehmer	Zielsetzung Auftraggeber
6. Bedarfsdiagnose	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projektplan konkretisieren ▪ Teilnehmer und deren Arbeitssituationen kennen lernen ▪ betriebspezifische Lehrkompetenz erlangen ▪ Lernziele und Evaluationskriterien als Planungsgrundlage erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernziele und Evaluationskriterien zur späteren Erfolgskontrolle erarbeiten ▪ evtl. neue Einsichten durch den Bericht des externen Beraters gewinnen
7. Drittes Angebot: Projektbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die Diagnoseergebnisse mit eig. Worten sachlich/ nachlesbar zusammenfassen (auch Leistungsdokumentation) ▪ Anforderungen an die Umsetzungsorganisation dokumentieren (Arbeitsbedingungen klar stellen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internes Diskussionspapier und Entscheidungsgrundlage für die Gestaltungsentcheidung haben ▪ Planungs- und Arbeitsgrundlage für die an der Umsetzung beteiligten Mitarbeiter haben
8. Umsetzungsbeginn	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Richtigkeit der Vorannahmen über Lerninteressen/ Handlungsziele der Zielgruppe verifizieren und ggf. korrigieren ▪ Zur Eigenaktivität anregen, Lernrichtung steuern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akzeptanz des externen Trainers bei der Zielgruppe sicherstellen

Je nach Anzahl und betrieblicher Funktion der Beteiligten können einzelne Phasen mehrfach durchlaufen werden. Auch sind Auftragsituationen denkbar, wo Phasen prozessverkürzend zusammenfallen. Auf die Besonderheiten wird im Folgenden näher eingegangen.

C.4.2.5.1 Kontaktaufnahme

Die Auftragsklärung beginnt mit der Kontaktaufnahme. Diese kann durch den Kunden, den Anbieter oder durch Dritte zustande kommen, und zwar als

- Anfrage eines neuen Kunden (setzt Bekanntheit des Anbieters voraus, d.h. Maßnahmen des Makromarketing oder Empfehlungen durch ehemalige/ bestehende Kunden)
- Anfrage eines ehemaligen Kunden (kennt den Anbieter bereits)
- Anfrage eines bestehenden Kunden aufgrund eines abgeschlossenen gemeinsamen Projekts (erkannter weiterer Bildungsbedarf bzw. Ergebnis einer Beratung/ OE-Systemdiagnose)
- Ausschreibung eines Projektes
- Vermittlungsleistungen eines Kollegen (dieser kennt Kunde und Anbieter)
- Nachfrage bei ehemaligen/ bestehenden Kunden (Nachbetreuung, Kontaktpflege)
- Akquise-Aktivitäten (z.B. Telefonmarketing, Werbemailings, Messeauftritte)

In den beiden letztgenannten Fällen ist der Anbieter in einer schwächeren Position, weil er selbst an den potenziellen Kunden herantritt. Daraus können sich im späteren Kooperationsverlauf Rollenkonflikte ergeben, wenn der Verkäufer/ Bittsteller zum unabhängigen Berater/ Dienstleister werden muss. Wird der An-

bieter geholt, kann er leichter Forderungen an seine Arbeitsbedingungen formulieren. [vgl. Titscher 2001, S. 187f.]

Die besten Voraussetzungen sind deshalb im Kontakt mit bestehenden/ ehemaligen Kunden gegeben, die bereits Erfahrungen mit dem Anbieter haben und damit konkretisierte Leistungserwartungen. Wurden vorangegangene Aufträge professionell geklärt, so werden auch neue Aufträge kaum auf Klärungshindernisse stoßen. Allerdings ergibt sich hieraus auch eine Fehlerquelle für die Auftragsklärung: Wenn der Anbieter meint, den Kundenbetrieb bereits gut zu kennen, verzichtet er womöglich auf eine Bedarfsdiagnose und ein genaues Aushandeln der Rahmenbedingungen, was hinterher zu Konflikten führen kann.

Ausschreibungen erzeugen eine besondere Situation für den Anbieter: Die Ausgangslage ist durch den Kunden im Ausschreibungstext bereits definiert, es sind konzeptionelle (vergütungsfreie) Vorleistungen zu erbringen, und die Kundenkriterien zur Beurteilung des Angebots sind meist unbekannt und nicht beeinflussbar. Die eigentliche Auftragsklärung (Bedarfsdiagnose) kann erst nach dem ‚Gewinn der Ausschreibung‘ erfolgen.

Wird der Dienstleister von Kollegen an ein Unternehmen vermittelt, ergeben sich daraus besondere Klärungsbedarfe, insbesondere die Rollenaufteilung unter den Kollegen, die Abstimmung von Vorgehen und Grundhaltungen sowie Absprachen zur Weitergabe von Informationen. Auf die möglichen Konfliktpotenziale wurde im Kapitel über die Rechtsbeziehungen [Kap. C.2.2] bereits hingewiesen.

Bereits die Art und Weise, wie der Kontakt zustande kommt, bestimmen also den Verlauf und den Klärungsbedarf der Folgephasen. Daher ist es wichtig, zu Beginn des ersten persönlichen Gesprächs die sog. Kontakthistorie mit dem Kunden zu rekapitulieren, um sich zu vergewissern, dass ein Konsens über Gesprächsanlass und -ziel besteht.

Da die Kontaktaufnahme i.d.R. telefonisch erfolgt, stellt die Situation besondere kommunikative Anforderungen. Ziel des Anbieters muss es sein, dem Kunden Vertrauen und Verständnis zu vermitteln. Das Gespräch sollte das Anliegen des Kunden und seinen Handlungsbedarf erfassen und mit einer konkreten Terminvereinbarung für das Erstgespräch enden.

Titscher [2001, S. 212] gibt den Hinweis, bei diesem Gespräch „auf der Symptomebene“ zu bleiben und sich nicht „inputorientiert“ zu verhalten, d.h. dem Kunden schon bei der Kontaktaufnahme eine anbieterspezifische Lösung aufzudrängen. Der gesamte Auftragsklärungsprozess, der durch die Kontaktaufnahme erst ausgelöst wird, hat als Ziel, den gewünschten „Output“ zu konkretisieren, d.h. die angestrebten Effekte zu besprechen. Immerhin ist es ja möglich, dass die ‚normale‘ Form eines Zwei-Tages-Seminars diese Effekte gar nicht erzielen kann.

Aus Sicht eines Kunden beschreibt Hofmann [2002, S. 194ff.] ‚verunmöglichendes‘ Verhalten von Anbietern in der Auftragsklärung. Dazu gehört, dass Anbieter es versäumen, nach der Kontaktaufnahme ihre Daten an den Kunden zu schicken, für Hofmann ein Zeichen von Unzuverlässigkeit. Denn auch wenn vielleicht nach der Kontaktaufnahme für das aktuelle Projekt kein Kooperations-

Interesse besteht, könnten sich andere Anlässe ergeben, wo der Kunde auf den Anbieter wieder zukommt.

C.4.2.5.2 Erstgespräch

Das Erstgespräch dient in erster Linie dem Austausch von Informationen: Der Kunde stellt sein Anliegen vor, der Anbieter seine Arbeitsweise.

Falls die Partner noch keine gemeinsamen Projekterfahrungen teilen, tauschen sie auch historische und kulturelle Daten über ihre Unternehmen aus.

Ziel des Gesprächs ist eine Arbeitsdefinition der Veränderungsziele. Dazu steuert der Kunde Informationen über den betroffenen Arbeitsbereich und seine Arbeitsplätze bei und macht Aussagen darüber, welche Arbeits- und Verhaltensweisen verbessert werden sollen.

Der Anbieter teilt als Rahmendaten der Kooperation seine Honorarsätze mit und thematisiert die Bedeutung der verschiedenen Verantwortlichkeiten im Weiterbildungsprozess.

Aus Kundensicht kann das Erstgespräch beendet werden, wenn sich der Kunde dergestalt einen Eindruck vom Anbieter bilden konnte, dass er entscheiden kann, ob er weiter mit diesem Anbieter zusammenarbeiten möchte.

Für den Anbieter sind genügend Informationen ausgetauscht worden, wenn er sich in der Lage sieht, dem Kunden sein Leistungsangebot anliegen-spezifisch darzustellen und mit eigenen Worten eine kunden-spezifische Ideenskizze zu erstellen. [s. 6.2.3.3]

Eine Fehlerquelle im Erstgespräch ist, dass der Anbieter versäumt, dem Kunden die Möglichkeit zur Informationsbeschaffung über sich selbst (den Anbieter) zu geben. Da viele Kunden die Kooperationsentscheidung unmethodisch treffen, ist ihnen gar nicht bewusst, dass sie Beurteilungskriterien haben und Informationen dafür gezielt erfragen müssten.

Umgekehrt laufen Anbieter, die zur Selbstdarstellung neigen, Gefahr, dass sie zu viel selbst reden und die Kundensituation vorwegnehmend interpretieren, statt sie fragend zu erkunden.

Nach Hofmann [2002, S. 195f.] ist der Umstand, nicht nach Anliegen, Personen- und Unternehmensdaten zu fragen, eine Demonstration mangelnden Interesses am Kunden.

Ein angemessenes Interaktionsverhalten im Erstgespräch erfordert auf beiden Seiten sowohl gute Umgangsformen als auch Darstellungs- und Fragekompetenz.

Auf der Anbieterseite bezieht sich die Darstellungskompetenz auf die Fähigkeit, die eigene Leistungsfähigkeit knapp und unter Einsatz von Makro- und Mikro-marketinginstrumenten [vgl. Kap. C.4.1.3] verständlich darzustellen.

Die Fragekompetenz umfasst folgende Fertigkeiten [nach Culley, 1996, S.17ff.]:

- Zuhören können: aktiv zuhören, d.h. verdeutlichen, was gehört und verstanden wurde
- Spiegeln können (wiederholen, paraphrasieren, zusammenfassen): Anliegen des Kunden in eigenen Worten wiedergeben, ihn zur Überprüfung und Korrektur anregen

- Sondieren (fragen, feststellen): Informationen erheben und ordnen
- Konkretisieren: Generalisierungen oder Vagheiten des Kunden aufgreifen und nach eindeutigen Formulierungen suchen.

Im beiderseitigen Interesse sollte das Gespräch mit einer Zusammenfassung und dem Austausch über den gegenseitig gewonnenen Eindruck beendet werden. Dabei kann der Anbieter feststellen, ob der Kunde noch unsicher darüber ist, dass er mit dem Anbieter kooperieren möchte. Dadurch können zum einen Bedenken geklärt, zum anderen Aufwand und Inhalt der folgenden Schritte entsprechend angepasst werden.

C.4.2.5.3 Erstes Angebot: Ideenskizze

Unter „Ideenskizze“ wird ein erstes schriftliches Angebot verstanden, das die Kernelemente des Erstgesprächs zusammenfasst und dem Kundensystem als Grundlage für die weitere Kooperationsentscheidung dient.

Bei der Beschreibung des Auftragsgegenstands sollte man möglichst allgemein bleiben, weil die Bedarfsdiagnose noch aussteht. Titscher, dessen Ausführungen sich auf den Kontext der Unternehmensberatung beziehen, begründet dies mit der Qualität eines Externen, unabhängig und außenstehend zu sein. Deshalb soll er sich Sichtweisen des Unternehmens nicht vorschnell zu Eigen machen, sondern sich ein eigenes Bild verschaffen und dadurch neue Sichtweisen liefern. [Titscher 2001, S. 201]

Der Anbieter muss abwägen, inwieweit er die im Erstgespräch genannten Veränderungsziele (für das Unternehmen, die Organisationseinheit, die intendierte Zielgruppe) in seine Situationsbeschreibung aufnimmt. Ein Entscheidungskriterium ist, wie gut informiert der Kundenvertreter im Erstgespräch aufgetreten ist und welche Entscheidungskompetenzen er hat. Sind weitere Klärungsgespräche erforderlich und soll eine Bedarfsdiagnose durchgeführt werden, so sind die Ziele am besten im Wortlaut des Kunden als Arbeitshypothesen wiederzugeben.

Nach Versand der Ideenskizze sollte sich der Anbieter ein Kundenfeedback darüber einholen, ob das Angebot physisch und inhaltlich angekommen ist. Dieser (meist telefonische) Kontakt ist eine weitere Soll-Bruchstelle der Kooperation. Ohne eine zumindest vorläufige Zusage sollte sich der Anbieter nicht auf weitere Gespräche einlassen.

Ein Angebot beinhaltet die Chance, das Vertrauen des Kunden zu gewinnen. Wie auch schon in der Expertenbefragung deutlich wurde, legen Auftraggeber wert auf das Gefühl, verstanden worden zu sein. Anhand des Angebots kann er überprüfen, ob er richtig verstanden wurde und ob er darin unterstützt wird, eine ‚gute Idee‘ intern weiter zu verkaufen. Er erlebt, ob abgesprochene Leistungen auch schriftlich bestätigt werden. Vertrauen wird enttäuscht, wenn zugesagte Angebotstermine nicht eingehalten werden oder andere Berater/ Trainer als abgesprochen an dem Projekt mitwirken sollen. [vgl. Hofmann 2002, S. 195ff.]

Das Angebot sollte so verfasst sein, dass es die ‚Annahme‘ ermöglicht, d.h. dass im schnellsten Fall der Kunde auf dieser Grundlage durch Zustimmung den Auftrag erteilen kann.

C.4.2.5.4 Folgegespräche

Ob Folgegespräche stattfinden, ist von den Beteiligten, ihren Erfahrungen mit und ihren Erwartungen an Weiterbildungsdienstleistungen abhängig.

Wenn der Kontaktpartner aus dem Erstgespräch die Entscheidung über die Kooperation nicht allein treffen kann, müssen meist Gespräche mit weiteren Betriebsangehörigen geführt werden. In diesem Fall werden die Kooperationsverhandlungen fortgesetzt. Dabei geht es insbesondere um die Erhebung weiterer Vorstellungen über die Veränderungsziele des Projekts.

Folgegespräche sind regelmäßig nötig, wenn die Beteiligten für den Auftrag noch qualifiziert werden müssen, sei es, dass der Anbieter z.B. mit einer Führungskraft des betroffenen Unternehmensbereichs spricht, sei es, dass Weiterbildungsinhalte zur Verhandlung stehen, für die in Management und/ oder Personalentwicklung noch Kenntnisse vermittelt werden müssen, damit diese ihre Kooperationsentscheidung absichern können.

Im Sinne der Entscheidungstheorie [vgl. Kap. C.4.1.2.4] dienen die Folgegespräche der zielbezogenen Bewusstwerdung von Entscheidungsumständen, dem vertieften Problemverständnis und der Entwicklung von Maßstäben zur Beurteilung der herbeizuführenden Lösung.

Aus Anbietersicht sind die Folgegespräche beendet, wenn die Schlüsselpersonen (Entscheider, Verantwortliche) seine Arbeitsweise verstanden und darüber zu einem Urteil gelangt sind. Es geht darum „abzuklären, ob Werthaltung und Beziehung für einen möglichen Beratungsauftrag zusammenpassen.“ [Kutschbach/ Brust 1997, S. 132)

Der Abschluss der Folgegespräche kann wiederum die Beendigung der vorläufig eingegangenen Kooperationsbeziehung bedeuten. Stimmen die Grundhaltungen von Kunde und Anbieter überein, kann das Angebot konkretisiert werden.

C.4.2.5.5 Zweites Angebot: Auftragsbestätigung

Aufbauend auf der Situationsbeschreibung in der Ideenskizze und ergänzt durch die Erkenntnisse der Folgegespräche kann nun ein konkretisiertes Angebot erstellt werden.

Der Einfachheit halber sollte es als ‚kaufmännisches Bestätigungsschreiben‘ formuliert sein. Falls der Kunde Wert darauf legt, kann es auch als Vertrag mit beidseitiger Unterschrift aufgesetzt werden.

Im Vergleich zum ‚vorläufigen Angebot‘ der Ideenskizze können die Zielgruppe und die Zielsetzungen der weiteren Klärungs- und Qualifizierungsschritte näher benannt werden.

In den Fällen, wo keine Folgegespräche notwendig sind, etwa weil sich Anbieter

und Kunde aus vorangegangenen Projekten kennen, sind Ideenskizze und Auftragsbestätigung identisch.

Mit der Annahme des Angebots ist der Auftrag zwar juristisch erteilt, aber inhaltlich noch nicht unbedingt abschließend geklärt. Die inhaltliche Auftragsklärung beginnt mit der Bedarfsdiagnose und endet mit der Projektbeschreibung.

C.4.2.5.6 Bedarfsdiagnose

Die Bedarfsdiagnose dient der inhaltlichen Konkretisierung des Weiterbildungsauftrags. In wirtschaftspädagogischer Begrifflichkeit handelt es sich dabei um die didaktische Analyse der Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren. [vgl. Abb. 2 in Kap. A.3.1]

Bei der Bedarfsdiagnose arbeiten Anbieter und Kundenunternehmen zusammen. Die Dienstleistung des Anbieters besteht in der Formulierung von zielklärenden Fragen und in der Auswertung erhaltener Daten. Bei der Durchführung geht es um das, was unter C.4.1.1 die ‚gelingende Integration des externen Faktors‘ genannt wurde: Vertreter des Kundenunternehmens geben Auskünfte und wirken an der Interpretation der erhobenen Daten mit.

Die Bedarfsdiagnose ist abgeschlossen, wenn die Beteiligten eine Vorstellung über die mit der Maßnahme erreichbaren Weiterbildungsziele und die Wege zu ihrer Erreichung gewonnen haben.

Methodisch kommen für die Bedarfsdiagnose Aufgaben- oder Bereichspräsentationen durch Betriebsangehörige, Betriebsbesichtigungen, Kurzinterviews mit einzelnen Mitarbeitern und/ oder Vorgesetzten, Dokumentenanalysen, Kunden- oder Mitarbeiterbefragungen, Hospitationen an einem ausgewählten Arbeitsplatz, Arbeitsbeobachtungen oder Workshops zur Bedarfs- oder Lernzielanalyse in Frage.

Der Verlauf der Bedarfsdiagnose kann an unterschiedlichen Stellen Verzögerungen erfahren, insbesondere spielt die Terminsituation der involvierten Personen eine Rolle. Meist ist es sinnvoll, wenn man als externer Berater den an der Bedarfsdiagnose Mitwirkenden (z.B. Interviewpartnern) persönlich vorab Bedeutung, Zielsetzung und Zeitrahmen der Untersuchung erläutert.

C.4.2.5.7 Drittes Angebot: Projektbeschreibung

Unter Projektbeschreibung wird ein zeitlich und inhaltlich konkretisiertes Maßnahmenkonzept verstanden, das als Arbeitsgrundlage für die Umsetzung der PE-Maßnahmen dient. Sie sollte vom Anbieter als schriftliches Ergebnis der Bedarfsdiagnose erstellt werden.

Die Formulierungen sollten Entscheidungssicherheit ermöglichen.

Für die Auftraggeberseite heißt das, dass sich Interessierte aus Management, Personalentwicklung, Führungskräften und Zielgruppe ein Bild davon machen können, was auf sie zukommt.

Für die Auftragnehmerseite schafft die Projektbeschreibung die Voraussetzung für die Vorbereitung der Umsetzung. Auch für interne Dienstleister im Auftrag-

geberunternehmen liefert die Projektbeschreibung die konkreten Planungsdaten (für Raumreservierungen, Vertretungsplanung etc.)

Die Projektbeschreibung ist auch ein Feedback an die Personen, mit denen der Anbieter im Rahmen der Bedarfsdiagnose Kontakt hatte: Sie erfahren auf diesem Wege, welche Konsequenzen der Anbieter aus den von ihnen vermittelten Informationen abgeleitet hat. Dadurch wird eine Vertrauensbeziehung gepflegt, die sich auf die spätere Umsetzung auswirkt.

Möglicherweise regt die Projektbeschreibung auch Diskussionen im Auftraggebersystem an, z.B. weil der Zeitaufwand oder die Zielsetzungen nicht realistisch erscheinen. Dann ist der Anbieter gefordert, sein Diagnoseergebnis zu überprüfen, Überzeugungsarbeit zu leisten und im Ergebnis die Projektbeschreibung an ein neues Konsensniveau anzupassen.

C.4.2.5.8 Umsetzungsbeginn

Spätestens mit dem Umsetzungsbeginn endet die Auftragsklärung mit dem Kunden bzw. Auftraggeber. Parallel dazu entsteht eine neue Beziehung, nämlich die zu den Teilnehmern. Auch für diese gibt der Dienstleister ein Angebot ab, wenn er – wie häufig üblich – einen Ausschreibungstext formuliert, der über Inhalte und Ablauf der Weiterbildungsmaßnahme informiert. Auch, wo dies nicht vorgesehen ist, sollte er darauf drängen, die Zielgruppe in eigenen Worten auf die Veranstaltung vorbereiten zu können, weil die durch die Seminarankündigung beeinflusste Teilnahmemotivation mit über den Seminarerfolg entscheidet.

Während die Kundenbeziehung zu den Auftraggebern fortbesteht, muss der Anbieter eine Beziehung zum ‚externen Faktor‘ seines Kunden aufbauen und auch mit ihnen klären, welchen Auftrag er hat. Dies geschieht – um die begriffliche Trennung zu verdeutlichen – nicht aus absatzpolitischen Erwägungen (= Kundenorientierung), sondern zur Sicherung der Dienstleistungsqualität: Teilnehmerorientierung ist eine wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg, die Offenlegung der Auftragsinhalte sowie der Erwartungen an die Teilnehmer eine Voraussetzung für erwachsenengerechtes Lernen. In der Erwachsenenbildungsliteratur wird dies die Aushandlung eines Lehr-Lernkontrakts genannt. Die Gestaltung dieser Aushandlung zu Maßnahmenbeginn (Seminar, Workshop, Coaching) erlaubt viele Varianten, je nachdem, ob sich Teilnehmer und Trainer bereits während der Bedarfsdiagnose kennen lernen konnten oder erstmals im Seminar aufeinander treffen. [zu Methoden vgl. z.B. K.A.Geißler 2000, Storch/Krause 2002]

Der Umsetzungsbeginn ist abgeschlossen, wenn die Zielgruppe erreichbare Lernziele für ihre Teilnahme an der Maßnahme formuliert hat und Kriterien entwickelt hat, anhand derer sie ihre Fortschritte im Hinblick auf die Lernziele beurteilen kann. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine sinnvolle Seminarevaluation am Ende der Umsetzung.

C.4.2.6 Zwischenergebnis:

Phasenbewusstsein als Maßnahme der Kundenorientierung

Weiterbildungsanbieter stehen in der Versuchung, bei der Anbahnung eines neuen Auftrags vor lauter Engagement und Vorfreude zu viel auf einmal klären oder versprechen zu wollen. Das überfordert nicht nur den Kunden, sondern führt gelegentlich auch zu Fehlentscheidungen bezüglich des Aufwands, der in die Auftragsklärung investiert wird. Mit dem hier vorgestellten Phasenmodell wurde ein Weg eröffnet, wie die in Kap. C.4.1 geforderte Begrenzung von Leistungsinformationen realisiert werden kann.

Dabei ist besonders die gedankliche Trennung von Phasen des Verkaufens, des Beratens und der Trainingskonzeption hilfreich: Wenn man den Kunden verkäuferisch erfolgreich von der eigenen Leistungsfähigkeit überzeugen will, sollte man nicht gleichzeitig beraten oder schon das Training konzipieren. Will man ein pädagogisch-professionelles Konzept erstellen und als unabhängiger Experte Fragen stellen, Vorschläge machen und Konzepte ausformulieren können, braucht man wirtschaftliche Sicherheit, d.h. es sollte zumindest der Auftrag für die Umsetzung von Bedarfsdiagnose und Projektbeschreibung erteilt sein.

Wie jedes heuristische Modell, so ist auch dieses Phasenkonzept an die konkrete Situation anzupassen. Das Modell macht ein von Weiterbildungsdienstleistern bereits unbewusst praktiziertes Vorgehen transparent und trägt dadurch zu mehr Professionalität und Sicherheit im Umgang mit der Auftragsklärung bei. Für Auftraggeber kann das Phasenkonzept einen Zugang zur wirtschaftlichen, sozialen und fachlichen Komplexität der Anbieterseite eröffnen. Anbieter, die nach der Auftragserteilung auf eine Bedarfsdiagnose verzichten, müssten Auftraggeber stutzig machen, denen es um Weiterbildungserfolge geht.

C.4.3 Die Soziodynamik des Anfangs

Wenn sich Anbieter und Kunde zum ersten Mal begegnen, laufen parallel zu eben skizzierten auftrags- oder kundenbezogenen Überlegungen auch soziodynamische Prozesse ab: Die Beteiligten werden in ihrem Verhalten durch unbewusste Verhaltensmuster bzw. Unsicherheiten gesteuert. Diesem Aspekt der Interaktion ist der folgende Abschnitt gewidmet.

Zwei Bereiche sollen dabei genauer betrachtet werden: die Psychologie des ersten Eindrucks (was für den Erstkontakt mit Neukunden besonders relevant ist) und die Techniken der Imagepflege (die generell die Kommunikation überlagern).

C.4.3.1 Psychologie des ersten Eindrucks

Zu jeder Auftragsklärung gehört eine erste Begegnung, ein erster Kontakt, bei dem sich in Sekundenschnelle Sympathie und Antipathie herausbilden. Es soll gezeigt werden, welche Konsequenzen dies für den weiteren Verlauf der Interaktionen hat.

Um sich in neuen Situationen rasch zu orientieren, beziehen sich Menschen auf kulturell vermittelte Schlüsselreize, die eine unmittelbar polarisierende Grundbewertung des Fremden nach Sympathie und Antipathie ermöglichen. „Da der erste Eindruck in kürzester Zeit Sicherheit des Verhaltens in und zur sozialen Umwelt herbeiführen soll, ist er in seinem Mechanismus auch so ‚konstruiert‘, dass diese Aufgaben möglichst optimal und ökonomisch bewältigt werden.“ [Bergler/ Hoff 2001, S. 67] Begegnen wir einem Menschen zum ersten Mal, greifen wir auf ein einfaches Beurteilungsraster zurück, das den anderen nach gut/ böse einordnet. Der erste Eindruck ist niemals wertfrei. In der Folge ziehen wir daraus unsere Schlüsse: „Auf der Basis eines Minimums von Informationen kommt es zu einem Maximum von Schlussfolgerungen, erfolgen weitere Beurteilungen und Beschreibungen.“ [ebd.]

Der erste positive Eindruck entscheidet, ob sich ein Interessent überhaupt weiter mit einem Anbieter oder dessen Dienstleistung beschäftigen will. Entsprechend steuern die Sympathieurteile die Interaktion: Findet man einen Interaktionspartner sympathisch, verfestigt sich dieses Sympathieurteil schnell und überträgt sich auf das Kommunikationsverhalten.

Sympathieurteile beziehen sich auf

- physische Attraktivität
 - Ähnlichkeit der fremden mit eigenen Einstellungen, Meinungen und Werteorientierungen
 - Ähnlichkeit biografischer Erfahrungen
 - Ähnlichkeiten des Selbstverständnisses: Selbstbild und Fremdbild.
- [Bergler/ Hoff 2001, S. 69]

Wenn man sein eigenes Kommunikationsverhalten in Situationen des Kennenlernens reflektiert, so wird bestätigt, dass Gesprächsverhalten darauf ausgerichtet ist, Gemeinsamkeiten („Ähnlichkeiten“) herauszufinden. Je mehr Ähnlichkeiten man entdeckt, umso sympathischer wird einem der ‚Fremde‘.

Auch auf die Steigerung der eigenen physischen Attraktivität nimmt man unbewusst Einfluss. Sie ist an bestimmte attraktive Schlüsselreize (wie Gesicht, Kleidung, Figur, Hände, Haare etc.) und prototypische Verhaltensweisen gekoppelt (wie Mienenspiel, Auftreten, Begrüßung, Gebärden). Welche Schlüsselreize bei der eigenen Körperpflege die meiste Aufmerksamkeit erhalten oder bei der Beurteilung anderer an erster Stelle stehen, ist subjektiv unterschiedlich. Schlüsselreize sind Bestandteil gelernter Leitbilder und Normen von Attraktivität. [ebd.]

Bergler/ Hoff haben aus einer interkulturellen Studie interessante Erkenntnisse über die unterschiedliche Bedeutung der verschiedenen Schlüsselreize gewonnen.⁸³ So achten z.B. deutsche Frauen in erster Linie auf das Gesicht, Türkin-

⁸³ Die internationale Studie, die von Procter & Gamble gefördert wurde, zielte auf die Frage ab, welche Bedeutung Haare im Vergleich zu anderen Körpermerkmalen für Selbstwert und Sozialerleben haben. Es konnte nachgewiesen werden, dass den Haaren in allen Kulturen ein sehr hoher Stellenwert zukommt, um zu beurteilen, wie erfolgreich, zuverlässig, ordentlich, sauber, selbstbewusst, extravertiert oder modeorientiert ein Mensch ist. Mit einem Augenzwinkern (und als wirtschaftliche Referenz

nen auf die Haut, Baltinnen auf die Haare und Ukrainerinnen auf die Fingernägel. [a.a.O. S. 55] Deutsche Männer achten nach eigenen Angaben vor allem auf Geruch, Beine, Po und Haut, während deutsche Frauen sich neben dem Gesicht vor allem an Haaren, Kleidung und Geruch orientieren. [a.a.O. S. 50]⁸⁴

Die Werturteile zu Schlüsselreizen ergeben ein Sympathieurteil, das das weitere Kommunikationsverhalten beeinflusst. Sympathie fördert

- die Wahrnehmung positiver Verhaltensweisen und immunisiert gegenüber negativen Informationen.
- die kommunikative Zuwendung, d.h. man nimmt sich mehr Zeit, ist offen für Argumente, bereit etwas dazu zu lernen, möglicherweise auch seine Einstellungen zu ändern, sucht den Kontakt.
- die Zuweisung positiver Eigenschaften, wie Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Leistungsfähigkeit, Berufserfolg, Intelligenz, Macht, Problemlösekompetenz und Kommunikationsfähigkeit.
- Entscheidungen, die durch objektive Daten und Informationen nicht hinreichend abgesichert sind. [vgl. Bergler/ Hoff 2001, S. 73 f.]

In Anfangssituationen haben Menschen vor allem das gemeinsam, dass sie nichts gemeinsam haben, sie suchen Orientierung. Das Sympathieurteil auf der Basis des ersten Eindrucks ist die ‚Datenbasis‘, auf der weitere Bewältigungsstrategien zum Umgang mit der Orientierungslosigkeit aufbauen: Typisierung, Idealisierung und Übertragung. Diese werden im Folgenden skizziert.

C.4.3.1.1 Typisierung von Menschen

Um unbekannte Menschen und neue Situationen einzuordnen, wird das Werturteil des ersten Eindrucks zu Typisierungen verdichtet. Aus wenigen wahrgenommenen Eindrücken wird das Neue einem ‚Typ‘ zugeordnet. Die angewandte Typologie ist subjektiv und von der eigenen impliziten Persönlichkeitstheorie abhängig: Diese ist Aufbewahrungsort aller mit Menschen gemachten Erfahrungen und beinhaltet auch einfache Verhaltensregeln.

Die meisten Merkmale, die zur Typisierung herangezogen werden, sind gesellschaftlich vermittelt, vier werden als ‚universell‘ eingestuft, d.h. sie sind in allen Kulturen relevant: Extraversion, Freundlichkeit, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität. Lediglich die Gewichtung der Merkmale ist kulturell unterschiedlich. [Forgas 1999, S. 43]

Ob die Typisierung im Nachhinein stimmig und damit erfolgreich war, konnte in Experimenten untersucht werden. Danach schnitten Menschen am besten ab,

an die Förderer) kann man also das Haarstyling als Marketing-Maßnahme eines Anbieters bezeichnen.

⁸⁴ Interessant wäre die differenzierende Betrachtung gewesen, worauf Frauen bei Frauen bzw. bei Männern und Männer bei Frauen bzw. bei Männern achten. Dazu macht die Studie leider keine nachvollziehbaren Angaben. Zu Einzelaspekten werden Aussagen gemacht, z.B. dass junge Frauen Männer mit Bart männlicher, aber nicht sympathischer finden als Männer ohne Bart [a.a.O., S. 239] oder dass Männer bei der Haarlänge von Frauen Schulterlänge am attraktivsten finden, in der Haarfarbe jedoch kaum signifikante Präferenzen haben [a.a.O., S. 52].

die fähig sind, allgemeine, ganze Gruppen kennzeichnende Merkmale wahrzunehmen. Menschen, die durch Trainings in ihrer Urteilsfähigkeit gefördert wurden, zeigten hinterher schlechtere Werte in der stereotypen Genauigkeit ihres Urteils, während ihre differenzielle Genauigkeit angestiegen war. [Forgas 1999, S. 30 f.]

Bei der Beurteilung von Merkmalen neigen psychologisch geschulte Menschen dazu, den individuellen Unterschieden allzu große Aufmerksamkeit zu widmen. [Forgas 1999, S. 27] Sie sind in der Bildung von (anfänglich hilfreichen) Typisierungen gehemmt. Dies könnte in der Auftragsklärungssituation z.B. auf Personalentwickler und Auftragnehmer zutreffen.

Neben der Fähigkeit zur stereotypen Genauigkeit spielen auch Vergleiche mit dem Gegenüber, Abhängigkeit vom anderen und äußere Faktoren eine Rolle bei der Zuverlässigkeit der Urteilsbildung:

Besteht zu der beurteilten Person ein Abhängigkeitsverhältnis (Eltern, Vorgesetzte, Geldgeber), kann dies zu sog. motivationsbedingten Verzerrungen im Urteil führen. [Forgas 1999, S. 21] Außerdem gilt als nachgewiesen, dass oberflächliche, äußere Einflüsse auf die Grundstimmung (Wetter, vorangegangene Erlebnisse) das Urteil verzerren. [Forgas 1999, S. 31ff.]

Gesprächspartner hinterlassen umso mehr einen Eindruck, je ‚typischer‘ sie sind, denn: „Je mehr Prototyphaftes jemand an sich hat, umso leichter fällt es, sich einen Eindruck von ihm zu bilden und sich an ihn zu erinnern.“ [Forgas 1999, S. 46]

Der erste Eindruck ist nachhaltig: „Nach erfolgter Kategorienzueweisung neigen wir dazu, selektiv nur noch solche Information aufzunehmen, die unsere Klassifikation bestätigt, und Information zu mißachten, die unserer Klassifikation widerspricht.“ [Forgas 1999, S. 51]

Deshalb sollte man als Beurteiler offen für weitere Eindrücke bleiben und als Beurteilter darauf achten, „beim Beobachter gleich zu Beginn die Vorstellung eines positiv bewerteten Prototyps zu aktivieren.“ [Forgas 1999, S. 52] Um einer bestimmten Typ-Erwartung zu entsprechen, werden die Gesprächspartner beispielsweise bei der Wahl von Kleidung oder Sprache versuchen, typgerecht aufzutreten.

C.4.3.1.2 Idealisierung

Die zweite Orientierungsstrategie besteht darin, Untypisches auszublenden und durch Idealisierungen zu ersetzen. Leitungspersonen bieten sich für Idealisierungen an, fast paradox klingt dazu eine Beobachtung aus dem Seminarkontext:

„Je versagender ein Gruppenleiter erlebt wird, desto mehr wird er mit Allmacht ausgestattet phantasiert und vergöttlicht. [...] Weil er offensichtlich nichts tut, was man von ihm erwartet, glaubt man, daß er es geheim tut; ...“ [Slater zitiert bei K.A.Geißler 2000, S. 33]

Die Strategie der Idealisierung führt dazu, dass man den Gesprächspartner mit typentsprechenden Ideal-Eigenschaften ausstattet, ohne dafür zunächst Belege

zu haben. Natürlicherweise würde das Ideal den weiteren Gesprächsverlauf überstehen, sofern nicht unübersehbare Gegenbelege auftauchen.

Die Idealisierung ist eine Falle in der Auftragsklärung, weil sie zu der Annahme führt, der andere werde schon so ‚gut‘ sein, dass der Auftrag reibungslos abgewickelt werden kann. So wird ein guter Personalentwickler doch alle wesentlichen Ausgangsdaten erhoben haben; eine Führungskraft wird doch von selbst so verständig sein, dass sie einem Mitarbeiter, den sie auf ein Reklamationsseminar schickt, im Nachhinein die entsprechenden Kompetenzen für Kulanzentscheidungen zugesteht; und der Trainer wird ja wohl wissen, wie man ein gutes Seminar macht und Mitarbeitern etwas beibringt.

Sich der eigenen ‚Selbstverständlichkeiten‘, die man einem Typ zuschreibt, bewusst zu werden, ist eine wesentliche Voraussetzung, um im Erstgespräch und weiteren Klärungsgesprächen die erfolgsrelevanten Daten geschickt abzufragen und zu verifizieren.

C.4.3.1.3 Übertragung

Die dritte Strategie ist die Übertragung von Vorerfahrungen auf die aktuelle Situation. Je älter eine Erfahrung ist, umso leichter besetzt sie ‚Leerstellen‘ einer neuen Situation mit vertrauten Komponenten.

Für die Anfangssituation im Seminar hat K.A. Geißler die Wirkungsweisen von Übertragungen der Teilnehmer an die Rolle des Dozenten und die Gefahr der unbewussten Entgegennahme dieser Rollenzuschreibung durch den Dozenten beschrieben:

„Die Teilnehmer verhalten sich entsprechend ihrem Übertragungsbild (Vor-Bild) gegenüber den Leitungspersonen und versuchen damit die ‚alte‘ (frühere) Situation wieder herzustellen. [...] Auch Leitungspersonen übertragen ihre Vorerfahrungen und Erlebnisse ihrer Kindheit [...] Insbesondere reagieren sie unbewußt auf Übertragungsangebote, die von den Teilnehmern/ Teilnehmerinnen an sie herangetragen werden. Dies wird mit dem Begriff Gegenübertragung benannt.“
[K.A.Geißler 2000, S. 34]

Wer also mit dem unbewussten ‚Vor-Bild‘ des allwissenden Lehrers an einem Seminar teilnimmt, wird dem Dozenten z.B. Frageangebote machen, mit denen dieser seine Wissenskompetenz zeigen kann. Greift der Dozent die Frage auf, ohne sich zu überlegen, ob die Teilnehmer sich diese nicht auch selbst beantworten könnten, verfestigt er das Bild. ‚Vorläufig‘ fühlen sich beide Seiten damit wohl, doch wird damit auf lange Sicht erwachsenengerechtes Lernen verhindert.

Übertragungen haben solange Raum, wie die Rollen zwischen den Beteiligten nicht geklärt werden.

Beispiel für eine typische Übertragung im Prozess der Auftragsklärung ist, wenn eine Führungskraft dem Anbieter implizit die Aufgabe zuweist, unangenehme Nachrichten an Mitarbeiter zu übermitteln oder ungelöste Konflikte durch Weiterbildungsmaßnahmen zu überdecken. In solchen Fällen versuchen Führungskräfte, Teile ihrer Führungsverantwortung zu übertragen und dem Anbieter die

Rolle des ‚Ersatzmanagers‘ oder ‚Handlangers‘ zuzuweisen. [vgl. u.a. Block 2002, 38ff. und 162]

Die Gegenübertragung ist naheliegend, weil es durchaus schmeichelhaft sein kann, im Austausch gegen die temporär verliehene Macht eine hilfebedürftige Person zu unterstützen; Helfersyndrom und Macht-Lust als Falle für den Anbieter.

Typische Übertragungsfallen in der Auftragsklärung sind aus Sicht des Auftraggebers, dass der externe Berater

- (unangenehme) Führungsaufgaben übernehmen soll,
- die Unlösbarkeit eines Problem bestätigen soll,
- ein Problem lösen soll, ohne dass Führungsschwächen oder Entscheidungsversäumnisse der Vergangenheit ans Tageslicht gezerrt werden.

Umgekehrt kann der Externe die Falle eröffnen, dass der Interne

- sich für Methoden begeistern soll, die der Externe gern einfach mal ausprobieren möchte,
- Machtfantasien, die sich in großen Veränderungen ausdrücken, stellvertretend umsetzt,
- abhängig werden soll von einem unentbehrlichen Helfer.

Der erste Schritt zur Vermeidung dieser Fallen ist der bewusste Ausstieg aus der unbewusst erfolgten Übertragung, der zweite Schritt besteht dann im Aushandeln einer sinnvollen Verantwortungsteilung.

Hierauf bezieht sich die bereits erwähnte Empfehlung von Block [2002, S. 65 f.], als Berater nicht der Versuchung zu erliegen, mehr als 50 % Verantwortung für den erfolgreichen Verlauf eines Beratungsprojektes zu übernehmen.

C.4.3.2 Techniken der Imagepflege

Neben den auf den anderen gerichteten Erwartungen ist das Bild, das die Beteiligten von sich selbst haben und in den Verhandlungsprozess einbringen, eine wichtige Einflussgröße.

In der Auftragsklärung ist das Image insofern wesentlich, als beide Partner sich bewusst ein Bild darüber zu verschaffen versuchen, ob man zueinander passt. Umgangssprachlich versteht man unter Image den Eindruck, den man bei anderen hinterlässt, eine Art gestaltbares Fremdbild. Nach Goffman [1999, S. 10] ist Image jedoch definiert als der positive soziale Wert, den man dadurch erwirbt, dass sich andere ein bestimmtes Bild von unseren Verhaltensstrategien machen. Es ist ein mit sozial anerkannten Eigenschaften umschriebenes Selbstbild. Das eigene Image zu pflegen ist damit ein wesentlicher Beweggrund, soziale Kontakte aufzunehmen bzw. sich im Gespräch zu ‚zeigen‘.

C.4.3.2.1 Sich selbst bestätigen und den anderen schonen

Mit seiner Studie von 1967 hat Goffman unter dem Titel „Techniken der Imagepflege“ die Rituale untersucht, mit denen ein Mensch in Interaktionen Handlung-

gen vornimmt, „um all das, was man tut, in Übereinstimmung mit seinem Image zu bringen.“ [Goffman 1999, S. 18]

Zu seinem Image entwickelt der Mensch Gefühle. „Wenn die Begegnung das Image bestätigt, das er schon lange für sicher hält, dann wird er vermutlich wenig Gefühle dafür entwickeln. Wenn aber die Ereignisse ihn auf ein Image festlegen, das besser ist, als er es erwartet haben mag, dann wird er sich wahrscheinlich ‚wohl‘ fühlen; [...]“ [Goffman 1999, S. 11]

Demnach empfinden wir Gespräche dann als angenehm, wenn der andere uns das Gefühl gibt, besser zu sein als wir selbst glauben.

Schlecht fühlt sich der Mensch hingegen, wenn er feststellt, dass er sich selbst über sein Image getäuscht hat. „Er kann sich überdies schlecht fühlen, wenn er sich darauf verlassen hatte, daß die Begegnung ein Selbstbild von ihm stützen würde, an das er emotional fixiert war und das er nun bedroht sieht. [...] Er kann verwirrt und verärgert werden; er kann beschämt werden.“ [Goffman 1999, S. 13] Um diese Art von Verwirrung zu vermeiden, wenden Menschen in Interaktionen Defensiv- und Protektivpraktiken an:

Zu den Defensivpraktiken zählt es, die Themen und Tätigkeiten zu vermeiden, die nicht zur Image-gerechten Verhaltensstrategie passen. Man wechselt das Thema oder verändert die Abläufe. [Goffman 1999, S. 21] Durch Bescheidenheit, Einschränkungen oder unernste Bemerkungen schirmt man sich gegen Bloßstellung, Versagen oder unerwartete Handlungen anderer ab. Selbstanprüche werden so realistisch gestellt, dass das Image nicht Gefahr läuft, durch die Ereignisse diskreditiert zu werden.

Es ist also ein ‚normales‘ Bestreben, in Gesprächen Inhalte auszusparen, die eigene Wissens- und Reflektionsdefizite zu Tage fördern würden. Ebenso werden Themen ausgeblendet, die nicht zum eigenen Kompetenzbild passen. So wird z.B. ein Anbieter, der sich als Pädagoge versteht, Besprechungspunkte, die organisatorische oder wirtschaftliche Fragen betreffen, vermeiden, weil er sich nicht auf unbekanntes Terrain begeben will.

Protektivpraktiken setzen z.B. auf ein rücksichtsvolles Verhalten, um das Image des anderen nicht zu gefährden. Man verhält sich diskret, lässt Dinge unausgesprochen, die implizit oder explizit dem anderen widersprechen oder ihn verwirren könnten. Durch Umschreibungen und ambivalente Formulierungen werden intendierte Aussagen so abgeschwächt, dass der andere sein Image wahren kann, auch wenn er latentes Unbehagen spürt. [Goffman 1999, S. 22]

Es erfordert daher kommunikative Bewusstheit, wenn man als Externer im Erstgespräch Informationen erhalten möchte, von denen der Gesprächspartner nicht weiß (oder nicht daran gedacht hat), dass sie relevant sind, um einen Weiterbildungsauftrag zu klären.

Wird ein Image durch kommunikatives Handeln bedroht, nennt Goffman dies ‚Zwischenfall‘ oder ‚Fehlverhalten‘. Dabei kann das Handeln gegen das eigene Image gerichtet sein, etwa wenn man bemerkt, dass man sich geirrt oder falsch verhalten hat, oder es kann das Image des anderen gefährden, etwa indem ein Scherz den anderen bloßstellt oder verletzt.

„Kann jemand einen Zwischenfall nicht vermeiden, so kann er immer noch versuchen, die Fiktion aufrechtzuerhalten, es habe keine Bedrohung des Images stattgefunden. Am deutlichsten wird das, wenn jemand so handelt, als sei ein bedrohliches Ereignis überhaupt nicht passiert. Er kann diese absichtliche Nichtbeachtung auf seine eigenen Handlungen anwenden, wenn er sich z. B. nicht anmerken läßt, daß sein Magen knurrt, oder auf die Handlungen anderer, wenn er nicht ‚sieht‘, daß ein anderer gestolpert ist.“ [Goffman 1999, S. 23].

Wenn man Goffmans Ausführungen folgt, so ist es sehr wahrscheinlich, dass Interaktionen der Auftragsklärung ‚harmonisch‘ in dem Sinne verlaufen, dass man sich gegenseitig darin unterstützt, ein positives Bild von sich selbst zu bewahren. Kritische Fragen würden gar nicht thematisiert und allein die Tatsache, dass sich zwei auf die Auftragsklärung einlassen, würde dann schon dafür ausreichen, dass es auch zum Auftrag kommt. Denn es wäre ‚natürlich‘, die Verpflichtung zu umgehen, den Auftrag wirklich zu klären, um das eigene und das fremde Image nicht zu gefährden.

C.4.3.2.2 Rückfragen als Angriff auf das Image

Wäre bei Angebotsanfragen für eine Weiterbildungsdienstleistung alles klar, bräuchte man nichts zu klären. Wie aus dem bisher Gesagten deutlich wurde, sind nach den ersten Sympathieeindrücken alle Weichen dafür gestellt, dass man sich schnell einig wird und Unklarheiten bestehen lässt. Welches soziale Risiko geht man ein, wenn man Unklarheiten anspricht? Sind Rückfragen ein Angriff auf das Image? Und würde dieser Angriff zum Kontaktabbruch führen?

Nein, denn entweder passt das Hinterfragtwerden zum Image des Gesprächspartners, dann wird er darauf eingehen und die gestellten Fragen klären. Oder es passt nicht, der Hinterfragte fühlt sich durch ein ‚Fehlverhalten‘ verletzt, und dann setzt ein Ritual ein, das Goffman ‚Ausgleichshandlung‘ nennt.

Abb. 61 Das Ritual der Ausgleichshandlung nach Goffman [1999, S. 26-28]

Das Grundmodell der Ausgleichshandlung besteht aus 4 Handlungsschritten:

1. Die Herausforderung

Das Fehlverhalten wird bemerkt: die dadurch bedrohten Selbstansprüche werden aufrechterhalten, das bedrohende Ereignis soll zurückgedrängt werden. (Äußeres Zeichen der Herausforderung kann ein Stirnrunzeln, verbaler Protest, Schweigen o.Ä. sein.)

2. Das Angebot

Sowohl der Verletzte als auch der Urheber können ein Angebot machen, wie das Fehlverhalten korrigiert werden kann, z.B. durch folgende Handlungen:

- a) Die bedrohliche Äußerung wird nachträglich als Scherz oder als verständliche Folge enervierender Umstände deklariert. („Sie haben das sicher nicht so gemeint.“ oder „Ich bin so ungeduldig geworden, weil es schon die dritte Störung war.“)
- b) Die bedrohliche Äußerung wird anerkannt, der Urheber wird entschuldigt, z.B.
 - indem die Handlung neu definiert wird, d.h. man unterstellt, dass der Urheber unter fremdem Einfluss stand, nicht eigenverantwortlich handeln konnte („Sie waren eben wohl abgelenkt.“ oder „Mein Chef hat gesagt, ich soll nicht nachgeben.“)
 - indem das Selbst des Urhebers neu definiert wird, um eine Eigenschaft erweitert wird, zu der das gezeigte Fehlverhalten passt („Ich habe das früher auch nicht gewusst.“ oder „Ich konnte noch nie richtig rechnen.“)

- indem der Urheber dem Verletzten Entschädigung anbietet, wenn das Image des Urhebers nicht betroffen war. Dadurch achtet der Urheber die Gefühle des anderen, lässt ihn das Gesicht wahren. („Wenn Sie wollen, übernehme ich diese Aufgabe.“)
- indem der Urheber Selbstbestrafung, Buße oder Sühne anbietet und damit Verantwortung für sein Handeln übernimmt, er zeigt sich dadurch bereit, den Preis für sein Fehlverhalten zu bezahlen, um die Ordnung zu erhalten („Entschuldigen Sie, dass ich Sie mit diesen Nebensächlichkeiten behelligt habe.“)

3. **Die Annahme des Angebots**

Derjenige, dem das Angebot gemacht wurde, nimmt es an.

4. **Der Dank**

Derjenige, dessen Angebot angenommen wurde, signalisiert Dankbarkeit für die ‚Gnade‘ der Vergebung.

„Ein Großteil der Aktivität während einer Begegnung kann als die Bemühung eines jeden verstanden werden, die Situation und alle nichtantizipierten und nicht-intendierten Ereignisse, die die Interaktionsteilnehmer in ein schlechtes Licht setzen könnten, zu bewältigen, ohne die Beziehungen der Teilnehmer zu stören.“
[Goffman 1999, S. 48]

Demnach kann man also darauf bauen, dass auch bei Hinterfragungen oder anderem ‚Fehlverhalten‘ die Gesprächspartner alles dafür tun werden, die dadurch ausgelösten Störungen zu integrieren. Insofern ist die in Teil B.2.1.6 zitierte Feststellung, dass die Einladung zu einem Klärungsgespräch im Grund schon die Auftragserteilung bedeutet, durch diese Ausführungen bestätigt.

Allerdings, so Goffman, können die Techniken der Imagepflege auch manipulativ eingesetzt werden, indem man bewusst ein Fehlverhalten zeigt, das die anderen zu einer Ausgleichshandlung zwingt. Typische Beispiele sind:

- sich zurückziehen: der andere fühlt sich schlecht und versucht einen zurück zu holen.
- jemanden öffentlich kritisieren: ihm dadurch Schuldgefühle aufzwingen, gleichzeitig darauf vertrauen, dass kein offener Protest erfolgt. [Goffman 1999, S. 32]

Solche aggressiven Rituale der Imagepflege brauchen Publikum. Ziel ist es, möglichst viele Pluspunkte für sich selbst zu sammeln und in Kauf zu nehmen (oder bewusst dafür zu sorgen), dass der Gegner möglichst viele Minuspunkte erhält. Die Methode besteht darin, den anderen zu einer Ausgleichshandlung zu bringen, die er als Verlierer beendet (z.B. Gute Miene zum bösen Spiel machen. Beleidigungen nicht erwidern, sondern stehen lassen.). [Goffman 1999, S. 31]

In seltenen Fällen kann man in Gesprächen mit mehreren Teilnehmern die Situation erleben, dass sich ein Mitarbeiter oder eine Führungskraft zu Lasten des Externen profilieren will, indem er ihn in Situationen bringt, die imagebedrohend sind. Äußerungen wie z.B. „Sehr gefragt scheinen Sie ja nicht zu sein, wenn Sie noch so viele Termine frei haben.“ oder „Also wir können uns solche Honorare nicht leisten.“ nötigen den Externen zu einer Ausgleichshandlung, die nicht zielführend ist, sondern der Imagearbeit des Urhebers dienen, z.B. dem Image, ein kritischer Auftraggeber zu sein.

Um in diesen Situationen die nötige Distanz zu gewinnen, ist z.B. die Anwendung des kommunikativen Quadrats von Schulz von Thun [1988, et al. 2001] hilfreich. Es greift die erstmals von Watzlawick et al. [2000, S. 53 ff.] getroffene Differenzierung der Inhalts- und Beziehungsebene der Kommunikation auf und zeigt, dass jede Äußerung neben einem Sachinhalt auch Beziehungsaussagen über den Sprecher (Selbstkundgabe), dessen Bild über den Wert oder die Situation des Gegenübers (Beziehungskommentar) sowie über seinen Wunsch, was der andere nun tun soll (Appell) enthält. Die Äußerung „Also wir können uns solche Honorare nicht leisten.“ sagt über den Sprecher „Wir sind ok, wir handeln kostenbewusst.“, über den anderen „Du bist nicht ok, du stellst zu hohe Ansprüche.“ und über die intendierte Reaktion „Schäme dich!“. Im Sinne Goffmans würde sich die ‚normale‘ Reaktion auf die Appellseite beziehen und entweder Rückzug oder Protest auslösen. Verkaufstrainer würden empfehlen, auf die Selbstkundgabe zu reagieren und das positive Image zu bestärken. „Es ist gut, Herr Kunde, dass Sie auf die Kosten achten.“ Im Sinne eines für den Auftrag notwendigen Gleichgewichts in der Wertschätzung scheint es jedoch geraten, ‚erwachsen‘⁸⁵ zu reagieren und den Ball zurückzugeben, z.B. durch „Können wir über den Hintergrund Ihrer Bemerkung sprechen?“

Mit diesem kurzen Exkurs zu einem Modell der Kommunikationspsychologie sollte ein Weg aufgezeigt werden, wie man mit nur selten (!) anzutreffenden unangenehmen Reaktionen umgehen kann. Der Normalfall ist, dass beide Partner auf Sympathie und Harmonie ausgerichtet sind. Im Sinne vorbildlichen Verhaltens sollte zumindest der Anbieter darauf achten, dass das Gespräch gleichberechtigt, wertschätzend und klärungsbewusst verläuft.

C.4.3.3 Fallbeispiel:

Folgen ungeklärter Aufträge und mögliche Ursachen

Die Fallen der Soziodynamik kennt vermutlich jeder externe Trainer aus eigenem Erleben. Meist wird einem dies erst bei der Seminare durchführung bewusst, wenn man feststellt, wie viele Dinge man als selbstverständlich voraus gesetzt hat und ‚ausbaden‘ muss, dass man nicht aufmerksamer bei der Auftragsklärung vorgegangen ist. Eine Kollegin hat mir freundlicherweise einen Kurzbericht überlassen, den sie nach Abschluss eines Seminars an ihren Auftraggeber sandte.

⁸⁵ Der Begriff ‚erwachsen‘ geht hier auf die von der Transaktionsanalyse getroffene Unterscheidung von drei Ich-Zuständen der Kommunikationspartner zurück: Kind-, Eltern- und Erwachsenen-Ich. Sehr verkürzt zusammengefasst, funktioniert Kommunikation dann, wenn die Gesprächspartner aus den gleichen Ich-Zuständen heraus agieren. Menschen die als ‚Erwachsene‘ einen anderen ‚Erwachsenen‘ ansprechen, haben die Haltung „Ich bin ok. Du bist ok.“ Bei der hier analysierten Äußerung liegt ein „Ich bin ok. Du bist nicht ok.“ zugrunde. Die kommunikative Beziehung bleibt angespannt, wenn diese Aussage bestätigt wird (Verkäuferverhalten oder Rückzug) oder wenn sie umgedreht wird (Protest, Gegenangriff). Idealtypischer Ausweg ist, mit seiner Reaktion ein „Ich bin ok. Du bist ok.“ zum Ausdruck zu bringen. [vgl. dazu Harris 1998]

Bei diesem Fallbeispiel ging es um ein Zeitmanagement-Seminar, das die Trainerin über das Standard-Seminarprogramm am Stammsitz eines Unternehmens bereits seit längerem anbot. Sie wurde von der PE-Abteilung gebeten, dieses Seminar für ein entfernt gelegenes Filialunternehmen an zwei Vor-Ort-Terminen durchzuführen. Der Kurzbericht illustriert, welche Seminar-Wirklichkeiten durch ungeklärte Aufträge geschaffen werden.

Abb. 62 Folgen ungeklärter Weiterbildungsaufträge [Fallbeispiel, anonym]

**Anmerkungen zu den Zeitmanagement-Seminaren
am TT.MM.JJ und TT.MM.JJ in STADT:**

- Die Gruppenzusammensetzung war durch äußerst unterschiedliche Tätigkeiten der Teilnehmer geprägt, von der Auftragsabwicklung bis hin zur Marketingleitung.
- In beiden Gruppen gab es Führungskräfte mit ihnen unterstellten Mitarbeitern, dies verhinderte oft die ehrliche Offenheit untereinander.
- Die Teilnehmerinnen, die fast ausschließlich fremdbestimmt arbeiten und daher kaum planen können, bräuchten inhaltlich ein anderes Seminar als diejenigen, die sehr viel eigenen Spielraum haben und selbst Entscheidungen treffen.
- Im Vorfeld konnten der Trainerin Zielsetzung und Gruppenzusammensetzung nicht klar genannt werden.
- Da die Teilnehmer zum Training „geschickt“ wurden, hatten sie großteils eine sehr negative Einstellung zu dieser Weiterbildungsmaßnahme. Es war ihnen nicht klar, warum das Training initiiert wurde und welchen positiven Hintergrund eine solche Weiterbildung hat. Sie glaubten nur, dass sie mit den Mitteln aus dem Seminar künftig noch mehr Arbeit schneller erledigen sollen.
- Da das Seminar im Besprechungsraum in der Firma stattfand, war die Konzentration auf den Stoff z.T. nicht gegeben. Vor dem Training, in den Pausen und am Abend im Anschluss an das Seminar begaben sich die meisten Teilnehmer zu ihren Arbeitsplätzen, um ihre Emails und andere aufgelaufene Arbeiten zu erledigen. Teilweise wurden sie auch herausgerufen während des Trainings.
- Eine der angemeldeten Teilnehmerinnen wurde entschuldigt, ein anderer Teilnehmer erschien unangemeldet nicht. Dies rief wiederum Missmut bei den erschienenen Teilnehmern hervor.
- Unter anderem besuchten das Training ein Teilnehmer, der bereits 3 (!) Zeitmanagement-Trainings besucht hatte, und ein weiterer, der kürzlich für einige FIRMA-Mitarbeiter einen Vortrag über Zeitmanagement gehalten hatte.
- Obwohl die Gruppen dem Training kritisch gegenüber traten, wünschten sie sich ein gleiches oder ähnliches Seminar für andere Mitarbeiter des Hauses, insbesondere für den Außendienst. Sie hoffen so auf mehr Verständnis zu stoßen, wenn sie die Dinge, die sie sich aus dem Seminar vorgenommen haben, umsetzen.

Was hat die Trainerin als selbstverständlich voraus gesetzt?

- eine auf das Funktionsfeld bezogene Homogenität der Teilnehmergruppe (ähnliche Aufgaben bzw. Zeitmanagement-Bedingungen für alle Teilnehmer)
- eine auf die Hierarchiezugehörigkeit bezogene Homogenität
- eine auf die Vorkenntnisse und die Lernbedürfnisse bezogene Homogenität
- die Auskunftskompetenz des Ansprechpartners im Filialunternehmen
- einen optimalen Seminarraum, in dem die Teilnehmer ungestört arbeiten können
- eine Teilnehmergruppe, die dem Lernangebot gegenüber aufgeschlossen ist und positiv motiviert zum Seminar erscheint

- eine Teilnehmergruppe, die sich an den Seminartagen auf den eigenen Lernprozess fokussiert

Die Erwartungen der Trainerin sind keine ‚Sonderwünsche‘, sondern entsprechen dem ‚State of the art‘ der Weiterbildungsorganisation in Betrieben. Dass das Seminar dennoch ‚schief‘ gelaufen ist, kann man auf folgende ‚Fallen‘ zurückführen:

- Die Firma (und deren Trainingsstandard) war der Trainerin bereits bekannt. Sie ist davon ausgegangen, dass im Filialunternehmen die gleichen kulturellen und organisationalen Voraussetzungen gelten wie am Stammsitz. Tatsächlich jedoch, so kann man im Nachhinein vermuten, ist die PE-Organisation am Stammsitz eine der zweiten Generation [vgl. Kap. C.3.1], während im Filialunternehmen die PE noch auf der Stufe der ersten Generation ist, was einen erhöhten Klärungsbedarf (bzw. Beratungsbedarf) erfordert.
- Der Ansprechpartner im Filialunternehmen hat der Trainerin im Vorfeld offensichtlich unbefriedigende Auskünfte bezüglich „Zielsetzung und Gruppenzusammensetzung“ gegeben. Sie hat nicht darauf bestanden, dass diese Punkte geklärt werden. Im Sinne der Imagepflege hat sie also darauf verzichtet, ihren Gesprächspartner in seiner Unwissenheit bloßzustellen, bzw. ihr eigenes Image gewahrt, eine unkomplizierte, zugewandte Kooperationspartnerin zu sein.
- Der Effekt der Immunisierung gegen negative Eindrücke bei vorliegendem positivem Ersteindruck hat verhindert, dass leise Zweifel, die vielleicht bereits im Vorfeld vorhanden waren, von der Auftragnehmerin selbst ernst genommen worden wären.

C.4.3.4 Zwischenergebnis: Soziodynamische Fallen der Startphase

Der erste Eindruck entscheidet polarisierend über Sympathie und Antipathie. Sympathie macht immun gegen die Wahrnehmung negativer Informationen und verhindert ‚natürlicherweise‘, dass Unklarheiten zur Klärung geführt werden.

Für die Einordnung spielen physische Attraktivität und Ähnlichkeit des anderen mit einem selbst eine Rolle. Dabei werden aus wenigen Merkmalen weitreichende Schlüsse gezogen. Das erste Urteil bestimmt das weitere Verhalten sowie die Wahrnehmung weiterer Informationsangebote.

Weil unbekannte Situationen und Menschen ‚Leerstellen‘ in der Verhaltenssicherheit schaffen, werden die Orientierungsstrategien der Typisierung, Idealisierung und Übertragung angewandt. Sie bergen die Gefahr, dass Eigenschaften als vorhanden unterstellt werden, ohne dass dies durch bewusste Rückfragen verifiziert wird.

Gespräche dienen nicht in erster Linie dem Entdecken des anderen, sondern der Bestätigung des eigenen Selbst. Das Bild, das man von sich selbst hat, wird Image genannt. In der Interaktion bestätigt der Mensch sich selbst und den anderen, d.h. er vermeidet Situationen, die ihn oder den anderen verunsichert zurücklassen. Dies kann dazu führen, dass sachlich notwendige Themen ausgespart werden. Notwendig in diesem Sinne ist z.B. die Frage für den Auftragge-

ber, ob der Trainer für den Auftrag geeignet ist, oder die Frage für den Auftragnehmer, ob die Rahmenbedingungen für den Anwendungserfolg gegeben sind.

Im Kontakt mit bereits vertrauten Kunden bestehen die soziodynamischen Fallen fort. Insbesondere kann ein bereits verfestigter Sympathieeindruck dazu führen, dass man auf Klärungen verzichtet in der idealisierenden Annahme, es werde alles so laufen wie beim letzten Mal.

C.4.4 Zusammenfassung: Auswirkungen der interaktionalen Bedingungen auf die Auftragsklärung

Die Interaktionen der Auftragsklärung sind von inhaltlichen und psychologischen Faktoren geprägt. Zum einen dienen sie der gegenseitigen Imagepflege (Gesprächsmotivation), zum anderen sollen sachliche Fragen ‚entscheidungsreif‘ geklärt werden (Auftragsmotivation).

Natürlicherweise werden Entscheidungen emotional, nach Sympathieurteilen gefällt. Kritische Rückfragen unterbleiben, weil der Bedarf verkannt wird (Typisierung, Idealisierung, Übertragung) und weil die Beziehung (genauer: das Image der Beteiligten) nicht gefährdet werden soll.

Der in Kap. B festgestellte ‚regelmäßige‘ Verzicht der Beteiligten auf eine systematische Gesprächsvorbereitung bzw. auf die Anwendung objektivierter Anbieterauswahlverfahren kann damit erklärt werden, dass beides das Risiko eines Imageverlustes beinhaltet und eine natürliche Hemmschwelle besteht, unbekannte Personen ‚vorzuführen‘ (Goffman bezeichnet dies als Protektivpraktiken). Diese Hemmschwelle müssten sich die Gesprächspartner bewusst machen, um sie kommunikativ durch entsprechende Erläuterungen zu überwinden, bevor sie ‚Klärungsinstrumente‘ anwenden. Im Sinne einer Professionalisierung der Auftragsklärung geht es darum, Interaktion nicht nur ‚geschehen‘ zu lassen, sondern aktiv und ergebnisorientiert zu gestalten.

Die Komplexität des Systems ‚Betrieb‘ und eines Weiterbildungsauftrags, der Auswirkungen auf zahlreiche Teilsysteme hat (Fachbereich, Finanzen, Arbeitsorganisation) macht es erforderlich, Entscheidungen rational abzusichern. Dazu müssen der Ist-Zustand, die zu behebende Mangelsituation, die verfolgten Ziele und die Erfolgsmaßstäbe analysiert werden. Bei der Klärung von Weiterbildungsaufträgen mit Externen ist ein gemeinsam geteiltes Problemverständnis und Konsens über die angestrebten Veränderungsziele das inhaltliche Ziel der Interaktion.

Sowohl die Erkenntnisse der Konsumforschung (dass Kunden am positivsten auf suggestive Leistungsinformationen reagieren) als auch die Erkenntnisse der Sozialforschung (dass früh wahrgenommene Schlüsselreize den weiteren Verlauf der Interaktion steuern) zeigen, dass Kaufentscheidungen leichter herbeizuführen sind, wenn der Anbieter mehr implizite als explizite Leistungsinformationen gibt, sich als ‚typischer‘ Weiterbildungsanbieter zeigt und so kommuniziert, dass das Image des Kunden positiv aufgewertet wird.

Da es sich bei Weiterbildungsaufträgen um Dienstleistungen handelt, die definitionsgemäß in Koproduktion mit dem Kunden entstehen, muss nicht nur um den Auftrag, sondern auch um die Mitwirkung des Kunden geworben werden.

Kundenorientiertes Verhalten bedeutet, die Interessen und Bedürfnisse des Kunden zu erkunden und sich in seinem Kommunikationsverhalten darauf einzustellen.

Professionelles Verhalten bedeutet, die eigenen Interessen an der Mitwirkung des Kunden theoretisch zu fundieren und artikulieren zu können.

Zur Lösung des Dilemmas, dass man als Anbieter in der Startphase unkonkret bleiben muss, um eine höhere Überzeugungskraft zu haben aber konkret werden muss, um die Rahmenbedingungen der späteren Umsetzung zu optimieren, wurde ein Phasenmodell entwickelt, das eine Einordnung der verschiedenen Interaktionsziele ermöglicht. [vgl. Abb. 60]

Der Anbieter sollte bewusst zwischen Verkaufsphasen und Beratungsphasen der Auftragsklärung unterscheiden. Dabei ist es hilfreich zu unterscheiden zwischen einer vom Kunden zu treffenden Kooperationsentscheidung (dass er mit dem Dienstleister zusammenarbeiten will) und einer Gestaltungsentscheidung (wie diese Zusammenarbeit konkret aussehen soll).

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Auftragsklärung für beide Seiten auch qualifizierende Aspekte hat: Der Anbieter lernt etwas über den Kundenbetrieb, der Kunde etwas über Lösungswege für sein Arbeitsproblem. Der Qualifizierungsbedarf entscheidet darüber, wie ausgedehnt die einzelnen Prozessphasen sind oder ob einzelne Schritte übersprungen werden können.

Zur Professionalisierung des Anbieters gehört es, sich auf die Steuerung der Interaktionen im Klärungsprozess um einen Weiterbildungsauftrag mit Makro- und Mikromarketing-Instrumenten vorzubereiten. Dabei betrifft Makromarketing die generelle Darstellung der eigenen Arbeitsweise und Leistungsangebote und Mikromarketing die geplante Kommunikation im spezifischen Kundenkontakt. Der Einsatz von Mikromarketing-Instrumenten kann den soziodynamischen Fallen der Anfangssituation vorbeugen, wenn Checklisten, Projektbeispiele u.ä. Material dazu eingesetzt werden, um die Gesprächsaufmerksamkeit auf die gemeinsame Konkretisierung des Auftrags zu fokussieren.

Neben dem Phasenbewusstsein ist auch ein klarer Kundenbegriff Voraussetzung für die Gestaltung der Auftragsklärung. Der ‚Kunde‘ ist eindeutig die Person bzw. die Personengruppe, die Weiterbildungsmaßnahmen initiiert, verantwortet bzw. darüber entscheidet. Bei der Erstellung der Dienstleistung wirkt zusätzlich der Teilnehmer mit, der in der Begrifflichkeit des Marketing ‚externer Faktor‘ genannt wird, weil der Dienstleister auf seine Mitwirkung angewiesen ist, ohne sie direkt beeinflussen zu können. Mit diesem muss aus didaktischen Gründen spätestens zu Umsetzungsbeginn über Auftragsinhalte und Mitwirkungspflichten verhandelt werden. Sich als Anbieter ‚zu früh‘ an den Belangen der Teilnehmern zu orientieren, kann dazu führen, dass man das eigentliche Kundenanliegen, nämlich die Qualifizierungsinteressen des Unternehmens vernachlässigt, und damit eigene, ‚heimliche‘ Lehrziele in die Auftragsklärung mit einfließen lässt.

C.5 Die Beteiligten der Auftragsklärung

Nachdem die allgemeinen Rahmenbedingungen der Kooperation von Unternehmen mit Dienstleistern für betriebliche Weiterbildungsprojekte dargestellt, die organisationalen Faktoren im Unternehmen skizziert und die Besonderheiten der Interaktion in der Vor-Konsumphase eines Dienstleistungsauftrags beschrieben sind, beleuchtet dieses Kapitel die beteiligten Personen. Im Verlauf der Untersuchung ist bereits mehrfach deutlich geworden, dass die Begriffe ‚Kunde‘/ ‚Nachfrager‘ und ‚Anbieter‘ oder ‚Auftraggeber‘ und ‚Auftragnehmer‘ nicht ausreichen, um die Polyvalenz der Beteiligten angemessen abzubilden.

Deshalb werden nun die verschiedenen Rollen auf der Anbieter- (Selling-Center) und Kunden-Seite (Buying-Center) vertiefend erörtert [Kap. C.5.1]. Außerdem werden die Parameter eingegrenzt, die das Rollenverhalten bei der Thematik der betrieblichen Weiterbildung durch individuelle Vorprägungen beeinflussen, wie Menschenbild [Kap. C.5.2] und Professionsverständnis [Kap. C.5.3].

C.5.1 Die Rollen auf der Anbieter- und Nachfragerseite

Über Menschen als Rollenträger zu sprechen, ist eine Möglichkeit, durch die Bildung von Typologien die Komplexität intrapersonaler Handlungsentscheidungen zu reduzieren. Unter (sozialer) Rolle wird das Bündel von Erwartungen verstanden, das an ein Individuum in einer bestimmten sozialen Position gestellt wird. [vgl. Dahrendorf, zit. bei Haug 1977, S. 31f.] Daran richten sowohl das Individuum selbst als auch seine Umwelt ihr Handeln aus.

Die Metapher der Rolle gewährt „Achtung vor dem Einzelnen als dem Einzelnen und schirmt ihn gegen sein öffentliches Wesen ab.“ [Plessner, zit. bei Haug 1977, S. 42] Der Mensch ist in sozialen Kontexten nie als Ganzes verfügbar, sondern nur in Ausschnitten, die eben Teil seiner Rolle in einer bestimmten Position sind. Während der Auftragsklärung schlüpfen die Beteiligten in spezifische Rollen der Auftragsklärung und zeigen Verhaltensweisen, die sie in anderen Kontexten (Rollen) nicht zeigen.

Zur Beschreibung einer Rolle muss man eine sog. „focal position“ vorgeben, also die Bezugsgruppe benennen, die an einen Positionsinhaber Erwartungen hat. [vgl. AG Soziologie 1996, S. 27] Für die Auftragsklärung wird der Erwartungsfokus vom Anbieter bzw. vom Nachfrager auf sein Gegenüber gerichtet: Der Nachfrager hat eine bestimmte Erwartung daran, wie sich ein Anbieter zu verhalten hat – und umgekehrt.

Muss das Individuum in einer sozialen Situation zwischen verschiedenen Rollen wählen, aus denen sich unterschiedliche Anforderungen an ein optimales Verhalten ergeben, spricht man von Interrollenkonflikt. Typischerweise ist das z.B. der Konflikt des Anbieters, während der Auftragsanbahnung Berater und Verkäufer zugleich sein zu müssen. Ähnlich steht der Gesprächspartner auf der Nachfragerseite in dem Konflikt, vielleicht Mitglied der Zielgruppe (= späterer Teilnehmer) und Einkäufer der Leistung zu sein (wie dies in einem Praxisfall in

Kap. B.2.2.7.1 deutlich wurde).

Das Bewusstsein verschiedener Rollen und ihrer Anforderungen ist eine Heuristik zur Professionalisierung des eigenen Verhaltens. Es erleichtert in schwierigen Gesprächssituationen die Kommunikation, wenn man verdeutlichen kann, welche ‚Seelen‘ gerade ‚in der Brust‘ schlagen.

Ein anderes Problem ergibt sich aus dem Intrarollenkonflikt, der gegeben ist, wenn verschiedene Bezugsgruppen an den Inhaber einer sozialen Position Erwartungen stellen. So hat z.B. der Anbieter eine bestimmte Erwartung an den ‚Einkäufer‘ seiner Leistung, er erwartet eindeutige und zuverlässige Anforderungen, die Akzeptanz seines Honorars und Vertrauen in die Dienstleistungs-kompetenz. Der Vorgesetzte des ‚Einkäufers‘ erwartet hingegen womöglich, dass Preise nach unten verhandelt werden und Leistungsbeschreibungen so schlicht gehalten sind, dass ein rascher Anbietervergleich möglich ist. [vgl. auch hierzu das Beispiel aus Kap. B.2.2.8]

Der Intrarollenkonflikt kann nur gelöst werden, indem der Positionsinhaber sich den Erwartungen stellt und eigene Anforderungen an seine Rollenausübung formuliert.

Als Normalfall der Kommunikation in der Auftragsklärung wird hier angenommen, dass sich die Beteiligten ihrer Rollen nicht bewusst sind, dass also unklare Positionen und unausgesprochene Erwartungen das Geschehen dominieren. Ich behaupte, dass durch eine Selbstklärung der eigenen Rollen und der Erwartungen an die Rollen des Gegenübers die Auftragsklärung effizienter wird und als weniger verunsichernd erlebt wird. Um dies überprüfbar zu machen, werden im Folgenden die Akteure der Auftragsklärung aus der Perspektive des Anbieters beschrieben.

Dabei wird auf eine Rollensystematik des Marketings zurückgegriffen, die die Auftraggeber- und Auftragnehmer-Rolle in verschiedene Sub-Rollen unterteilt. Die dabei verwendeten Bezeichnungen der Rollen geben die systemische Funktion der Rolle wieder, d.h. was ein Rolleninhaber für das System (Anbieter- oder Nachfragersystem) bewirkt, dem er zugerechnet wird (z.B. ‚Einkäufer‘).⁸⁶ Die Gesamtheit der Funktionen wird in der Marketing-Literatur als ‚Center‘ bezeichnet.

Während diese Betrachtungsweise das gezeigte Verhalten einzufangen sucht, wird weiter unten unter dem Stichwort ‚Berufsrolle‘ das ‚ideale‘ Verhalten besprochen [s. Kap. C.5.3].

⁸⁶ Andere ‚bekannte‘ Rollenbezeichnungen sind durch einen soziologischen (z.B. ‚Vater‘) oder gruppensystemischen (z.B. ‚Außenseiter‘) Kontext geprägt.

C.5.1.1 Das Selling-Center

Die verschiedenen Funktionen zum Absatz und zur Realisierung von Weiterbildungsdienstleistungen können als ‚Selling-Center‘ zusammengefasst werden.

Abb. 63 Funktionen innerhalb des Selling-Centers ‚Betriebliche Weiterbildung‘

Firmenstrategie:	kümmert sich um die Positionierung der Anbieterfirma, ihre Profilierung bei der Gesamtheit der Kunden; legt Zielbranchen, Kernthemen und Umsatzziele fest.
Verkäufer:	findet und betreut die Kunden, akquiriert Aufträge und führt Honorarverhandlungen.
Berater:	unterstützt den Kunden, eine neuartige Problemsicht zu entwickeln, eigene Lösungsideen zu konkretisieren und dabei fachlich-sachliche Kriterien zu beachten.
Konzeptionierer:	macht aus den Anfragen der Kunden oder eigenen Geschäftsideen Weiterbildungskonzepte (Projektpläne, Seminarkonzepte).
Umsetzer:	hält Schulungen, moderiert Workshops, führt Coachings durch.
Administrator:	wickelt den Schriftverkehr ab, koordiniert Termine zwischen verschiedenen Beteiligten, schreibt Rechnungen, vervielfältigt Teilnehmerunterlagen, organisiert Projektablage und Dokumentenarchivierung.
Zulieferer:	stellt Zusatzleistungen für die Projektumsetzung bereit, wie z.B. ein hausinterner Servicetechniker, Tagungsraum, Tagungstechnik etc.

Diese Beschreibung des Selling-Centers basiert auf eigenen Erfahrungen mit Trainingsanbietern, bei denen diese Funktionen unterscheidbar ausgeübt werden.⁸⁷ Bei kleineren Anbietern werden die Funktionen in einer Person vereinigt sein, bei größeren Anbietern können unterschiedliche Personen eine oder mehrere Funktionen ausüben.

So arbeiten z.B. einige Firmen mit Verkäufern/ Kundenbetreuern, die im Unterschied zu den Konzeptionierern/ Umsetzern den regelmäßigen Kundenkontakt pflegen und nach neuen Projekten fragen; zusätzlich gibt es dort die oben beschriebene Administratorenfunktion. Bei anderen fallen die Rollen Berater und Konzeptionierer zusammen, während die Umsetzung von anderen Personen gemacht wird. Bei Einzelunternehmern sind i.d.R. alle Rollen in einer Person vereinigt.

Die Funktionen auf verschiedene Personen zu verteilen, ist sinnvoll, sobald das Anbieterunternehmen die Pionierphase abgeschlossen hat⁸⁸, weil ihre Ausübung unterschiedliche Fähigkeiten erfordert, die auf diese Weise optimal als individuelle Stärken weiterentwickelt werden können.

Für den weiteren Gang der Untersuchung wird das Selling-Center als personelle Einheit betrachtet, zum einen, um Komplexität zu reduzieren, zum anderen,

⁸⁷ Vgl. auch die Rollenbezeichnungen in der Darstellung der Rechtsbeziehungen [Kap. C.2.1.1] und der zu klärenden Aufgaben bei einer Kooperation [Kap. C.2.2.4.2].

⁸⁸ Kennzeichen sind z.B.: Ablösung des Firmengründers als Alleininhaber, mehr als drei fest angestellte Mitarbeiter, Überschreiten einer bestimmten Umsatzgröße oder Kundenzahl, überregionales oder internationales Betätigungsfeld.

weil 60% der Anbieter Einzelunternehmen sind [vgl. Kap. C.2.1.2.4], also alle Funktionen in einer Hand liegen.

C.5.1.2 Das Buying-Center

Welche Funktionen auf der Käuferseite vertreten sind, hat die Marketing-Literatur [z.B. Meffert/ Bruhn 2003, S. 106] in Form von Rollen des Buying-Centers zusammengefasst.

Die Bedeutung dieses Konstrukts liegt darin, dass die Rollen a) alle ausgeübt sein müssen, um einen Kaufabschluss herbeizuführen, und b) die Rollenbesetzung unabhängig von offiziellen Stellenpositionen⁸⁹ erfolgen kann.

Abb. 64 Funktionen innerhalb des Buying-Centers [nach Meffert/ Bruhn 2003, S. 106]

Informer:	versorgt andere mit relevanten Informationen und Fakten.
Influencer:	vertritt im Kaufentscheidungsprozess ein persönliches Interesse („advocate influencer“) oder berät objektiv und neutral („independent influencer“) und übt dadurch Einfluss auf andere aus.
Decider:	entscheidet über den Kaufzeitpunkt, das Budget und die Wahl der Marke/ des Dienstleisters.
Buyer:	führt die zuvor gefällte Kaufentscheidung durch.
User:	wendet das erworbene Produkt an bzw. nutzt die Dienstleistung.

Diese Funktionen können bei konkreten Projekten noch um den Initiator (der das Projekt angestoßen hat) und den Wächter (der das Projekt kritisch begleitet) ergänzt werden. [vgl. Schreiber 2001, S. 40]

Ein Instrument, mit dem sich Verkäufer auf die Kundenrollen in der Verkaufssituation vorbereiten können, ist die „Buying-Center-Analyse“. Dabei wird zu jeder Rolle mindestens ein Rolleninhaber namentlich festgehalten und dokumentiert, welche Position, Ausbildungsberuf, Entscheidungskompetenz, Ansehen und Entscheidungsmotive derjenige mutmaßlich hat. Durch die bewusste Rollenzuschreibung können die Ansprechpartner im Betrieb bewusster wahrgenommen und gezielter angesprochen werden.

Bei der nachfolgenden beispielhaften Abbildung eines Rasters zur Buying-Center-Analyse wurden die von Schreiber [2001, S. 41] vorgeschlagenen Kategorien noch um die in Kap. C.4.1.2 skizzierten Einflussgrößen der Kundeninteraktion ‚Involvement‘ und ‚Erwartungshaltung‘ ergänzt.

⁸⁹ Als Stellenpositionen wurden in Kap. C.3 erörtert: die Unternehmensleitung, die Führungskräfte, die Personalleitung/ Personalentwicklung, der Betriebsrat und die Mitarbeiter.

Ein Mitarbeiter kann z.B. nicht nur ‚User‘, sondern auch ‚Influencer‘ sein.

Abb. 65 Erfassungsbogen zur Analyse des Buying-Centers (= BC) der betrieblichen Weiterbildung

Analysemerkmale der Rollen						
Berufsbiogr. Angaben (Name, Alter, Ausbildung)	1					
Position im Betrieb	2					
Status (Ansehen)	3					
Entscheidungskompetenz	4					
Motiv (persönliches Interesse am Projekt)	5					
Involvement (Motivationsenergie und Informiertheit)	6					
Erwartung (an Merkmale der Dienstleistungserbringung)	7					

Rollen im BC	Leitfrage	Beispiele	1	2	3	4	5	6	7
			Analysemerkmale						
A. Informant	Wer versorgt den Auftraggeber mit Informationen über den Weiterbildungsanbieter? Wer versorgt den Auftragnehmer mit Informationen über das Unternehmen?	über Anbieter: Mitarbeiter der Personal- oder Messeabteilung. über Firma: PR-Abteilung, Assistent							
B. Initiator	Wer hat den Weiterbildungsbedarf gemeldet? Wer hat das Weiterbildungsprojekt angestoßen?	ein Vorgesetzter oder ein Mitarbeiter							
C. Einflussnehmer	Wer steuert informell von innen oder außen die Entscheidungsfindung bei diesem Projekt?	von innen: langjährige Mitarbeiter von außen: and. Unternehmensberater							
D. Wächter	Wer ist die kritische Stelle, die im Unternehmen über Mittelverwendung/ Mitarbeiterinteressen wacht?	Controller, PE-Sachbearbeiter, Betriebsrat							
E. Ermöglicher	Wer kann den Weiterbildungserfolg verhindern/ ermöglichen?	Vorgesetzte, Kunden (z.B. beim Training-on-the-job)							
F. Entscheider	Wer trifft letztendlich die Entscheidung für die Erteilung des Auftrags?	Personalleiter, Manager, Geschäftsführer							
G. Käufer	Wer ist der Verhandlungspartner? Wer wickelt den Auftrag administrativ ab?	Personalmitarbeiter, Assistent							
H. Anwender/ Zielgruppe	Wer ist Nutznießer und Mitwirkender der Dienstleistung?	Mitarbeiter, Teams, Kunde des Kunden							

Rechnerisch hilft die Buying-Center-Analyse 56 Informationen zu erfassen. Praktisch ist sie eher als Orientierungshilfe zu sehen, um im Kontakt mit verschiedenen Ansprechpartnern den Überblick zu behalten bzw. Unklarheiten und

Widersprüche benennen zu können. Um dies zu demonstrieren, wird sie im Folgenden auf ein Projektbeispiel der Autorin angewendet.

C.5.1.3 Fallbeispiel: Rollenverteilung bei einem Auftrag

Kunde ist eine Firma, für die die Anbieterin bereits vor drei Jahren einmal tätig war. Im Juni 2002 nahm die Personalentwicklerin Kontakt auf (= „Käufer“) und fragte, ob das Interesse bestünde, an einer Ausschreibung für ein Qualifizierungsprojekt im Außendienst teilzunehmen. Im gleichen Telefonat erfolgte ein 30-minütiges Briefing über die Ausgangssituation, das, wie mitgeteilt wurde, noch zwei Mitbewerber in der gleichen Form erhielten.

Dass sie bei der Ausschreibung berücksichtigt wurde, führte die Anbieterin (ungeprüft) darauf zurück, dass sie zufällig vier Wochen zuvor mit dem PE-Leiter und Vorgesetzten der „Käuferin“ ein informelles Gespräch hatte. Der Vorgesetzte hatte dadurch eine Doppelfunktion, die des „Einflussnehmers“, zunächst aber vor allem die des „Informanten“.

Thema der Ausschreibung war die Schulung einer Gruppe von ca. 40 Mitarbeitern, die von Servicetechnikern zu Organisationsberatern weiterentwickelt werden sollten. Im Vorjahr hatte man zu diesem Zweck bereits ein Schulungsprojekt begonnen, dessen Qualität aber so schlecht gewesen sein soll, dass die Zielgruppe geschlossen und wirksam gegen eine weitere Fortsetzung des Programms protestierte. („Anwender“ als „Wächter“/ „Entscheider“?)

Möglicherweise hatte es sich dabei um ein Standardangebot für Unternehmensberater gehandelt, das die durchschnittlich ca. 15-jährige Berufserfahrung der Zielgruppe im direkten Kundenkontakt nicht ausreichend würdigte. Von dieser Hypothese ging das Angebot aus, das – eine Besonderheit bei Ausschreibungen – vor einem persönlichen Erstgespräch verfasst wurde.

Das schriftliche Angebot war Grundlage für die Kundenentscheidung, zwei der drei Bewerber an getrennten Terminen zu einem Auswahlgespräch einzuladen (August 2002). Neben der Bewerberin und der Personalentwicklerin nahm an diesem Erstgespräch der Projektleiter teil, dessen Aufgabe die erfolgreiche Platzierung des Produkts „Organisationsberatung“ im Kundenmarkt der Auftraggeberfirma war (= „Initiator“).

Das Gespräch diente a) der Entscheidung für einen Dienstleister (= Kooperationsentscheidung) und b) Versorgung des Dienstleisters mit weiteren Informationen zur Konkretisierung des Angebots (= Briefing zur Ermöglichung der Gestaltungsentscheidung).

Nach einem das Gespräch zusammenfassenden und das Vorgehen konkretisierenden zweiten schriftlichen Angebot erhielt die Anbieterin im September 2002 die Nachricht, „einstimmig“ den Auftragszuschlag erhalten zu haben. Wessen Stimmen zählten (= „Entscheider“?) und wer die Mitbewerber waren, blieb unbekannt. Der Zuschlag wurde unter dem Vorbehalt erteilt, dass die Zielgruppe bei einer Präsentationsveranstaltung im Dezember der Trainerauswahl zustimmen würde.

In Vorbereitung der Bedarfsdiagnose und des Maßnahmenkonzepts fand im November ein erneutes Gespräch zwischen der Personalentwicklerin, dem Projektleiter und der Anbieterin statt. Ziel war es, das Schulungsprojekt für 2003 inhaltlich zu konkretisieren und das Kontingent an Trainertagen zu verhandeln, die dafür zur Verfügung standen. Im Gespräch wollte der Projektleiter von der Personalentwicklerin eine Budgetsumme genannt bekommen und es in Absprache mit der Anbieterin auf die dringlichsten Maßnahmen verteilen. Die Personalentwicklerin wollte den Gesamtbetrag nicht nennen, sondern zunächst die im Angebot vom Juni ausgewiesenen Honorarsätze nach unten verhandeln. Hier wurden zum ersten Mal Interessenskonflikte im Buying-Center deutlich. Letztlich überwog der Status des „Initiators“ den der „Käuferin“ und das Gesamtbudget wurde als Entscheidungshilfe bei der Auswahl und Kombination der möglichen Weiterbildungsmaßnahmen zu Grunde gelegt.

Aus diesem Gespräch ging der juristische Auftrag hervor, auf einer Außendiensttagung im Dezember den Erstentwurf eines Maßnahmenkonzepts vorzustellen. Dazu wurden drei Einarbeitungstage für die Bedarfsdiagnose (Dokumentenstudium und Außendienstbegleitung) sowie für die Vorbereitung und Teilnahme an der Tagung bezahlt. Bis dahin waren alle Konzeptionsleistungen ‚kostenlos‘ erbracht worden.

Einer der Briefingtage wurde durch den Projektleiter gestaltet. Bei diesem Termin wollte die Anbieterin in Erfahrung bringen, welche Evaluationsmöglichkeiten bei diesem Projekt offen stünden, um später überprüfen zu können, ob die Seminarteilnehmer nach der Qualifizierung mehr Beratungsprojekte verkaufen. In diesem Unternehmen wird die Erhebung personenbezogener Leistungsdaten durch den Betriebsrat (= „Wächter“) unterbunden. Kennzahlen können nur über ganze Organisationseinheiten erzeugt werden, von denen aber nicht alle Mitglieder am Seminar teilnehmen. So musste auf eine kennzahlen-gestützte Evaluation des Anwendungserfolgs verzichtet werden.

Bei der Außendiensttagung lernte die Zielgruppe (= „Anwender“) das Maßnahmenkonzept und die Arbeitsweise der Anbieterin kennen. Nach einigen Rückfragen meldeten sich die meisten noch auf der Tagung für die Seminarreihe an (= „Entscheider“?).

Teilnehmer der Tagung war außerdem der zuständige Vertriebsleiter (= „Einflussnehmer“ oder „Entscheider“?). Auch er wurde nach Evaluationskriterien befragt, die dann im späteren Verlauf bei Zwischenfeedbacks Berücksichtigung fanden.

Die Seminarreihe wurde von April bis November 2003 durchgeführt. Zwischendurch wurde die Anbieterin zu mehreren Präsentationsterminen gebeten: vor den Vorgesetzten der Teilnehmer, vor Repräsentanten der Personalentwicklung und vor dem Vertriebsmanagement, ein Gremium dem der o.g. Vertriebsleiter als einer von sieben angehörte.

Die Vorgesetzten lernte die Anbieterin während der Präsentationen als die Personen kennen, die a) entscheiden, wer Organisationsberater wird und b) wer von diesen am Seminar teilnimmt. (= „Ermöglicher“).

Die Einladung zum Gesamtvertriebsmanagement verbanden Projekt- und Vertriebsleiter mit der Bitte, die Präsentation so aufzubauen, dass die zurücklie-

genden Erfolge so dargestellt werden, dass dieses Gremium davon überzeugt würde, auch für das Folgejahr (2004) das entsprechende Weiterbildungsbudget freizugeben. (= „Entscheider“)

Bei der Präsentation vor der Personalentwicklung erfuhr die Anbieterin, dass ein von der PE initiiertes neues Strategieprojekt u.a. auch die Gesamtstrategie der Organisationsberatung in Frage stellt (= „Einflussnehmer“ oder künftiger „Initiator“?). Auf eine entsprechende Nachfrage wurde erläutert, dass die PE das Gesamtbudget für den Außendienst verwaltet, Gelder im Außenverhältnis also nur von der PE freigegeben werden können (= „Käufer“ und „Entscheider“?).

Aus Randbemerkungen bei den Präsentationen erfuhr die Anbieterin, dass sie unter den Teilnehmern mehrere Fürsprecher gefunden hatte (= „Einflussnehmer“ mit unterschiedlichem Status), die Projektleiter, Vorgesetzte und Personalentwicklung von der Nützlichkeit des Qualifizierungskonzepts zu überzeugen suchten.

Außerdem wurde kolportiert, jemand im Unternehmen hätte herausgefunden, dass die Anbieterin auch „für die Konkurrenz“ arbeite, ein Vorwurf, der für Trainer – ob sachlich zutreffend oder nicht – nachteilig sein kann. Hier wird die Frage relevant, welchen Status dieser „Einflussnehmer“ beim „Entscheider“ hat und wie nachvollziehbar für diesen die Motive der Einflussnahme sind. Im konkreten Fall hatte das Gerücht keine auftragsgefährdenden Folgen.

Das Fallbeispiel zeigt, wie vielfältig die Rollen besetzt sein können, wie schwer ihre Zuordnung ist und dass selbst anderthalb Jahre nach Kontaktaufnahme und bewusstem ‚Rollen-Screening‘ von Eindeutigkeit bei der Rollenzuordnung noch keine Rede sein kann.

Die Buying-Center-Analyse führt also nicht unbedingt zu Eindeutigkeit. Ihr Nutzen ist vielmehr darin zu sehen, dass sie einen Rollenkatalog zur Verfügung stellt, der im Kontakt mit verschiedenen Unternehmensvertretern hilft, Einordnungen (Typisierungen) vorzunehmen und uneindeutiges Verhalten bewusster wahrzunehmen. Dies ist die Voraussetzung, um als externe Beraterin eine Klärung bezüglich der Rollenverteilung anzustoßen.⁹⁰

Das Fallbeispiel verdeutlicht, dass die Anforderung an den Dienstleistungsanbieter, beim Kunden einen positiven Eindruck von Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz zu hinterlassen, bei jedem individuellen Kontakt wieder erneut an-

⁹⁰ Alternative Rollenkataloge bietet z.B. die OE-Literatur an. Ein Beispiel [vgl. PSI 1994]:

Projektleiter:	Wer ist verantwortlich für die Zielerreichung?
Projektberater:	Welche Rollen soll und will der Anbieter ausfüllen?
Auftraggeber:	Wer ist Verhandlungs- bzw. Kontraktpartner?
Projektträger:	Wer legitimiert letztinstanzlich die Entscheidungen?
Beteiligte:	Wer ist direkt an der Projektarbeit beteiligt?
Betroffene:	Wer ist direkt/ indirekt von möglichen Maßnahmen betroffen? Wer muss nachher mitspielen in der Ausführung und als Machtträger in der Hierarchie?

Die laufende Rollenklärung ist bei OE-Projekten eine wesentliche Aufgabe des Beraters. Während sich der OE-Rollenkatalog auf Beratungsprozesse bezieht, ist der im Text vorgestellte Rollenkatalog auf den Verkaufsprozess ausgerichtet.

zunehmen ist. Es ist nicht damit getan, im „ersten Erstgespräch“ die Kundenseite überzeugt zu haben. Vielmehr besteht das System „Kunde“ aus vielen „Individuen“, die jedes für sich Klärungsinteraktionen erleben und gestalten und zu einer subjektiven Kooperationsentscheidung kommen müssen.

Auch wenn der Auftrag ‚nur‘ von einem Vertreter des Unternehmens erteilt wird, so hat der Inhalt des Auftrags doch eine Vielzahl von Verantwortlichen. In diesem Beispiel waren dies: die PE, der Projektleiter, der Vertriebsleiter, das Vertriebsmanagement, die Zielgruppe, die Vorgesetzten.

Man muss zu dem Schluss kommen, dass die Verunsicherung des Anbieters durch die Vielfältigkeit der Rollenbesetzung im Kundensystem zur Normalität der Berufsausübung gehört, zumindest, wenn man für Unternehmen der 2. und 3. Generation arbeitet (die differenzierte Funktionen haben). Als Leitlinie für den Umgang mit der Rollenvielfalt kann man ableiten, dass jeder (Zielgruppe, Vorgesetzte, Manager, PE) der Einfachheit halber als Entscheider und/ oder Einflussnehmer betrachtet werden sollte.

Diese Betrachtungsweise bezieht sich auf das ‚Buying-Center‘, das in Kap. C.4.1 als „Kunde mit dem Konsumfokus ‚Lösen eines Qualifizierungsproblems““ bezeichnet wurde. Dabei sind die späteren Teilnehmer eine Teilmenge der ‚Zielgruppe‘ und vertreten sozusagen im Vorgriff auf den ‚Konsum der Weiterbildungsmaßnahme‘ die Interessen des ‚Anwenders‘. Dass der Zielgruppe ein so hohes Mitspracherecht eingeräumt wird, ist eine Besonderheit des Fallbeispiels und nicht üblich. Die Besonderheit ist auf die Vorgeschichte, den hohen Akademikeranteil und die Entscheidungskultur des auftraggebenden Unternehmens zurückzuführen. Damit wird die Interdependenz der Parameter der Auftragsklärung deutlich: Die in Kap. C.2 genannten Einflussgrößen der organisationalen Ebene haben Auswirkungen auf das Rollenverhalten auf der Ebene des individuellen Verhaltens.

Das Verhalten der Vertreter der internen PE bei der Auftragsklärung ist durch eine eigene Verunsicherungsdynamik geprägt. Diese entsteht durch die Mittlerfunktion zwischen Intern und Extern, an die eine Vielzahl von Erwartungen gerichtet ist. Zieht man die Rollenbegriffe der Buying-Center-Analyse heran, so wird von einem PE-Mitarbeiter erwartet, dass er alle dort aufgeführten Funktionen auf einmal ausübt: Sein Vorgesetzter erwartet, dass er informiert ist, die Initiative ergreift, über die Einhaltung des Budgets und die Berücksichtigung aller Interessen wacht; die internen Kundenabteilungen erwarten, dass er Einfluss nimmt auf eine reibungslose und effiziente Mitarbeiterqualifizierung und dass er die Interessen der Zielgruppe vertritt; die externen Kooperationspartner erwarten eine Kaufentscheidung und die Ermöglichung optimaler Arbeitsbedingungen.

C.5.1.4 Zwischenergebnis: Der Auftraggeber ist ‚viele‘

Der Anbieter als Selling-Center muss (meist in einer Person) verschiedene Funktionen erfüllen, um einen Weiterbildungsauftrag anbieten, verhandeln und umsetzen zu können. Dies stellt eine hohe Anforderung an seine Funktionskompetenz und Rollenflexibilität.

Für den Kunden als Buying-Center gilt sinngemäß das gleiche. I.d.R. werden dort die Funktionen von verschiedenen Personen wahrgenommen. Allerdings sind die Funktionen meist unspezifiziert und häufig mehrfach besetzt. Dass die meisten Weiterbildungsentscheidungen im Verbund getroffen wurden, ist empirisch bestätigt [vgl. Kap. C.3.2.1] Dies erklärt das Gefühl der Verunsicherung, mit dem sich der Anbieter im Kontakt mit seinen Gesprächspartnern bei der Auftragsklärung auseinandersetzen muss.

Nicht nur die Handhabung der eigenen Funktionsvielfalt (der Anbieter muss in ein und derselben Situation als Verkäufer, Berater und Konzeptionierer auftreten), sondern auch die Identifikation der richtigen Funktionspartner (Käufer, Anwender, Informant) stellen für den externen Berater die besondere Herausforderung der Auftragsklärungssituation dar.

Rollenkataloge, wie sie hier mit dem Instrument der Buying-Center-Analyse vorgestellt wurden, schärfen das Bewusstsein für die Rollenvielfalt und ermöglichen dadurch die Rollenklärung.

Rolleneindeutigkeit würde die Selbst-Beschränkung der Beteiligten auf nur eine Rolle voraussetzen, was für die gelebte Praxis realistischerweise nicht erwartet werden kann. Damit stehen alle Beteiligten vor der Herausforderung, eine individuelle Lösung für den eigenen Umgang mit Konflikten aus der Rollenvielfalt und mit Konflikten aus der Vielfalt der Bezugsgruppen zu finden.

C.5.2 Menschenbild und Lernverständnis der Beteiligten

Bei der Verhandlung über Weiterbildungsmaßnahmen wird zumindest implizit auch das Lernverständnis bzw. Menschenbild der Beteiligten angesprochen. Je nach „Lernkonzept“ werden unterschiedliche Formen von Maßnahmen angeboten oder nachgefragt, werden von klassischen Seminarformen abweichende Weiterbildungsinterventionen vorgeschlagen oder angenommen. Implizite Vorannahmen über Sachverhalte, wie z.B. ob und warum ein erwachsener Mensch etwas dazu lernt, werden den sog. subjektiven Theorien zugeordnet. Deshalb erfolgt zunächst eine Darstellung von deren theoretischer Begründung, bevor auf einige Typologien von Menschenbild und Lernverständnis eingegangen wird.

C.5.2.1 Subjektive und objektive Theorien

Grundlage einer Handlungsentscheidung ist die subjektive Theorie des Individuums, d.h. seine internen Bilder von der Welt und von sich selbst, die sich durch Sozialisation und weitere bewusste und unbewusste Lernerfahrungen herausgebildet haben. Diese Bilder steuern zum einen die Selektion bei der Wahrnehmung, beeinflussen die Interpretation der Bedeutung wahrgenommener Ereignisse und führen zu vorbewussten Handlungsentscheidungen. Andere Bezeichnungen dafür sind Bedeutungsperspektiven [Mezirow 1997], Deutungsmuster [Arnold 1983], Alltagswissen [Weniger, zit. bei Arnold 2001a, S. 34].

Subjektive Theorien sind einfach, eindeutig und komplexitätsreduzierend. Dadurch sichern sie die Handlungsfähigkeit des Individuums. Subjektive Theorien sind für ihren ‚Eigentümer‘ plausibel und ‚wahr‘, auch wenn sie Außenstehende für falsch ansehen möchten. Fehlverhalten wird pädagogisch so gedeutet, dass eine dysfunktionale subjektive Theorie zur Anwendung gekommen ist, nicht dass die subjektive Theorie ‚fehlerhaft‘ ist.

Das Konzept der subjektiven Theorien ist für Erwachsenenbildner insofern bedeutsam, als Weiterbildungsmaßnahmen an die subjektiven Theorien der Lerner anschließen müssen und dabei das Hindernis zu überwinden haben, dass subjektive Theorien lebensgeschichtlich vermittelt, identitätsstiftend, nachhaltig und nur begrenzt reflexiv verfügbar sind.

Für die Auftragsklärung gilt, dass subjektive Theorien nicht nur das Verhalten im Gespräch beeinflussen (z.B. subjektive Theorien über den richtigen Umgang mit Geschäftspartnern), sondern auch die Art und Weise, wie mit Weiterbildungsaufgaben umgegangen wird (z.B. subjektive Theorien über die Merkmale wirkungsvoller Seminare).

Gegenbegriff der subjektiven Theorie ist die objektive Theorie (oder wissenschaftliches Wissen [Weniger a.a.O.]). Diese liefert das ‚fachlich korrekte‘ Wissen zu einem Sachverhalt. Wissenschaftliches Wissen gilt nicht per se als ‚wahr‘, sondern als zu einem historischen Zeitpunkt intersubjektiv plausibel und kognitiv validiert. Die Erwachsenenpädagogik stellt objektive Theorien bereit, wie Lernen ermöglicht werden kann, andere Disziplinen wie z.B. das hier erwähnte Marketing bieten ebenfalls objektive Theorien über theoretisch optimale Verhaltensentscheidungen bei der Gestaltung von Kundenbeziehungen. Objektive Theorien liefern Erklärungen, erweitern die Komplexität, differenzieren die Wahrnehmung und zeigen alternative Handlungsmöglichkeiten auf.

Für die Auftragsklärung wird mit dieser Arbeit eine objektive Theorie über deren Komplexität, Gegenstand und Wirkungsweisen vorgestellt. Objektive Theorien geben Anregungen und Erklärungen, sie befähigen aber nicht unmittelbar zum Handeln, wie es die subjektiven Theorien tun.

Um auf einem höheren Niveau als der Alltagstheorie handlungsfähig zu sein, werden als vermittelndes Konzept zwischen subjektiver und objektiver Theorie die „Handlungsrezepte“ (auch berufspraktisches Handlungswissen [Weniger a.a.O.] oder Erfahrungswissen) gesetzt.

Rezepte beinhalten ausgewähltes, anwendbares Wissen, das die Handlungsmöglichkeiten unter Zeitdruck erweitert. Sie nehmen insoweit eine Mittelstellung ein, als sie komplexitätsreduzierend, aber wissenschaftstheoretisch fundiert, d.h. auf Nachfrage (mit einfachen Argumenten) begründbar sind. Das praktische Ergebnis der Beschäftigung mit objektiven Theorien kann also eine Erweiterung des Rezeptwissens sein. Ein solches Ziel verfolgt vorliegende Arbeit für den Praktiker.

Dieser Exkurs wurde vorgenommen, um die Frage nach Menschenbild und Lernverständnis der Beteiligten als eine Frage der subjektiven Theorien einzuordnen.

C.5.2.2 Implizite Persönlichkeitstheorien

Implizite Persönlichkeitstheorien sind subjektive Theorien darüber, wie ein Individuum den Menschen ‚konzipiert‘, seine Vorstellungen darüber, wie ein Mensch denkt, fühlt, handelt, funktioniert, kurz: sein Menschenbild.

Das Menschenbild der Beteiligten ist für die Auftragsklärung von Belang, weil der Mensch als ‚Lerner‘ Gegenstand der Verhandlung ist. Die Beteiligten bringen implizit ihre subjektiven Vorstellungen über Menschen in die Verhandlung ein. Insbesondere bei Fragen zur Teilnahmemotivation und der Berücksichtigung von Zielgruppeninteressen spielt das Menschenbild eine Rolle.

Aus der Art, wie eine Zielgruppe mit Weiterbildungsangeboten angesprochen wird, kann auf die implizite Merkmalszuschreibung geschlossen werden. Beispiel: „Um zukunftsfähig zu sein, müssen wir uns anpassen.“ oder „die Halbwertszeit des Wissens beträgt nur fünf Jahre“ suggeriert Zwang, Angst, Getriebensein, Bedrohung und dass, wer nicht mitmacht, verliert. Eine alternative Vorstellung könnte davon ausgehen, dass sich Menschen von sich aus für Neuerungen interessieren oder dass ihre Kritikfähigkeit gefragt ist, wenn es darum geht, Neuerungen kennen zu lernen oder zu beurteilen.

Da das Menschenbild implizit und damit meist im vorbewussten Bereich angesiedelt ist, helfen Typologien (als „Rezeptwissen“) dabei, eine Einordnung des eigenen und des fremden Menschenbilds vorzunehmen. Zwei der bekanntesten Typologien sollen zu diesem Zweck kurz erwähnt und auf die Weiterbildungssituation im Betrieb bezogen werden.

Die Typologie von Douglas McGregor [1960, zit. bei Gonschorrek/ Gonschorrek 2000, S. 167 ff.] ist das Ergebnis einer groß angelegten Führungskräftebefragung und zielt auf die den Mitarbeitern unterstellte grundlegende Arbeitshaltung ab.

- Anhänger der „Theorie X“ sind der Überzeugung, dass Mitarbeiter von Natur aus faul sind und nur ihre Eigeninteressen im Blick haben. Sie brauchen straffe Führung, um optimal zu arbeiten. Sie müssen folglich auch von ihren Vorgesetzten zu den richtigen Weiterbildungsmaßnahmen geschickt werden. Wäre ihnen die Teilnahme freigestellt, würden sie nur Eigeninteressen verfolgen.
- Nach der „Theorie Y“ setzen sich Mitarbeiter eigenständig Ziele. Wenn diese mit den Zielen des Vorgesetzten zusammenpassen, sind sie arbeitsmotiviert und loyal. Man muss ihnen nur die entsprechenden Gelegenheiten und Bedingungen bereitstellen. Diese Mitarbeiter würden sich aus eigenem Interesse zu den für sie relevanten Weiterbildungsangeboten (und auch nur zu diesen) anmelden.

Auf die Typologie von Edgar H. Schein [1970, zit. ebd.] wurde bereits im Zusammenhang mit dem Marketing Bezug genommen. Hier nun alle vier Menschenbild-Typen im Überblick:

- Der ‚oeconomic man‘ (= ‚homo oeconomicus‘): Menschen sind nur über ihren Eigennutz, am besten über Geld zu motivieren. Sie gehen zu Weiterbildungsveranstaltungen, wenn sie einen Vorteil für sich erkennen.
- Der ‚social man‘: Menschen sind gesellige Wesen. Ihre Motivation steigt, wenn man ihnen Gemeinschaftserlebnisse ermöglicht. Weiterbildungsmaßnahmen

müssen Spaß machen, positive Gruppenerlebnisse vermitteln, um den Einzelnen zum Lernen zu motivieren.

- Der ‚self actualizing man‘: Menschen haben Entfaltungsbedürfnisse. Sie sind am besten über Gestaltungsfreiräume motivierbar. Weiterbildungsmaßnahmen müssen den Teilnehmern Herausforderungen bieten und die Möglichkeit, aktiv Vorkenntnisse und Stärken einzubringen.
- Der ‚complex man‘: Menschen sind in ihren Motiven unterschiedlich und nicht eindeutig festgelegt. Ihre Motivstruktur ist komplex. Motivatoren müssen daher individuell und situationsangepasst gewählt werden. Weiterbildungsmaßnahmen müssen auf vielschichtige Bedürfnisse Rücksicht nehmen, was auch bedeutet, dass nicht alle gleichermaßen zufriedengestellt werden können.

Die Beteiligten der Auftragsklärung sind durch ihre impliziten Persönlichkeitstheorien in ihren Vorschlägen und Entscheidungen geleitet. Für den Anbieter sind sie in zweifacher Weise bedeutsam:

1. Das eigene Menschenbild prägt die Art des Unterrichtens bzw. der Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Insofern ist man in seinen Verhaltensmöglichkeiten begrenzt.
2. Das Menschenbild des Gesprächspartners prägt die Wahrnehmung des zu begutachtenden Angebots. Weicht es erheblich von dem des Anbieters ab, kann eine Zusammenarbeit scheitern.

Relevante Fragen an das Menschenbild der Beteiligten sind z.B.:

- Können sich erwachsene Menschen überhaupt noch ändern?
Welche Umstände sind dazu förderlich/ hinderlich?
- Lernt der Mensch freiwillig oder unter Zwang? Wollen sich Erwachsene überhaupt ändern? Was motiviert sie zum Lernen? Ist es Angst, Spaß, Neugier?
- Welche Rolle spielen Kollegen, Organisationsstrukturen, Vorgesetzte bei einem aktuell gezeigten und durch Weiterbildungsmaßnahmen zu verändernden Verhalten?

Hier wird die These aufgestellt, dass eine Kooperation dann erfolgreich zustande kommt, wenn sich das Menschenbild von Anbieter und Nachfrager weitgehend decken.

So gibt es Führungskräfte, die Seminare vor allem buchen, weil sie Spaß machen sollen (‚social man‘), ebenso Anbieter, die Seminare anbieten, die hauptsächlich auf positive Gemeinschaftserlebnisse abzielen. Ideal ist es, wenn sich die Inhaber ähnlicher Menschenbilder auf dem Anbieter-/Nachfragermarkt finden.

In manchen Fällen sind Führungskräfte von der Vorstellung des ‚oeconomic man‘ oder der Theorie X geleitet: Mitarbeiter müssten durch Schulungen ausreichend überzeugt werden, ihr Verhalten zu ändern. Das eigene Zutun des ‚Ermöglichers‘ (oder anderer Rahmenbedingungen) wird ausgeblendet. Wenn sich der Auftragnehmer ebenfalls als ‚oeconomic man‘ versteht, wird ihn das nicht weiter stören, Hauptsache man hat eine Schulung verkauft. Geht er jedoch vom Menschenbild des ‚self-actualizing man‘ oder ‚complex man‘ aus, wird er versuchen, die Vorannahmen des Menschenbilds zu hinterfragen, und auf die Bedeutsamkeit der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsinvestition hinweisen.

C.5.2.3 Lehr-Lern-Konzepte

Die Beteiligten bringen in die Auftragsklärung auch ihre Vorstellungen darüber ein, wie Lehren und Lernen funktioniert. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang an die subjektiven Theorien der Beteiligten stellen, sind z.B.:

- Wie bringt man Neues in ‚alte‘ Menschenköpfe hinein?
- Welche Rolle spielt der Trainer/ Dozent/ Lehrer bei der Vermittlung von Wissen?
- Welche Leistungen erbringt der Teilnehmer/ Zuhörer/ Lerner während eines Lernprozesses?
- Wie wird das zu vermittelnde Wissen beurteilt?
Ist es eindeutig/ geordnet/ von Autoritäten strukturiert und belegt?
Ist es mehrdeutig/ kontextabhängig/ subjektiv zu bewerten?

In Anlehnung an Hof [2001] soll zwischen subjektiven Theorien über die Natur des Wissens und subjektiven Theorien über die Vermittlung bzw. den Erwerb von Wissen unterschieden werden.

C.5.2.3.1 Subjektive Theorien über die Natur des Wissens

Wer darüber spricht, eine Weiterbildungsmaßnahme zu organisieren, hat auch Vorstellungen über die Themen und Inhalte, die dort vermittelt werden sollen. Menschen unterscheiden sich in ihrer Vorstellung davon, wie das Wissen beschaffen ist, das in einem Seminar vermittelt wird.

Diese epistemologischen Überzeugungen wurden von Perry [1970, zit. bei Hof 2001] grundlegend zusammengestellt und von Hof [2001, S. 37ff.] in vier Kategorien eingeordnet:

1. Dualismus:

Die Welt wird dualistisch betrachtet: Wissen ist absolut, richtig oder falsch. Vom Trainer wird erwartet, dass er die Wahrheit weiß (oder das richtige Verhalten kennt) und sie an die Lerner weitergibt.

2. Pluralismus:

Man erkennt Verschiedenheit und Unsicherheit bei der Beurteilung von Wissen an.

Unterschiedliche Meinungen zwischen Autoritäten werden damit erklärt, dass die einen noch nicht die richtige Antwort gefunden haben. Die Wahrheit kann aber (irgendwann) erkannt werden. Außerdem gibt es Bereiche, in denen keine absoluten Antworten gefunden werden können. Alle Sichtweisen sind gleich gültig: Der Mensch hat das Recht auf seine eigene Meinung.

Der Trainer soll die verschiedenen Positionen darstellen und zur Meinungsbildung anregen.

3. Relativismus:

Das Selbst ist aktiver Konstrukteur von Bedeutungen. Alles ist relativ.

Der Trainer bietet Lerninhalte, Wissensstrukturen und Übungsmöglichkeiten an, durch die sich der Lerner Neues in Eigenaktivität aneignen kann.

4. Kontextualismus:

Wissen ist relativ, kontingent und kontextbezogen. Es ist notwendig, dass Men-

schen einen eigenen Standpunkt einnehmen (Verantwortlichkeit, Engagement und die Bedeutung von Überzeugung in einem relativistischen Rahmen). Der Trainer richtet die Aufmerksamkeit der Lerner auf den Kontext und stellt ihre Eigenverantwortlichkeit beim Einsatz des Wissens heraus.

Epistemologische Überzeugungen entwickeln sich im Laufe des Lebens weiter, so dass Menschen nach der Entwicklungsstufe unterscheidbar sind, die sie erreicht haben. [vgl. Hof 2001, S. 23] Es ist naheliegend, dass Anbieter, deren Profession die Wissensvermittlung ist, durchschnittlich weiter entwickelte subjektive Theorien über die Natur des Wissens haben als der ‚Laie‘.

C.5.2.3.2 Subjektive Theorien über Wissenserwerb und -vermittlung

Als subjektive Theorien über den Wissenserwerb stellt Hof [2001, S. 57ff.] auf Basis einer eigenen Studie bei Erwachsenenbildnern im VHS-Bereich folgende Grundmodelle vor:

1. Rezeptionsmodell: Wissenserwerb ist Aufnahme von Information
Wissen ist ein Produkt, das man erwerben kann, wenn es durch geeignete Methoden vermittelt wird, entweder durch ‚Übersetzung‘, d.h. der Trainer bereitet das Wissen methodisch auf, oder durch ‚Übung‘, d.h. die Teilnehmer wenden das Wissen im Unterricht an.
2. Imitationsmodell: Wissen wird durch Nachahmung erfolgreicher Handlungsmuster erworben. Vermittlung bedeutet, erfolgreiche Handlungsweisen vorzuführen und damit ein Beispiel zu geben; konkrete Erfahrungen zu ermöglichen, die den Erfolg spezifischer Deutungsmuster erlebbar machen.
3. Verwendungsmodell: Wissen wird durch reflektierte Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen angeeignet. Der Trainer bietet vorbildliche, typische Beispiele, um den Teilnehmern Anregungen für das eigene Handeln zu geben.
4. Erfahrungsmodell: Wissen entsteht bei der Verarbeitung und Reflexion konkreter Erfahrungen, d.h. der Trainer stellt Möglichkeiten zum Nacherleben und Reflektieren von Erfahrung bereit, indem er z.B. zu Perspektivenwechsel oder Rollenspielen anleitet.
5. Diskursmodell: Wissen entsteht, indem implizites Wissen über die eigene Situation explizit gemacht wird. Der Trainer macht Theorie- und Deutungsangebote, die den Teilnehmern eine Versprachlichung ermöglichen.

Hof zeigt auf, auf welche Weise die Vorstellung darüber, wie Wissen aufgebaut ist, die Auswahl der geeignet scheinenden Vermittlungsmethode steuert. Kurz gefasst sagt sie: Wissenskonzepte stellen entweder das Subjekt oder die Welt in den Mittelpunkt (dazwischen liegt ein vermittelndes Kontinuum). Geht es um die Vermittlung von Welt-Wissen, sind Rezeptions-, Imitations- und Verwendungsmodell geeignete Vermittlungstheorien. Steht das Subjekt im Mittelpunkt der Weiterbildung, sind Diskurs-, Erfahrungs- und Verwendungsmodell die Optionen. [Im Einzelnen vgl. Hof 2001, 42 ff.]

Die praktische Bedeutung unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzeptionen wird beispielsweise sichtbar, wenn Teilnehmer eines Zertifikatskurses vom Dozenten einfordern, er müsse „vor der Prüfung doch nur das Wesentliche zusammenfassen“. Dies ist ein Hinweis auf das Rezeptionsmodell bzw. auf ein dualistisches Wissensverständnis der Teilnehmer.

Es wäre eine Untersuchung wert, welche Lehr-Lern-Konzeptionen die Verantwortlichen bei der Zusammenstellung von Schulungsprogrammen in Betrieben leiten. Auffallend ist z.B., dass oft kategorial zwischen Technikerschulung und Verhaltenstraining unterschieden wird. Dem liegt vermutlich der instrumentalistische Wissensbegriff zugrunde, nachdem Wissen Faktenwissen ist. Der Trainer verfügt durch seine Ausbildung und Erfahrung über ein „gültiges Knowhow“, die richtige Bedienung einer Maschine oder die richtige Ansprache eines Kunden. Als Vermittlungsform wird demzufolge vor allem auf Rezeption und Imitation gesetzt. Trainer, die eine konstruktivistische Sicht auf den Wissenserwerb haben und bei subjektiven Vorerfahrungen und Lerninteressen ansetzen, werden deshalb womöglich auf Skepsis bei Käufern und Anwendern stoßen.

Im Kontext der Auftragsklärung kann es, insbesondere bei Interventionen der Organisationsentwicklung, vorkommen, dass unterschiedliche Vorannahmen von Auftraggeber und Auftragnehmer über Inhalte und Methoden der Intervention besprochen werden müssen, um später die weitere Zusammenarbeit von Irritationen zu entlasten. Zum Beispiel werden subjektive Theorien virulent bei Fragen wie: Was erwartet die einzelnen Funktionsträger des Auftraggebersystems (z.B. Vorgesetzte/ Zielgruppe) von einem extern moderierten Projekt-Kickoff? Welches Wissen wird dort vermittelt? Muss Wissensvermittlung über Folienvorträge erfolgen? Wird ein Seminarskript zum Nachlesen erwartet?

Auch für die subjektiven Theorien zum Wissenserwerb bzw. der Wissensvermittlung gilt, dass sie so lange nicht problematisch sind, wie sich die Vorstellungen decken.

In Einzelfällen kann es aber erforderlich sein, die eingebrachten Vorannahmen der Beteiligten zu klären, sei es bei der Auftragsklärung mit dem Käufer, dem Ermöglicher oder dem Anwender der Dienstleistung.

C.5.2.3.3 Subjektive Theorien über die Aufgabe betrieblicher Weiterbildung

Unbeeinflusst von Hof hat Bergner [1997] ein „epistemologisches Verortungsraster“ entwickelt, mit dessen Hilfe ein OE-Berater in der Anfangssituation seinen Gesprächspartner einschätzen kann. Danach kann aus Kundenaussagen zum Veränderungsprozess auf dessen epistemologischen Stand, seine Erwartungen an den OE-Berater und sein eigenes Rollenverständnis geschlossen werden. Abb. 66 zeigt die Entsprechungen auf.

Aus der Art, wie ein Kunde in seinen Worten den Auftrag erstmals formuliert, kann auf sein Weiterbildungsverständnis und seine Erwartungen an sich selbst und den externen Berater geschlossen werden. Wenn Kundenaussagen als Diagnoseinstrument genommen werden, so beruht dies auf dem sprachwissenschaftlichen Paradigma, dass Sprache Ausdruck des Bewusstseins ist: Die Art,

Abb. 66 Identifikationsmerkmale für das Weiterbildungs- und Rollenverständnis des Kunden [nach Bergner 1997, S. 205f.]

Kundenaussagen zum Veränderungsprozess	Weiterbild.-Verständnis	eigenes (Kunden-) Rollenverständnis	Erwartungen an den Berater
„Die Mitarbeiter müssen die neue Technik lernen (ob sie wollen oder nicht).“	funktional technokratisch	reiner Auftraggeber, der Problem erkennt und von Spezialisten managen lassen will	ausgewiesener Spezialist, päd. Qualifikationen müssen nicht vorhanden sein
„Wir wollen die Mitarbeiter frühzeitig schulen, damit sie auf die Neuerungen gut vorbereitet sind.“	personalistisch, humanressourcenorientiert	Auftraggeber mit psychologischem Basiswissen, der um seinen Anteil am Interventionserfolg weiß	Spezialist, der zusätzlich verständnisvoll und wirtschaftspädagogisch versiert ist
„Die Änderungen sollen von den Mitarbeitern in Projektteams erarbeitet werden, die gruppenpsychologisch begleitet werden.“	personalistisch, präsystemisch	Auftraggeber, der weiß, dass nicht alle Probleme/ Sichtweisen beim Grundkonzept berücksichtigt werden konnten.	Spezialist für die Form der Veränderung mit (gruppen-)psychologischer und pädagogischer Qualifikation
„Die Mitarbeiter in diesem Bereich müssen folgende Situation bewältigen... Sie sollen darin unterstützt werden, dies aus eigener Kraft und in relativ kurzer Zeit zu tun.“	systemisch-konstruktivistisch	Kann Selbstorganisationsprozesse in seinem Bereich zulassen, reflektiert eigene Rolle und Unsicherheit, plant Evolutionskorridore, nicht jeden einzelnen Schritt	wie oben, zusätzlich transparentes, kooperatives Arbeiten, Anstoßen und Überwachen von Selbstorganisationsprozessen, regelmäßige Berichte

wie Menschen Wirklichkeit internal repräsentieren, wird symbolisch über Sprache sichtbar.

Ein Auftragnehmer, der die Äußerungen seines Kunden dahingehend bewertet, welches Lernverständnis, Wissenskonzept, Weiterbildungsverständnis eingebracht werden, kann leichter in Metakommunikation über die impliziten Verhaltenserwartungen treten.

C.5.2.4 Zwischenergebnis: Subjektive Theorien als Störpotenzial

Subjektive Theorien sind einfache, lebensgeschichtlich vermittelte Modellvorstellungen darüber, wie ‚die Welt‘ funktioniert. Sie führen zu Wahrnehmungsselektion, Urteilsfindung und Handlungsentscheidungen.

Innovative Dienstleistungsangebote können an Auftraggebern scheitern, deren subjektive Theorien über Menschen, Lernen und Bildung gar keine Bewertungskriterien für die Vorzüge eines solchen Angebotes bereitstellen.

Die individuellen Vorstellungen darüber,

- wie ein Mensch ist, ob er freiwillig oder gezwungenermaßen, selbstständig oder von Vorbildern lernt
- welchen Gültigkeitsanspruch das Wissen hat, das vermittelt werden soll bzw. der Trainer bereitstellen kann
- wie Lernen funktioniert, ob durch Aufnehmen, Nachahmen, Einüben, Reflektieren oder Versprachlichen

wirken bei der Aushandlung und Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen mit.

Die Wortwahl eines Kunden bei seiner ersten Formulierung des Auftrags erlaubt Rückschlüsse auf sein Weiterbildungsverständnis und insbesondere darauf, welche Aufgaben er sich selbst und dem Anbieter zuweist.

Wenn die Vorstellungen der Beteiligten sich nahe stehen, werden Menschenbild, Wissenskonzept, Lehr-Lern-Verständnis und Rollenverteilung kaum thematisiert werden müssen. Wo aber sichtbar wird, dass die Vorstellungen auseinander gehen, sollte der Anbieter seine Konzeption des Lehr-Lerngeschehens erläutern und den Kunden anregen, sich seiner subjektiven Theorien bewusst zu werden. Wie erwähnt, neigen Kooperationspartner dazu, Unterschiede in ihren Auffassungen zu übergehen. Deshalb sollte das Lernverständnis der Beteiligten in jedem Fall berücksichtigt werden.

C.5.3 Professionalisierung und Selbstattribution

In den Bereich der subjektiven Theorien gehört auch das berufliche Selbstverständnis. Die eigenen Vorstellungen darüber, welches Verhalten in beruflichen Situationen angemessen ist und welches Verhalten vermutlich zum Gesprächserfolg führt, beeinflussen die Handlungsentscheidungen der Beteiligten in der Auftragsklärung.

Die Professionalisierungstheorie beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses beeinflussen und vor allem, wie gewünschte Eigenschaften eines ‚Profis‘ aussehen und erworben werden können.

Begrifflich kann [mit Sorg-Barth 2000] zwischen ‚Professionalität‘ als Berufsbild und ‚Professionalisierung‘ als dem Entwicklungsprozess zum Erwerb von Professionalität unterschieden werden. Dabei tritt neben bewusste Qualifizierungsmaßnahmen die ‚beiläufige‘ Qualifizierung durch die Berufsausübung. Dieser Umstand wird [von Gieseke 1989] als ‚Berufshabitus‘-Entwicklung bezeichnet.

Für die Entwicklung von (professionellen) Verhaltensmustern liefert die Theorie der Selbstattribution Erklärungen. Sie beschreibt, wie Menschen ihr eigenes Verhalten begründen und wie zu Urteilen über sich selbst gelangen. Selbstattributionen sind wie alle subjektiven Theorien relativ stabil. Wie zu zeigen sein wird, sind Menschen träge darin, Impulse zur Verhaltensänderung aufzugreifen und ihr professionelles Verhaltensrepertoire weiter zu entwickeln.

C.5.3.1 Berufliche Sozialisation

Als ein Spezifikum der betrieblichen Weiterbildung wurde bereits hervorgehoben, dass sehr unterschiedliche Rollen wahrgenommen werden müssen. Über die Erwartungen an die Rollen besteht i.d.R. weder Klarheit noch Bewusstheit, was dadurch erklärt werden kann, dass es für Weiterbildner kein allgemein gültiges Berufsbild als ‚Vergleichschablone‘ gibt.

Unter Berufsbild wird ein berufsständisch entwickeltes Leitbild verstanden, wie es sie beispielsweise für Ärzte oder Juristen existiert und auf das sich sowohl

das Handeln der Berufsträger als auch die Erwartungen ihrer Geschäftspartner (Kunden/ Klienten) beziehen können.

Ein Berufsbild zu beschreiben, bedeutet, die wesentlichen Funktionen zu benennen, die der Berufsträger erfüllen muss und für diese Funktionen Qualitätskriterien (Kompetenzprofile) zu beschreiben, die eine hochwertige Berufsausübung charakterisieren.⁹¹

Dadurch konkretisiert das Berufsbild die Erwartungen, die an den Berufsträger gestellt werden, und erleichtert das Entwickeln einer eigenen beruflichen Identität.

Sich der eigenen beruflichen Identität zu vergewissern und sie weiterzuentwickeln, ist eine Voraussetzung für professionelles Verhalten während der Auftragsklärung.

C.5.3.1.1 Das Berufsbild der betrieblichen Weiterbildung

Das Berufsbild der Erwachsenenbildung ist Gegenstand der sog. Professionalisierungsdebatte, die sich seit Ende der 1970er Jahre um die Professionalität (auch) in der betrieblichen Weiterbildung bemüht hat.⁹²

Sorg-Barth [2000, S. 267 ff.] hat sechs Dimensionen formuliert, die Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung beschreiben:

- Interessenausgleich und Zielorientierung
- Vernetzung von unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzelementen
- professionelle Nähe und Distanz
- professionelle Identität
- unternehmerische Komponente
- Professionalität als lebenslanger Prozess

Diese Gliederung wird als Anregung genommen, um für den internen PE-Mitarbeiter, den Vorgesetzten einer Fachabteilung und den externen Weiterbildner zu beschreiben, worauf diese bei der Ausübung ihrer weiterbildungsspezifischen Rolle idealerweise achten sollten. [vgl. Abb. 67]

Zweck der Gegenüberstellung ist es zusammenzustellen, wie anspruchsvoll die ideale Funktionsausübung für das Individuum ist und wie teilweise gegenläufig die Handlungsinteressen der Beteiligten sind.

⁹¹ Klassische und innovative Rollen der Weiterbildung und deren zugehörige Kompetenzprofile beschreibt Sorg-Barth [2000, S. 85 ff.]

⁹² Ursprüngliches Ziel der Professionalisierungsdebatte war eine Reform der akademischen Ausbildung der Diplom-Pädagogen in Bezug auf die praktischen Anforderungen, z.B. an die hauptamtlichen Mitarbeiter in Volkshochschulen und in der beruflichen Bildung. Das überkommene Verständnis des ‚Dozenten als Meister eines Fachgebiets‘ wurde abgelöst durch die Vorstellung eines ‚Bildungsverantwortlichen mit differenzierter Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und Persönlichkeit‘. In Folge daraus wurden Anforderungskataloge für die Mitarbeiter betrieblicher Weiterbildung [z.B. Arnold 1983, Döring 1988] bzw. Personalentwicklungsleiter entwickelt [z.B. Stiefel 1996]. Heute wird das Thema Professionalisierung hauptsächlich im Zusammenhang mit Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung behandelt [vgl. Arnold/ Wiekenberg 2000, Schick 2000].

Abb. 67 Dimensionen der Professionalität von Internen und Externen

Thema	Interner PE-Mitarbeiter	Leiter e. Fachabteilung	Externer Weiterbildner
Interessenausgleich und Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> -Interessen des einzelnen Beschäftigten (in Lebens- u. Arbeitswelt) -Leistungsfähigkeit der betreuten Organisationseinheiten -wirtschaftliche und strategische Ziele des Unternehmens -Ziele der PE-Abteilung -eigene berufliche Interessen (gewünschte Arbeitsschwerpunkte, Aufstiegsmöglichkeiten, berufliche Ethik) 	<ul style="list-style-type: none"> -Ziele der Fachabteilung -Interessen d. Mitarbeiter -Interessen der eigenen Vorgesetzten -Interessen des Managements und der Unternehmenseigner -Interessen der externen Kunden -Interessen der internen Kunden -eigene berufliche Interessen 	<ul style="list-style-type: none"> -Interessen der Auftraggeber (PE, Vorgesetzte, Management) -Interessen der Zielgruppe -vorgegebene inhaltliche und wirtschaftliche Ziele des Kunden -eigene wirtschaftliche und soziale Ziele -Ziel der Nachweisbarkeit von Leistungsqualität und -erfolg
Vernetzung unterschiedlicher Wissens- und Kompetenz-elemente	<ul style="list-style-type: none"> -Fachwissen, Sozial- und Methodenkompetenz in der PE - Klären von Zielen, Rollen, Situationen bei der Entwicklung von Kundenabteilungen -Ausbalancieren von Vorgaben und Gestaltungsfreiräumen 	<ul style="list-style-type: none"> -Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz im Fachgebiet -Ausbalancieren beruflicher Qualitätsansprüche und pragmatischer (wirtschaftlicher) Erfordernisse 	<ul style="list-style-type: none"> -Auftragsbezogene Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz -Verknüpfen eigener Wissensstrukturen mit Informationen über die Arbeitswelt der Zielgruppe -Ausbalancieren d. Anforderungen des Auftraggebers und der eigenen Leistungskapazität
Professionelle Nähe und Distanz	<ul style="list-style-type: none"> -professionelle Distanz und Empathie für alle an Weiterbildung Beteiligten und Ausgeschlossenen 	<ul style="list-style-type: none"> -Distanz und Empathie ggü. den Mitarbeitern -Abwägen der Erwartungen des Kunden/ Vorgesetzten vs. eigenem Qualitätsanspruch -Umgang mit dem Konflikt von sozialer Abhängigkeit und fachlicher Autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> -Distanz und Empathie ggü. den Anwendern -Abwägen der Kundenerwartungen gegen den eigenen Qualitätsanspruch -Umgang mit dem Konflikt wirtschaftlicher Abhängigkeit und fachlicher Autonomie
Professionelle Identität	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein -über die Systembedingungen des Arbeitsumfelds -der Erfolgsfaktoren von Weiterbildung -der eigenen Stärken und Schwächen -des eigenen Beitrags zum Lernerfolg -der eigenen Abhängigkeit von subjektiven Theorien 	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein -der Leistungsstandards im eigenen Fachgebiet -der Erfolgsfaktoren des eigenen Verantwortungsbereichs -der eigenen Ziele -der eigenen Leistungsgrenzen -des eigenen Beitrags zum Mitarbeitererfolg 	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein -der Art des eig. Wirkens -des eig. Beitrags zum Erfolg des Kundenunternehmens -der Grenzen des eig. Leistungspotenzials -der eig. Abhängigkeit von subjektiven Theorien -des Verantwortungsumfangs d. Beteiligten

Thema	Interner PE-Mitarbeiter	Leiter e. Fachabteilung	Externer Weiterbildner
Unternehmerische Komponente	<ul style="list-style-type: none"> –Entscheidungsfolgen für das Unternehmen abschätzen bzw. Beitrag zur Entwicklung des Gesamtunternehmens und dessen Teilsystemen überblicken –Aktives strategisches Mitwirken an der Unternehmens- u. Persönlichkeitsentwicklung –An Beschlüssen von Gremien mitwirken und sich nach Verabschiedung unterordnen –Kosten- und Leistungsbewusstsein 	<ul style="list-style-type: none"> –Kosten- und Leistungsbewusstsein und dessen Weitervermittlung an Mitarbeiter –Sinn für pragmatische, kostengünstige Lösungen, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit –Sinn für Verbesserungs- und Innovationspotenzial –Kundenorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> –Das eigene Leistungspotenzial beschreiben können –Wirtschaftliche Vor- und Nach-Kalkulation von Aufträgen –Eig. Erfolge zum Erfolg des Kunden machen –Die eigenen wirtschaftlichen Interessen selbstbewusst und konsequent vertreten –Durch Kundenorientierung langfristige Kooperationen sicherstellen
Professionalität als lebenslanger Prozess	<ul style="list-style-type: none"> –Reflexion zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anforderungen aus Wissenschaft und betrieblichem Arbeitsalltag –Einsicht in die eigene Fehlbarkeit –Motivation, sich lebenslang weiterzubilden. 	<ul style="list-style-type: none"> –Suche nach fachlichem Austausch in unternehmensübergreifenden Gremien –Einsicht in die eigene Fehlbarkeit –Motivation, sich lebenslang weiterzubilden, insbesondere auch in Fragen der Mitarbeiterführung und Arbeitsorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> –Reflexion des eig. berufl. Vorgehens mit dem Ziel, Erfahrungen auszuwerten und für künftige Aufträge nutzbar zu machen –Bewusster Umgang mit Macht und Unsicherheit –Lfd. eig. Weiterbildung in allen Kompetenzbereichen, insbes. auch in Fragen der Erwachsenenpädagogik und Organisationspsychologie –Formulieren und Aktualisieren der eigenen Berufsidentität (Unternehmensvision)

Mit der hier gegebenen Zusammenstellung ist für die Auftragsklärung folgende These verbunden: Würden die Beteiligten sich in diesem Sinne professionell verhalten, wäre die Auftragsklärung durch Offenlegung und Anerkennung von Handlungsinteressen erleichtert und die jeweiligen Zuständigkeiten bei einem Weiterbildungsauftrag könnten effizient und konstruktiv ausgehandelt werden.

Ideale des Berufsbildes werden jedoch in der gelebten Wirklichkeit zum einen kaum vermittelt bzw. eigenständig konstruiert, zum anderen aber auch im Laufe der beruflichen Sozialisation ‚überformt‘. Dem widmet sich der folgende Abschnitt.

C.5.3.1.2 Der Berufshabitus von Weiterbildungern

Während das Berufsbild die idealen Erwartungen an einen Berufsträger bündelt, bezeichnet der Berufshabitus das tatsächlich gezeigte ‚typische‘ Verhalten. Der Habitus ist das Ergebnis beruflicher und ‚früherer‘ Sozialisationsprozesse. Frühe Erfahrungen mit Schwierigkeiten, Autoritäten, Arbeitsplanung u.Ä. ergeben sog. Aneignungsmodi. Das sind Muster, die die Aufnahme und Bewältigung neuer Anforderungen bestimmen. Diese Muster sind resistent und nur durch eine Anhäufung neuer Erfahrungen veränderbar. [Gieseke 1989]

Eine empirische Untersuchung mit Berufsanfängern in der Erwachsenenbildung, die über eine längere Zeit in der Praxis begleitet und evaluiert wurden, ergab, dass neue pädagogische Mitarbeiter bereits nach zweieinhalb Berufsjahren ein gewohntes Verhalten, einen Habitus herausbilden. Dabei ist ihr Denken und Handeln durch die Praxis dominiert, in der Ausbildung erworbenes Theoriewissen wird überformt von früheren Deutungsmustern. Was manche als ‚Praxischock‘ bezeichnen, nennt Gieseke „Kontinuität“, weil die Aneignungsmodi der Kindheit und Schulzeit bei der Bewältigung der Berufspraxis weiter verwendet werden. [a.a.O., S. 254ff.]

Der Kontakt mit der Praxis bedeutet keinesfalls für jeden, dass alte, möglicherweise theorieunterfütterte Ideale aufgegeben werden, vielmehr prägen vier typische Aneignungsmodi den beruflichen Sozialisationsverlauf von Weiterbildungsmitarbeitern.

Wenn diese Aneignungsmodi nach Gieseke im Folgenden kurz referiert werden, so geschieht dies, um über musterhafte Typisierungen die Sortierung erlebter Realität zu erleichtern.

1. „Differenzierungsmodus“: Der Weiterbildungler als Gestalter

Der neue Weiterbildungsmitarbeiter entwickelt seine inhaltlichen Arbeitsperspektiven in Auseinandersetzung mit seinem Umfeld, d.h. er sieht eine Aufgabe auf sich zu kommen, analysiert die Anforderungen und gestaltet aktiv. Ziele begründet er bildungspolitisch oder durch Bezug auf Umfeldanalysen oder Evaluationsergebnisse. Der Lernbegriff bezieht eine soziale Verpflichtung mit ein, was zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Zielgruppen der eigenen Institution führt. Wenn Projekte scheitern, finden Differenzierungsprozesse statt, die neue Handlungsstrategien hervorbringen, ohne die ‚alten‘ Ziele aufzugeben. Der Mitarbeiter kann sich von seiner Aufgabe distanzieren, das eigene Vorgehen selbstkritisch hinterfragen und legt Wert auf die Mitgestaltung eines guten kollegialen Klimas. [Gieseke 1989, S. 154 ff.]

2. „Spezifizierungsmodus“: Der Weiterbildungler als Spezialist

Andere Mitarbeiter setzen bereits im ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit Schwerpunkte, im untersuchten Kontext der VHS vor allem auf den pädagogischen Kern der Arbeit: Qualität, Lernen, Kommunikation. Planerische und verwaltende Tätigkeiten werden weitgehend vermieden, die Grenzen der Institution werden als gegeben hingenommen. Der Handlungsspielraum, innerhalb dessen die qualitativ-inhaltliche Ausgestaltung des eigenen Berufsverständnisses erfolgen kann, wird schnell erfasst und genutzt. [Gieseke 1989, S. 177]

3. „Reduktionsmodus“: Der Weiterbildner als Routinearbeiter

Biografisch geprägte Handlungsmuster der Passivität prägen diesen Typ, das Selbstverständnis ist nicht das eines Gestalters. Es werden zwar Konzepte entwickelt, die aber im Stadium der ‚verbalisierten Vorstellung von Möglichkeiten‘ verbleiben – wenn sie nicht durch andere umgesetzt werden. Planungen, die keine sofortigen Erfolge versprechen, werden als unrealistisch abgelehnt (geringe Frustrationstoleranz). Gängiges, Erprobtes wird bevorzugt, weil es Handlungssicherheit verleiht. [Gieseke 1989, S. 189]

4. „Reflexionsmodus“: Der Weiterbildner als Multitalent

Mitarbeiter diesen Typs reflektieren und analysieren ihre Arbeit. Sie sind biografisch verankerten hohen Idealen verpflichtet, die sie ausführlich begründen können. Routinearbeiten werden beherzt und zügig gelöst. Konzeptionelle Arbeit basiert auf mehrschichtigen Analysen, die konsequente Entscheidungen ermöglichen. Alternative Arbeitsbereiche werden nebeneinander bearbeitet, um Ideale, die sich in einem Gebiet nicht umsetzen lassen, anderswo zu verwirklichen. Dieses Vorgehen führt zu einer Art paradoxen Labilisierung: Trotz hohem Einsatz führen die hohen pädagogischen Ansprüche bei gleichzeitiger nüchterner Analyse zu Brüchen, die die berufliche Positionsfindung erschweren. Diese Brüche werden oft mit faktischen Konsequenzen (Projektbeendigung, neue Arbeitsfelder) überdeckt. [Gieseke 1989, S. 206]

Abgesehen davon, dass dieses Typen-Modell eine Reflexion der eigenen Habitus-Entwicklung ermöglicht, liefert es dem Anbieter eine Einordnungshilfe bei der erlebten Realität im Kontakt mit internen Personalentwicklern. Dazu wird – ähnlich wie bei den Ausführungen zu Menschenbild oder den Modellen von Wissenserwerb – die Komplexität der Deutungsmuster eines konkreten Individuums reduziert, um Handlungsentscheidungen zu erleichtern.

Unter pragmatischen Aspekten gibt die Typologie der Aneignungsmodi einem Anbieter Hinweise, bei welchen Gesprächspartnern innovative Konzepte auf differenziertes Interesse (Typ 1), mögliche Konkurrenzabwehr (Typ 2), Ablehnung (Typ 3) oder Begeisterung (Typ 4) stoßen. Bei der Angebotspositionierung von Standardseminaren kann man entsprechende Prognosen wagen: Typ 3 wird das Angebot am ehesten annehmen, Typ 4 in eine Gesamtkonzept einbinden, Typ 2 das Angebot abwickeln, Typ 1 das Angebot gemäß der Bedarfslage prüfen.⁹³

⁹³ Erwähnt werden soll, dass sich eine ähnliche Form der Habitusentwicklung sicher auch bei anderen Berufsträgern feststellen lässt, mit denen der Anbieter als Teilnehmer oder Entscheider zu tun hat (z.B. die Habitusentwicklung von Managern). In wieweit die von Gieseke für Pädagogen beschriebenen Aneignungsmodi direkt auf andere Berufsgruppen übertragbar sind, sei dahingestellt.

C.5.3.2 Selbstattribution

Der Begriff der Attribution kommt aus der Sozialpsychologie und bezeichnet den Prozess, mit dem Menschen fremden und eigenen Handlungen Sinn unterlegen: Wenn sie fremdes oder eigenes Verhalten beobachten, suchen sie nach Gründen und Ursachen, die das Verhalten so plausibel erklären, dass sie Handlungssicherheit gewinnen.

Verhaltensursachen werden auf dem Niveau der subjektiven Theorien in vereinfachende Kategorien unterteilt: sie sind internal (auf innere Ursachen wie Fähigkeiten, Charakter, Anstrengung zurückgehend), external (auf äußere Umstände wie schlechte Informationen, Widerstand anderer Personen zurückgehend), variabel (d.h. vom Menschen beeinflussbar) oder konstant (d.h. schicksalhaft, nicht veränderbar). [vgl. Gonschorrek/ Gonschorrek 2000, S. 45]

Das o.g. ‚Menschenbild‘ ist eine Aufbewahrungsform erfolgreicher (d.h. häufig bestätigter und Enttäuschungen vermeidender) Fremdattributionen.

Entsprechend ist das Selbstbild ein Ergebnis der Selbstattribution. Interaktionen dienen der Bestätigung des Selbstbilds [vgl. die ‚Techniken der Imagepflege‘, Kap. C.4.3.2].

Für das individuelle Erleben der Auftragsklärungssituation soll nun an dieser Stelle auf einzelne Wirkweisen der Attribution von Entscheidungen, Erfolg, Verantwortung eingegangen werden.

1. Menschen sind überzeugt, dass ihre Handlungen rational gesteuert sind. Durch verschiedene Experimente gilt jedoch als erwiesen, dass rationale Erklärungen der spontanen Handlungsentscheidung nachgelagert sind. Wenn wir eine Entscheidung treffen, die eigentlich unseren Überzeugungen widerspricht, finden wir nachträglich Gründe, warum wir in diesem Fall eine Ausnahme machen mussten. [vgl. Forgas 1999, S. 91 ff.]

Der Auftraggeber sucht (einfache) rationale Gründe, warum er einen Trainer auswählt/ ablehnt, auch wenn sein Urteil schon lange vorher durch unbewusste Prozesse gefallen ist.

2. Bei rationalen Erklärungen haben externale Gründe den Vorrang vor internalen.⁹⁴

Bei der Zuweisung von Verantwortung tendieren Menschen dazu, das eigene Verhalten external zu begründen (s. Punkt 1), das der anderen jedoch internal, d.h. wir unterstellen anderen ‚Absichten‘, während wir selbst ‚nur‘ durch die Situation gesteuert sind. [Forgas 1999, S. 84 f.]

In der Wahrnehmung des Anbieters ist eine kritische Frage des Kunden mit einer internalen Absicht verbunden, wie z.B. den Anbieter aufs Glatteis zu führen, um ihn zu testen und/ oder sich überlegen zu fühlen. Stellt der Anbieter hingegen selbst eine kritische Frage, so wird er dies mit der externalen

⁹⁴ Dies erklärt z.B. den von Sprenger [1994] populär dargestellten Vorgang der systematischen Demotivation von Mitarbeitern durch Anreizsysteme: Sie verlernen die intrinsische Motivation, Leistung zu zeigen, weil sie äußere Umstände als Erklärung für ihr Leistungsverhalten als Begründung heranziehen können. Diese Erkenntnis geht auf Untersuchungen von Lepper, Greene u.a. aus den 1970er Jahren zurück [vgl. Forgas 1999, S. 95]

Verpflichtung professionellen Handelns begründen. Das Analoge gilt für die Wahrnehmungsposition des Kunden.

3. Geht es um die Erklärung von Erfolg, sucht der Mensch die Gründe bei sich selbst (Sieg durch Leistung), bei Misserfolg liegen die Gründe in äußeren Umständen (Niederlage durch unfaire Bedingungen). [Forgas 1999, S. 87 f.] Der Anbieter erklärt sich i.d.R. die erfolgreiche Platzierung eines Angebots mit seinem guten Konzept, ein Scheitern eher mit unklaren Auftragsbedingungen oder durch mangelnden Goodwill des Auftraggebers.

Diese Beispiele sollen zeigen, dass die Beteiligten der Auftragsklärung dazu neigen, Erfolge sich selbst, Misserfolge aber den Umständen zuzuschreiben.⁹⁵ Werden die Ursachen als konstant erlebt, kommt zusätzlich die suggestive Wirkung der ‚self-fulfilling prophecy‘ hinzu. Dadurch verhindern die Beteiligten, dass sie aus einer Situation etwas für die nächsten Situationen lernen. Lernträgheit ist deshalb nicht nur ein Merkmal der späteren Zielgruppe, sondern auch der Personen, die deren Lernbedingungen verhandeln.

Anbieter, die wiederholt negative Erfahrungen beim Platzieren von Angeboten machen, neigen zu dem Schluss, dass die äußeren Anforderungen des Berufs allgemein zu hoch sind, sie sich einfach nicht gut ‚verkaufen‘ können. Würden sie plausible Begründungen finden, warum sie mit einem konkreten Angebot gescheitert sind, könnten sie ihre Erfolgsquote eher steigern.

Kunden, die negative Erfahrungen mit Anbietern machen, neigen dazu, die Schuld beim ‚Trainermarkt‘ oder ‚schlechten Präsentationen‘ zu suchen, statt ihr eigenes Auswahlverhalten zu reflektieren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass subjektive Theorien die Gefahr bergen, sich nicht weiterzuentwickeln. Die durch Selbstattribution gesteuerten Theorien sind besonders entwicklungsresistent. Um das individuelle Verhalten in der Situation der Auftragsklärung zu optimieren, braucht es die Reflexion der eigenen Zuständigkeit. Deshalb führt der Weg über ein reflektiertes Selbstverständnis [vgl. z.B. das o.g. Berufsbild], das von objektiven Theorien geleitet ist und in Form von Handlungsrezepten expliziert werden kann. Wie alles Lernen kann das Selbstverständnis jedoch nicht ‚beigebracht‘, sondern nur ‚angeeignet‘ werden.

⁹⁵ Erwähnt aber hier nicht vertieft werden soll eine These aus der feministischen Literatur, dass es sich bei der Suche nach ‚äußeren Umständen‘ für die Erklärung konfliktärer Situationen um ein typisch männliches Verhalten handelt. Frauen hingegen seien durch das Frauenbild, das die christliche Kirche im Gleichnis des ‚Sündenfalls‘ tradiert hat, eher geneigt, die Schuld für Konflikte bei sich selbst zu suchen. [vgl. z.B. Mulack 1993] Dass Frauen eher internale und Männer eher externale Gründe für Versagen suchen, belegt eine Studie von Flaake [zit. ebd., S. 66f.] über die Ausgestaltung der Lehrerberufs durch Frauen.

C.5.3.3 Zwischenergebnis: Berufsideale vs. Verhaltensresistenz

Die berufliche Sozialisation von Weiterbildunglern läuft (wie in anderen Berufen auch) unbewusst ab. Die Funktionsträger entwickeln einen Berufshabitus, also die Tendenz, ihre Aufgabe als Gestalter, Spezialist, Routinearbeiter oder Multitalent anzugehen auf der Basis vorgängiger Sozialisationserfahrungen, die den Umgang mit Zielen, Idealen, Über- und Unterordnung, Erfolg und Misserfolg geprägt haben.

Die aktive Auseinandersetzung mit Berufsbild-Beschreibungen, wie sie hier oder in der o.g. Literatur vorliegen, würde es ermöglichen, die Begrenzungen subjektiver Theorien zu überwinden. Die Begrenzungen liegen in Wahrnehmungsfiltren, Beurteilungsschablonen und der Tendenz zur Bestätigung einmal aufgestellter Regeln und Begründungen.

Eine Verbesserung der Auftragsklärung in der betrieblichen Weiterbildung muss das Hindernis überwinden, dass die ‚Psycho-Logik der Selbstattribution‘ normalerweise dazu führt, schlechte Erfahrungen durch externale Faktoren zu begründen und gute Erfahrungen dem eigenen richtigen Verhalten zuzuschreiben. Damit gibt es für die Beteiligten keinen Grund, etwas zu verändern. Wenn sie Erfolg haben, freuen sie sich; wenn die Auftragsklärung scheitert, waren andere oder die Umstände Schuld.

Die Einsicht, dass auf der Basis objektiver Theorien Kriterien existieren, mit denen Erfolg/ Misserfolg der Auftragsklärung beschrieben werden kann, ermöglicht Selbstreflexion und die lernende Variation eigenen Verhaltens.

C.5.4 Zusammenfassung:

Bedingungsparameter auf der individuellen Ebene

Die Bedingungsparameter auf der individuellen Ebene sind ein Konglomerat aus subjektiven Theorien der Beteiligten und der von ihnen ausgeübten Funktionsrollen.

Als Funktionsträger übernehmen die zum System der Auftragsklärung gehörenden Personen verschiedene Aufgaben im Prozess zur Lösung eines Qualifizierungsproblems. Dabei können zwei Teilsysteme, das Selling- und das Buying-Center unterschieden werden.

Im System des Selling-Center macht ein Individuum Werbung, berät Kunden, entwickelt Konzepte, führt Seminare durch. Im System des Buying-Center übernehmen Individuen die Aufgabe, sich zu informieren, über Auftragserteilung und Teilnahme zu entscheiden, Entscheidungen zu beeinflussen, das Weiterbildungsangebot zu konkretisieren, Erfolge zu ermöglichen.

Diese Funktionen können in einer Personen vereint oder von verschiedenen Personen, teilweise auch mehrfach besetzt sein. Dadurch entsteht eine hohe Dynamik an konsistenten oder inkonsistenten Verhaltensweisen des Kunden- oder Anbietersystems.

Da das Kundensystem i.d.R. Regel viele Mitglieder hat und deren funktionale Verantwortung für Weiterbildung nicht eindeutig abgesteckt ist, muss sich der Anbieter darauf einstellen, jedes Mitglied als Individuum wahrzunehmen und dessen jeweilige Entscheidung in Bezug auf Kooperation und Umsetzung individuell zu beeinflussen suchen.

Individuen werden in ihrem Verhalten durch subjektive Theorien über sich selbst und das Funktionieren der Welt gesteuert. Dies gilt insbesondere in Bereichen, die nicht durch explizites Lernen reflexiv bearbeitet wurden, also z.B. nicht Gegenstand der Berufsausbildung oder Weiterbildung waren. Für die meisten Beteiligten der Weiterbildung kann man unterstellen, dass sie keine objektiven Theorien darüber kennen gelernt haben, was das Verhalten von Menschen steuert und wie Lernen funktioniert. Für die subjektiven Theorien zu ‚Menschenbild‘ und ‚Lernverständnis‘ wurden einige Typologien gezeigt, die eine Einordnung ermöglichen, welche Sichtweisen die Beurteilung von Weiterbildungsangeboten prägen können. Subjektive Theorien sollten im Auftragsklärungsprozess thematisiert werden, falls deutliche Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen der Beteiligten sichtbar werden.

Um sich in der Auftragsklärung professionell zu verhalten, ist die Beschäftigung mit einem Berufsbild nötig, das dazu anhält, alle mit der Berufstätigkeit verbundenen wiederkehrenden Aktivitäten Optimierungsprozessen zu unterziehen. Dabei gilt es ein in allen Berufen und Berufssituationen gültiges, mit der subjektiven Theorie der Selbstattribution verbundenes ‚Normalverhalten‘ zu überwinden, das Individuen nahe legt, sich mit selbst bestätigenden Erklärungen für Erfolg oder Misserfolg zufrieden zu geben. Anpassungsvorgänge in frühen Phasen der beruflichen Sozialisation führen zur Entwicklung von Selbstbildern, die im weiteren Verlauf i.d.R. nur bestätigt, aber nicht mehr verändert werden.

C.6 Inhaltliche Aspekte der Auftragsklärung

In den voran gegangenen Kapiteln wurde über die verschiedenen Parameter gesprochen, die Setting und Verlauf der Auftragsklärung beeinflussen. Dieses Kapitel fasst nun als Ertrag der theoretischen Beschäftigung mit diesen Bedingungsparametern die gestaltbaren Elemente der Auftragsklärung als ‚Inhalte‘ zusammen.

Zunächst werden die wesentlichen Klärungspunkte zusammengestellt [Kap. C.6.1] und anschließend entsprechend der in Kap. C.4.2 definierten Chronologie der Klärungsphasen detailliert. Damit stehen für die mündlichen und schriftlichen Interaktionsanlässe so etwas wie Checklisten zur Verfügung, die Richtlinien für ein professionelles Vorgehen bzw. für die Reflektion des eigenen Auftragsklärungsverhaltens sein können [Kap. C.6.2 und C.6.3]. Abschließend wird erörtert, in wie weit auch der Auftragsinhalt, d.h. die zu verhandelnde Dienstleistung, eine Einflussgröße der Auftragsklärung ist [Kap.C.6.4].

C.6.1 Themen der Kooperationsverhandlung

Inhaltlich müssen im Verlauf der Auftragsklärung folgende Themen besprochen werden:

- Kontaktauslösendes Ereignis (Arbeitsproblem)
- Vorstellungen des Auftraggebersystems über das Problem und seine Lösungswege
- Feedback des Auftragnehmers zu diesen Sichtweisen
- Anzustrebende Veränderungsziele (betriebs- und teilnehmerbezogen)
- Trainerprofil (Qualifikationen, Referenzen, Arbeitsweisen)
- Trainerleistung (Aufgabenbeschreibung)
- Mitwirkungsaufgaben des Auftraggebersystems
- Trainerhonorar und Auftragsbudget

C.6.2 Checklisten für die Auftragsklärungsgespräche

Die nachfolgenden Checklisten orientieren sich an der Zielsetzung und den beteiligten ‚Hauptrollen‘ der jeweiligen Klärungsphase. Sie fassen die in den vorangegangenen Kapiteln erörterten Teilaspekte handlungsorientiert zusammen.

C.6.2.1 Gesprächsnotizen bei der Kontaktaufnahme

Auf die Kontaktaufnahme kann man sich nur allgemein vorbereiten, da sie zumindest für einen Gesprächspartner unerwartet erfolgt. Der Anbieter, für den die Kontaktaufnahme eine Verkaufschance ist, sollte darauf achten, dass folgende Punkte besprochen werden:

Abb. 68 Inhalte der Kontaktaufnahme

- Name und betriebliche Funktion des Gesprächspartners
- Branche, Mitarbeiterzahl und Hauptprodukte des Unternehmens

- Kontakthistorie (Anlass, Auslöser, Referenzperson)
- Weiterbildungsanliegen in den Worten des Kunden (betroffener Arbeitsbereich)
- Erfahrungen des Anbieters mit ähnlichen Anliegen
- Vorstellungen des Kunden über Aufwand und Umfang des Auftrags
- Erfahrungen des Kunden in der Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern (Vorgehen, Kosten)
- Adressdaten
- Skizze zum weiteren Vorgehen der Auftragsklärung, ggf. Terminabsprachen
- Abschließende Zusammenfassung der getroffenen Vereinbarungen (Erledigungs-, Wiedervorlage- oder Besuchstermine, Zusage über die Zusendung von Unterlagen)

Diese Punkte sollten kurz angerissen und nicht vertieft werden. Der Anbieter muss sich bewusst sein, dass er noch keinen Auftrag hat und deshalb nicht in die Problemerkörterung einsteigen sollte. (In Fällen, wo man sich schon gut kennt, kann die Kontaktaufnahme mit dem Erstgespräch zusammenfallen, so dass andere Restriktionsregeln gelten.)

Nach dem Gespräch sollte man eine Bewertung seines ersten Eindrucks vornehmen, um anschließend Konsequenzen daraus zu ziehen.

Selbstklärungsfragen für den potenziellen Auftraggeber:

- Wie hoch ist das Interesse des Gesprächspartners an einer Zusammenarbeit?
- Hat der Anbieter mein Anliegen verstanden? Hat er Erfahrung mit ähnlichen Fragestellungen?
- Halte ich den Anbieter für kompetent? Sympathisch? Wird er bei den Teilnehmern/ Entscheidern gut ankommen? Was spricht für ihn? Was spricht gegen ihn?

Selbstklärungsfragen für den potenziellen Auftragnehmer:

- Wie hoch ist das Interesse des Gesprächspartners an einer Zusammenarbeit?
- Welchen Einfluss hat der Gesprächspartner auf die Auftragserteilung? Hat er Erfahrung mit der Bearbeitung von Weiterbildungsanfragen?
- Wird der Betrieb noch andere Anbieter ansprechen? Wie schätze ich meine Chancen ein? Was reizt mich an dem Auftrag? Was befremdet mich?

Die Antworten bestimmen, ob ein möglicherweise vereinbartes Erstgespräch tatsächlich stattfinden sollte und mit welchem Aufwand man sich darauf vorbereitet.

Wurde ein solches Gespräch noch nicht vereinbart, entscheidet sich, mit welchem Einsatz der Anbieter seine Daten übermittelt (z.B. einen Firmenprospekt als Drucksache/ Mail-Attach oder mit einem individuellen Anschreiben zu versenden).

C.6.2.2 Gesprächs- und Reflexionsthemen für das Erstgespräch

In der Praxis führt das Erstgespräch häufig bereits zum Auftrag. Deshalb sollten sich beide Seiten gut darauf vorbereiten.

Für den Nachfrager bedeutet das, sich Fragen zu den Kriterien zu überlegen, anhand derer er sich für einen Anbieter entscheiden möchte. Kriterienbeispiele finden sich in Kap. 3.4.1.3 und mögliche Fragen sind z.B.

- Was hat Sie bewogen, Trainer zu werden (Werdegang/ Berufsbild)
- Was reizt Sie an der angebotenen Fragestellung? (Motivation, Menschenbild)
- Woran machen Sie einen erfolgreiche Lösung fest (Methodik, Auftragsverständnis)

Der Anbieter sollte eine kunden- und auftragspezifische Präsentation seiner eigenen Leistungsfähigkeit vorbereiten und eine Agenda entwickeln, die sein Gesprächsziel abbildet, eine Kooperationszusage zu erhalten. Gestaltungshinweise wurden hierzu in Kap. 4.1.3 gegeben.

Im Gespräch sollten folgende Inhalte angesprochen werden:

Abb. 69 Inhalte des Erstgesprächs

- Gesprächsanlass (Kontakthistorie)
- Konkretisierung des ‚Kunden‘: Wessen Anliegen wird verhandelt?
- Auftragsklärungsrollen (Initiator, Entscheider, Käufer, Betroffene, Einflussnehmer...)
- Basisdaten des Kundenbetriebs zur Erläuterung der Situation im Funktionsfeld (Unternehmenszweck, Produkte und Kundengruppen, Organigramm, kulturelle und aufgabenbezogene Anforderungen an die Arbeitsplatzinhaber)
- Dienstleistungsspektrum des Anbieters und sein für das Kundenanliegen relevantes Knowhow
- Angestrebte Veränderungsziele für die Organisation
- Vorgehensoptionen und diesen zugrunde liegende Werthaltungen (Lernverständnis, Unternehmenswerte wie z.B. Kostenorientierung/ Mitarbeiterorientierung)
- Kooperationsbedingungen, wie Leistungsmodalitäten des Anbieters (Vorgehen, Vergütung, Mitarbeiter), Kostenrahmen und Zeitvorstellungen (Wunschtermine und Ausschlusszeiten) des Kunden
- Festlegen eines Arbeitstitels für das Projekt
- Skizze zum weiteren Vorgehen der Auftragsklärung, insbesondere wer einer Beauftragung (unter welchen Bedingungen) noch zustimmen muss
- Frage an den internen Gesprächspartner, ob er eine Zusammenarbeit befürwortet und welche Gründe dabei für ihn ausschlaggebend sind
- Feststellen, ob eine Zusammenarbeit bereits beschlossen werden kann bzw. welche Schritte dazu noch erforderlich sind, z.B. weitere Informationsbedürfnisse des Anbieters oder Erwartungen der Entscheider an ein gutes Angebot
- Abschließende Zusammenfassung der getroffenen Vereinbarungen als mündlich formuliertes Angebot (Projekttitle, Projektskizze, Konditionen, Termine)

Nach Abschluss des Gesprächs helfen folgende Fragen dem Auftraggeber bei der Selbstklärung:

- Wie zufrieden bin ich mit dem Gesprächsverlauf? Wurde mein Anliegen angemessen aufgegriffen? Was habe ich dazu gelernt?
- Was schätze ich an der Person des Anbieters? Wo sehe ich seine Stärken?
- Traue ich dem Anbieter zu, in unserem Unternehmen erfolgreich und anerkannt mitzuarbeiten? Was muss noch getan werden, um dies sicherzustellen?
- Wen muss ich für das geplante Projekt noch gewinnen? Welches Vorgehen wird diejenigen überzeugen?
- Wer könnte das geplante Projekt torpedieren? Wie kann ich dessen Argumente entkräften?

Der Auftragnehmer sollte sich nach Abschluss des Gesprächs folgenden Selbstklärungsfragen stellen [in Anlehnung an PSI 1994]:

- Wie lautet die konkrete Problemstellung?
- Was soll erreicht werden und was sind die Erfolgskriterien?
- Wer ist im Betrieb verantwortlich für die Zielerreichung?
- Welche Rollen soll und will ich ausfüllen?
- Wer ist mein Verhandlungspartner und wer legitimiert letztinstanzlich die Entscheidungen?
- Was schätze ich an meinem Gesprächspartner? Was schätze ich an dem Betrieb?
- Welche Ressourcen stehen zur Verfügung bzw. müssten noch mobilisiert werden?
- Wer soll nach Auffassung des Kunden beteiligt werden? Wer ist ausgeschlossen, ist aber für den Umsetzungserfolg von Bedeutung?
- Was möchten die Betroffenen ändern? Was ist ihr Auftrag an mich?
- Was haben wir schon fest vereinbart? Was ist noch offen, muss noch geklärt werden?
- Welche Problemzusammenhänge sind mir bis jetzt klar?
- Welche Hypothesen und Maßnahmenideen stehen im Raum?
- Was wird den Weiterbildungserfolg fördern? Was kann ihn behindern?
- Was muss ich als nächstes tun?

C.6.2.3 Vorbereitungsfragen für Folgegespräche

Folgegespräche haben die gleiche Funktion und die gleichen Themen wie das Erstgespräch. Sie finden entweder mit anderen Gesprächspartnern statt oder sind eine Fortsetzung/ Vertiefung des Erstgesprächs.

Als Vorbereitung liegt das nach dem Erstgespräch aufgesetzte Angebot (Bestätigungsschreiben) vor.

Da vor allem der Anbieter viel in ein Gespräch investiert (Vorbereitungs-, Reise-, Anwesenheits-, Nachbereitungszeit), sollte er sich spätestens bei der Terminierung von Folgegesprächen überlegen, wie er dafür sorgen kann, dass sich seine Investition in diese Gespräche lohnt. Dazu gehören Fragen wie:

- Was will ich mit diesem Gespräch erreichen? Wie viel Zeit brauche ich dafür? Wie stelle ich sicher, dass mir der Gesprächspartner diese Zeit einräumt?
- Mit welchen Materialien/ Fragen werde ich mein Klärungsanliegen vermitteln?
- Wann werde ich das Gespräch abrechnen?

- Was erwartet der Gesprächspartner von mir? Wie berücksichtige ich diese Erwartungen?
- Wie kann ich das Involvement des Gesprächspartners erhöhen? Woran kann er mitwirken? Mit welchen Fragen kann ich ihn aktivieren?

Wie beim Erstgespräch geht es um das Herbeiführen einer Kooperationsentscheidung und der Beauftragung einer bezahlten Bedarfsdiagnose. In manchen Fällen kann es vielleicht angezeigt sein, die Bedarfsdiagnose zu überspringen (etwa weil der Auftrag gut vorgeklärt ist), dann ist das Ziel die Beauftragung einer bezahlten Umsetzungsmaßnahme.

C.6.2.4 Inhalte der Bedarfsdiagnose

Die Bedarfsdiagnose erfordert folgende Vorbereitungsschritte:

- a) Festlegen des Diagnoseziels und der späteren Dokumentationsform
- b) Auswahl einer Erhebungsmethode, die sowohl die Sichtweise der Betroffenen erschließt als auch z.B. durch Fragestellungen und/ oder Rückkopplungsaktivitäten erste Lernimpulse gibt.
[Methodische Anregungen bei Brühwiler 2001]
- c) organisatorische Vorbereitung und Durchführung der Erhebung
- d) Auswertung der Ergebnisse, Dokumentation u. Festlegen der Konsequenzen

Inhaltlich soll die Bedarfsdiagnose Daten zu folgenden Bedingungsfaktoren eines Weiterbildungsauftrags erheben:

Abb. 70 Inhalte der Bedarfsdiagnose: Erheben der Ist-Daten

- die Unternehmensziele und ihr Niederschlag in Abteilungs- und Stellenzielen
- die stellenbezogenen Aufgaben der künftigen Teilnehmer
- die Kernprozesse im Geschäftsfeld der Zielgruppe (vom Kundenauftrag bis zum Auftragsabschluss) und den Beitrag der Zielgruppen-Stellen zu diesen Prozessen
- die Kooperationspartner der Zielgruppe bei deren Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz, damit verbunden deren Ziele und Interessen (z.B. von Kunden, Nachbarabteilungen)
- die für den Arbeitsbereich relevante Führungsstruktur (Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse)
- die für den Arbeitsbereich relevante Informations- und Entscheidungskultur, damit deren Einfluss auf die Arbeitsprozesse
- Zielgruppendaten wie Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf, Funktionsbezeichnung und Dauer der Zugehörigkeit zum Betrieb
- Werdegang der Zielgruppen-Vorgesetzten, vor allem wie lange und mit welcher Qualifikation sie in ihrer Position sind
- Für Mitarbeiter und Führungskräfte im betroffenen Geschäftsbereich: Interesse an und Motivation für das geplante Weiterbildungsprojekt, Vorwissen zum Weiterbildungsthema, mögliche Handlungsziele

- ❑ Typische Arbeitsbeispiele, die das Weiterbildungsthema berühren, z.B. Arbeitsproben, Musterbriefe, Kundenanfragen
- ❑ Typische Schwierigkeiten, d.h. Illustrationen des Arbeitsproblems, das zum Bildungsbedarf geführt hat
- ❑ Forschungsstand und/ oder Qualitätsstandards zum Weiterbildungsthema

Während die Bedingungsfaktoren, die (quasi) unveränderlichen Ausgangsbedingungen erfassen, zählen zu den Gestaltungsfaktoren die Elemente, die in der Entscheidungsmacht des Teams aus internen und externen Weiterbildungsverantwortlichen stehen. Diese werden im Verlauf der Bedarfsdiagnose geklärt und festgelegt, wie z.B.:

Abb. 71 Inhalte der Bedarfsdiagnose: Festlegen der Soll-Daten

- ❑ Definition der Lernziele in Abhängigkeit vom Arbeitsproblem und dem Zielsystem des Unternehmens
- ❑ Definition von Evaluationskriterien aus Sicht des Managements bzw. der unternehmensinternen Auftraggeber
- ❑ Konkretisierung der Qualifizierungszielgruppen
- ❑ Festlegen von Themenschwerpunkten
- ❑ Definition der Mitwirkenden am Lernprozess und Klären von deren Mitwirkungsverständnis
- ❑ Zeitliche Strukturierung der Lernprozesse je Zielgruppe mit Definition von Teilzielen und Erfolgskriterien
- ❑ Auswahl und Anordnung der konkreten Weiterbildungsinhalte in Abhängigkeit von den zu wählenden Methoden und eingesetzten Arbeitsmitteln (Arbeitsbeispielen)
- ❑ Grobkonzeption von geeigneten Transferaufgaben (im Seminar und danach)
- ❑ Terminplanung und Festlegung der organisatorischen Voraussetzungen (Arbeitsfreistellungen, Raumanforderungen wie Platzbedarf, technische Ausstattung usw.)

C.6.2.5 Umsetzungsbeginn: Auftragsklärung mit den Teilnehmern

Mit der Umsetzung von Maßnahmen wechselt die Aufmerksamkeit von der Gewinnung und Konkretisierung des Auftrags zur ‚Integration des externen Faktors‘. Ko-Produzent des Dienstleisters ist jetzt der Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme. Von diesem Ko-Produzenten braucht er den Auftrag, Diskussionsbeiträge zu steuern, Übungen anzuordnen, ein Redeprivileg zur Darlegung eigener Wissenslandkarten zugesichert zu bekommen.

Wie in Kap. C.4.3 bereits verdeutlicht wurde, ist die Situation des Anfangs prädestiniert für die Idealisierung des Gruppenleiters und Übertragung vertrauter Rollenbilder der Über- oder Unterordnung oder der Konsumenten-/Entertainerhaltung. Will ein Dozent dies vermeiden, muss er dafür sorgen, dass in der Anfangssituation der Umsetzung keine (allzu großen) Orientierungslücken entste-

hen. Deshalb sollte er folgende Punkte ansprechen [s.a. K.A. Geißler 2000, S. 85 ff. und 146 ff.]

Abb. 72 Inhalte der Auftragsklärung mit den Seminarteilnehmern

- Wiederholung der Inhalte des Ausschreibungstextes
(also Thema, Zielgruppe, Zielsetzung, Zugangsvoraussetzungen, Bedeutung der Maßnahme für den Gesamtkontext)
- Tagesordnung/ Zeitplan (Arbeits- und Pausenzeiten, Themenübersicht)
- Arbeitsinteresse des Dozenten
(Was reizt ihn am Thema? Worin sieht er das Hauptziel? Was ist sein Auftrag?)
- Erwartungen des Dozenten an die Teilnehmer, z.B. in Form von Seminarregeln
- Aufforderung an jeden Teilnehmer einen Lernkontrakt abzuschließen.
Der Lernkontrakt umfasst die Vereinbarung verbindlicher Seminarregeln sowie die Formulierung teilnehmerindividueller Erwartungen an das Seminar und persönlicher Handlungsziele für den persönlichen Nutzen des Seminarbesuchs.
- Die Seminarzielsetzungen der Teilnehmer sollten so visualisiert werden, dass sie für alle transparent und am Seminarende auf ihr Erreichen überprüft werden können. [zu den Methoden der Ergebnissicherung am Ende vgl. K.A.Geißler 2000a, Besser 2001]
- Namentliche Vorstellung der Teilnehmer, deren Art und Umfang u.a. von Lerngruppengröße, Seminarthema und -dauer abhängt.

Wird die 50:50-Verteilung der Verantwortung für den Lernerfolg ernst genommen, so sollte dies bereits in der Rede- bzw. Arbeitsanteilen am Anfang einer Maßnahme sichtbar werden. Ein Dozent, der seinen Teilnehmern zu Beginn mit langen Monologen konfrontiert, darf sich nicht wundern, wenn sich einige später nicht mehr beteiligen bzw. andere durch Widerspruch und Protest ihre Eigenständigkeit verteidigen.

C.6.3 Inhaltliche Struktur der Angebotsformen

Die eben vorgestellten Prozessschritte bezogen sich auf die Anlässe mündlicher Interaktionen. Dieser Abschnitt widmet sich nun der schriftlichen Interaktion: Schriftstücke haben die Funktion, Besprochenes und Vereinbartes zu resümieren und festzuhalten und ggf. neue Ideen oder Verhandlungsimpulse darzustellen und zu erläutern.

Nicht bei jedem Auftrag werden tatsächlich (und genau) drei Schriftstücke ausgetauscht werden. Das was hier als erstes, zweites, drittes Angebot inhaltlich skizziert wird, soll lediglich als Anhaltspunkt dafür dienen, was man zu welchem Punkt des Klärungsprozesses wissen bzw. vereinbart haben muss.

C.6.3.1 Erstes Angebot: Ideenskizze

Die Ideenskizze soll dem Auftraggeber zeigen, dass sein Anliegen verstanden und der Anbieter ein vertrauenswürdiger Kooperationspartner ist. Diese Wirkung soll nicht nur beim direkten Gesprächspartner, sondern auch bei anderen Vertretern des Selling-Centers ausgelöst werden. Niedereichholz [2001, S. 206] bezeichnet die Ideenskizze als „Angelhaken“. Im Sinne der unter C.4.1. erarbeiteten entscheidungspsychologischen Erkenntnisse sollte die Ideenskizze deshalb eher auf indirekte Wirkungen als auf konkrete Leistungsinformationen oder gar Projektbeschreibungen setzen.

Die folgende Liste ist als Anregung für die Zusammenstellung eines ersten Angebots gedacht:

Abb. 73 Inhalte der Ideenskizze

- namentliche Erwähnung des Gesprächspartners im Erstkontakt, Wiederholung des Anliegens mit dessen Worten.
- Stichworte zur Charakterisierung der bildungsbezogenen Herausforderungen der Ausgangs- bzw. Zielsituation
- Stichworte, welche Dienstleistungen diese Herausforderungen bewältigen helfen und zu welchen Konditionen der Anbieter diese Dienstleistungen anbietet (Tagessätze und Zusatzleistungen wie z.B. Bedarfsdiagnose und Evaluation)
- Trainerprofil (Name, Qualifikation, Berufserfahrung, Projekterfahrung)⁹⁶
- Kundenspezifische Referenzliste.
Diese kann entweder allgemein (Auftraggeberbranche und Projekttitel) oder qualifiziert sein (Auftraggeber, Aufgabenstellung, Zeitraum, Ansprechpartner).⁹⁷
- evtl. Arbeitsprobe (z.B. vergleichbare Seminaurausschreibung, Evaluationsbericht)
- evtl. Firmenprospekt (als Hinweis auf das ganze Leistungsspektrum)
- Ankündigung der weiteren Initiativen des Anbieters
(z.B. Telefonanruf zur Terminvereinbarung)

C.6.3.2 Zweites Angebot: Bestätigungsschreiben

Die zweite Stufe des Angebots sollte geeignet sein, eine vertragliche Funktion zu übernehmen, deshalb wurde sie als ‚Bestätigungsschreiben‘ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass sie alle wesentlichen Pflichten und Gegenpflichten von Auftragnehmer und Auftraggeber enthält und eine rechtssichere Grundlage für die wirtschaftliche Abwicklung des Auftrags ist.

⁹⁶ Das Profil sollte kunden- und auftragsbezogen diejenigen (wahren) biografischen Angaben enthalten, die Belegkraft für die Anfrage haben. „Jeder Berater mit fünf Jahren Berufserfahrung sollte mindestens drei verschiedene Lebensläufe haben [...] einen Bankenlebenslauf, einen Versicherungslebenslauf und einen Lebenslauf für Öffentliche Auftraggeber.“ [Niedereichholz 2001, S. 233]

⁹⁷ Die Namensnennung eines ehemaligen Kunden gegenüber Dritten erfordert die Zustimmung des Referenzkunden. Diese ist i.d.R. über die Personal- oder Presseabteilung zu erhalten.

Diese Funktion ist erfüllt, wenn folgende Punkte in einem Angebot enthalten sind [vgl. auch Titscher 2001, S. 201 ff.]:

Abb. 74 Inhalte des Bestätigungsschreibens

- Adressat des Briefes ist die Firma (ggf. „z.H.“ des Ansprechpartners)
- Auftragsgegenstand mit dem vereinbarten Arbeitstitel für das Projekt
- Angestrebtes Veränderungsziel für die Organisation
- Vorgehensskizze mit überschaubaren Abschnitten, Terminangaben und Mitwirkenden (Die Abschnitte können nach dem hier entwickelten Modell wie folgt bezeichnet werden: Bedarfsdiagnose, Projektstart und Umsetzungsbeginn, Meilensteine, Projektende und -auswertung)
- Definition von Zeit, Kosten, Vereinbarungen zu Zahlungszielen, so dass Leistung und Aufwand für den Kunden abschätzbar sind
- Stornobedingungen
- Benennen der Ansprechpartner im Kunden- und Anbieterunternehmen
- Hinweis, dass zum Abschluss des Projekts eine Besprechung stattfindet, die formal der Entlastung des Auftragnehmers, informell aber auch beiden Seiten zur Reflektion und Klärung der im Projekt gemachten Erfahrung dient
- Zusage von Vertraulichkeit im Umgang mit Dokumenten, Mitarbeiterausagen u.ä.
- Bestätigungsfrist für das Angebot

Das zweite Angebot muss vom ‚Entscheider‘ und vom ‚Käufer‘ des Buying-Centers zur Kenntnis und angenommen werden.

C.6.3.3 Drittes Angebot: Projektbeschreibung

Das dritte Angebot wendet sich formal an den Entscheider, ist aber informell an die Adresse der Umsetzer, Anwender und Ermöglicher gerichtet. Die Projektbeschreibung ist die Arbeitsgrundlage für die Umsetzung der PE-Maßnahmen und dokumentiert die Ergebnisse der Bedarfsdiagnose. Die dort erwähnten Inhalte tauchen in der Dokumentation wieder auf.

Hier ein Gliederungsvorschlag für die Dokumentation:

Abb. 75 Inhalte der Projektbeschreibung: Gliederung

- Analyse der Ausgangssituation
- Zielsetzungen
- Beschreibung des Zielzustands (Soll-Konzept) nach wirtschaftlichen, arbeitsbezogenen, veränderungsspezifischen Kriterien (auf Unternehmens-, Abteilungs-, Mitarbeiterebene)
- Maßnahmenplan
- Maßnahmenbeschreibung mit Zielgruppen, Durchführungsverantwortlichen, Zielsetzung, Inhalten, Evaluationskriterien, Technik/ Raumanforderungen
- Aktivitäten zum Projektabschluss
- Investitionsvolumen (unterteilt nach Teilnehmer-/ Trainertagen, internen/ externen Vorbereitungstagen, Auswertungs- und Dokumentationszeit)

C.6.4 Gegenstand der Auftragsklärung

Das Phasenmodell orientiert sich am Ideal der Lernenden Organisation und damit vor allem an abteilungsspezifisch konzipierten Weiterbildungsmaßnahmen (Seminare, Workshops). Hat es auch für Standardseminare im Schulungsprogramm Gültigkeit? Und wie sieht es mit anderen Weiterbildungsdienstleistungen, wie z.B. den in Kap. C.2.1.2.2 zitierten, aus?

C.6.4.1 Individuelle Seminare und Standardseminare

Auch Standardseminare können auf eine Bedarfsdiagnose nicht verzichten, wenn die Vorteile des betriebsinternen als betriebsspezifisches Training nicht verschenkt werden sollen. Um die betriebsspezifischen Rahmenbedingungen des Funktionsfelds für das Lernfeld zu erschließen, sollten Betriebe ihren externen Trainern die Möglichkeit einräumen, die Arbeitsbedingungen der Teilnehmer kennen zu lernen und bei der Zielgruppenbestimmung/ Lerngruppenzusammenstellung mitzuwirken. Dadurch wird eine höhere themenbezogene Lerngruppenhomogenität und eine gezieltere Zusammenstellung der Lerninhalte möglich. Ehemalige Mitarbeiter oder Berufskollegen sind häufig deshalb gut als Trainer geeignet, weil sie den Betrieb und seine Abläufe aus eigenem Erleben kennen. Wenn sie auch noch über das pädagogische Knowhow verfügen, dieses Wissen tatsächlich in den teilnehmerorientierter Maßnahmen nutzbringend anzuwenden, gibt es keine bessere Alternative. Trainer von Standardseminaren, die auf eine Bedarfsdiagnose verzichten, müssen fehlenden Praxisbezug durch eindrucksvolles Auftreten und ‚aufregende‘ Übungen (wie Vertrauensfall oder Hochseilklettern) kompensieren.

C.6.4.2 Andere Weiterbildungsdienstleistungen als Seminare

Geht es um andere Weiterbildungsdienstleistungen als Seminare, so können diese zunächst danach unterschieden werden, ob sie a) vom Kunden selbst bei einer Kontaktaufnahme als Anliegen formuliert werden oder b) das Ergebnis einer Beratung durch den Dienstleister bzw. einer durchgeführten Bedarfsdiagnose sind.

Anfragen, die der Kunde eigeninitiativ tätigt, setzen voraus, dass er bereits eine Vorstellung darüber entwickelt hat, was er verändern möchte und wie eine externe Unterstützung aussehen kann. Dies kann zu Anfragen führen nach

- Entwicklung und Durchführung firmeninterner Seminare
- Coaching, individuelle Unterstützung für Fach- und Führungskräfte
- Mediation in Konfliktsituationen
- Moderation von Workshops
- Erstellung von Selbstlernmaterialien, Fernunterricht⁹⁸

⁹⁸ Ist m.E. genau genommen keine Dienstleistung, sondern ein ‚Werk‘, weil die Weiterbildungsleistung nicht in Kooperation mit den Teilnehmern entsteht. Vielmehr wird eine Zielsetzung vorgegeben, zu der ein nach Inhalt und Umfang beschreibbares Produkt erstellt wird.

Andere Dienstleistungen ergeben sich aus der Bedarfsdiagnose bzw. durch Beratungsleistungen des Anbieters während der Auftragsklärung. Dies betrifft Leistungen, von denen der Kunde gar nicht weiß, dass es sie gibt bzw. dass sie eine Lösungsoption für sein Anliegen sind. Dabei kann man Leistungen unterscheiden, die eher als Nebenprodukt eines Auftrags zu betrachten sind und möglicherweise unter Kundenbindungsaspekten als kostenlose Serviceleistung erbracht werden, oder Leistungen, die ein Kernprodukt bilden.

Kernleistungen, die dem Kunden als Ergebnis einer Bedarfsdiagnose empfohlen werden, können sein:

- Planung und Betreuung von Projekten zur Organisationsentwicklung
- Initiierung und Betreuung von Projektarbeiten
- Ermittlung und Analyse des Weiterbildungsbedarfs im Unternehmen
- Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für bestimmte Zielgruppen
- Beratung und Weiterbildung der Führungskräfte, die Verantwortung für Weiterbildung übernehmen sollen
- Komplettangebote: Outsourcing der Personalentwicklung

Solche Leistungen sind bei der Auftragsklärung besonders erklärungsbedürftig: Der Vorbereitungsaufwand des Anbieters und der Qualifizierungsbedarf des Kunden sind entsprechend hoch.

Leistungen, die als Zusatzleistung angeboten werden können, sind beispielsweise:

- Beratung und Weiterbildung des internen Weiterbildungspersonals
- Transferunterstützung am Arbeitsplatz
- Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen
- Protokollieren von Arbeitsergebnissen
- Vermittlung fachlicher Experten als Knowhow-Träger
- Beratung bei der Auswahl von offenen Seminaren
- Organisation von Erfahrungsaustausch und kooperativer Weiterbildung zwischen mehreren mittelständischen Unternehmen
- Mitwirkung bei Personalauswahl, -beurteilung und individueller Personalentwicklung

Ob etwas als Kern- oder Zusatzleistung bezeichnet wird, liegt im Ermessen des Anbieters, der sein Leistungsprogramm definiert. Dabei orientiert er sich an der Bedürfnislage und Leistungserwartung seiner Kundengruppe. Hier wurde die Zuordnung mit der Hilfsfrage getroffen, ob ein Kunde für diese Leistung etwas bezahlen bzw. einen eigenständigen Vertrag über diese Leistung abschließen würde.⁹⁹

Zur Einordnung der Zusatzleistungen einige Überlegungen:

⁹⁹ Die Begriffe Kern- und Zusatzleistung sind im Marketing wie folgt definiert: Die Kernleistung beschreibt den Grundnutzen für den Kunden, d.h. die Leistung wegen derer er den Anbieter aufsucht/ engagiert. Wenn die Kernleistung nicht ausreicht, um Anbieter von einander zu unterscheiden, wird – neben dem Preis – der Zusatznutzen beurteilt. Dieser wäre aber allein nie der Kaufgrund. [vgl. Meffert/ Bruhn 2003, S. 280 f.]

- Im Gegensatz zur Weiterbildung/ Beratung für Führungskräfte ist die Beratung und Weiterbildung des internen Weiterbildungspersonals nur selten eine Kernleistung. Interne Personalentwickler nehmen, so häufig/selten wie Externe auch, selbst Beratungsleistungen in Anspruch und sie bilden sich i.d.R. auf externen Seminaren weiter.

Je nach Routinisierungsgrad und Spezialisierung der PE-Funktion ist die Qualifizierung der PE-Mitarbeiter deshalb häufig ein Nebeneffekt der Auftragsklärung. Indem der Externe auf die wesentlichen Punkte der Gestaltungsentscheidungen eingeht, vermittelt er gleichzeitig Hintergrundwissen zur Auswahl, Planung und Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen. Diese Leistungen sind Teil des Verkaufsgesprächs und i.d.R. nicht berechnungsfähig.

Anders ist dies bei der Nachfrage einer Weiterbildungsmaßnahme für die Zielgruppe der internen Personalentwickler, wenn als ‚Kernleistung‘ z.B. ein Vortrag über ‚Qualitätssichernde Auftragsklärung‘ nachgefragt wird.

- Erfahrungsaustausch zwischen mehreren mittelständischen Unternehmen zu organisieren, ist eine typische Marketingmaßnahme zur Steigerung der Kundenbindung: Über eine Art Kongress ermöglicht man seinen Kunden, Kontakte zu knüpfen und Neuigkeiten auszutauschen. Zur Kernleistung wird die Vernetzung von Kundenbetrieben dann, wenn mehrere Kleinunternehmen ihre PE-Arbeit auslagern und den Anbieter als gemeinsames Schulungszentrum sehen. Dadurch nutzen sie Synergien wie Erfahrungsaustausch, bessere Auslastung von Veranstaltungen, geteilte Verwaltungskosten. Praxisberichte zu solchen sog. Weiterbildungsverbänden, die als Instrumente der PE-Qualitätssicherung für KMU gesehen werden, liefern z.B. Schönfeld/ Stöbe 1995, InMit 1998.

- Transferunterstützung am Arbeitsplatz heißt Aufgaben entwickeln, ihre Bearbeitung begleiten oder andere zur Begleitung befähigen. Diese Zusatzleistung ist an vorgeschaltete Lernmodule (Selbstlernen, Coaching, Seminar) als Kernleistung gebunden.

Gleiches gilt für die Beauftragung einer Evaluation oder die Erstellung von Ergebnisprotokollen.

Erkennt der Kunde den Nutzen einer Evaluation, die die in Kap. 3.4.1.1 aufgestellten Kriterien erfüllt, oder von Protokollen, die den Adressaten eine konkrete Arbeitshilfe an die Hand geben, so wird er den Mehraufwand auch vergüten. Wenn dabei der Preis eine Rolle spielt, so ist das nur eine Hilfe, um Aufwand und Nutzen im beiderseitigen Interesse vorher abzuwägen.

Findet der Kunde diese Leistungen nicht wertvoll, muss man sich fragen, ob er die Leistung überhaupt nutzt, wenn sie nichts kostet. In solchen Fällen sind Suggestivhandlungen wie einfache Zufriedenheitsabfragen oder Fotoprotokolle ein geschäftsmäßiges Mittel, um die (kostenlose) Form zu wahren (bei der man sich allenfalls die Frage nach der ökologischen Vertretbarkeit für den überflüssigen Papiereinsatz stellen muss).

- Einige Zusatzleistungen beziehen sich auf Vermittlungsleistungen des Anbieters, die von berufsmäßigen Vermittlern i.d.R. als Kernleistung gegen Provision erbracht werden; so z.B. die hauptberufliche Personalberatung, die hilft Mitarbeiter zu beurteilen und auszuwählen. Nach eigener Erfahrung wird diese

Leistung relativ häufig als kostenlose Zusatzleistung nachgefragt, weil einem Trainer zugetraut wird, dass er – nachdem er Teilnehmer über einen gewissen Zeitraum in Weiterbildungsveranstaltungen erlebt hat – Aussagen über dessen Eignung für eine bestimmte Aufgabe machen kann. Ob dies ethisch vertretbar und sinnvoll ist, muss im Einzelfall abgewogen werden. Ähnliches gilt für die manchmal von Kunden gestellte Frage, ob man für eine vakante Position nicht einen fähigen Mitarbeiter aus anderen Kundenunternehmen kennt.

Die Vermittlung externer Knowhow-Träger kann sich aus der Bedarfsdiagnose ergeben, wenn z.B. Spezialisten als Trainer/ Dozenten benötigt werden. Ebenso ist für organisationale Probleme die Vermittlung eines ‚Managers auf Zeit‘ denkbar.¹⁰⁰

Auch die Beratung bei der Auswahl offener Seminare ist eine Nebenleistung zur Erstellung eines Weiterbildungskonzepts oder einer Bildungsbedarfsanalyse.

C.6.5 Zusammenfassung: Merkmale der inhaltlichen Bedingungen

Als Inhalt der Auftragsklärung kann zum einen die Dienstleistung gesehen werden, über die verhandelt wird, zum anderen aber auch die vielen Einzelaspekte, die vor der (anwendungserfolgsorientierten) Umsetzung eines Auftrags zu klären sind.

Zu den Einzelaspekten wurden entsprechend dem Phasenmodell der Auftragsklärung die zu verhandelnden Inhalte checklistenartig zusammengestellt. Damit soll dem Praktiker eine Orientierung für seine eigene Gesprächsvor- und -nachbereitung gegeben werden.

Was die zu verhandelnde Dienstleistung betrifft, so erleichtert oder erschwert sie dem Anbieter die Verkaufstätigkeit, je nachdem, ob es sich um eine Dienstleistung handelt, die der Kunde kennt (und womöglich aus eigener Initiative nachgefragt hat) oder ob es um eine Dienstleistung geht, die für den Kunden unbekannt ist oder ihm aufgrund spontaner Einschätzung unnötig erscheint.

In diesem Fall kommt der Qualifizierungsaspekt der Auftragsklärung erneut zum Tragen. Die Diskussion um Preis und Leistung wird substanzieller und der Gesprächsaufwand steigt. Dem Mehraufwand steht jedoch die Chance auf höhere Ausführungsqualität und Wertschätzung der Arbeitsergebnisse gegenüber. Nicht evaluierte Weiterbildung wird immer unter Rechtfertigungsdruck stehen, aber evaluierte Weiterbildung macht Arbeit (die gegen Geld eingetauscht werden muss).

¹⁰⁰ Der ‚Manager auf Zeit‘ ist eine Lösung, wenn Beratung allein nicht ausreicht, weil kein geeignetes Personal für Entscheidung und Umsetzung vorhanden ist. [vgl. Niedereichholz 2001, S. 63f.]

D Resumée

D.1 Herausforderungen an die betriebliche Weiterbildung

Die wirtschaftspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre haben in Deutschland zu einer zunehmenden Entgrenzung des Wirtschaftslebens geführt: Im Zuge der **Globalisierung** werden Rechtsnormen international vereinheitlicht, Standards flexibilisiert, Arbeitsplätze verlegt, Kapital und Waren von fernen Märkten importiert oder für diese produziert. Deutschland (und Österreich und Frankreich und ...) sind nur noch Wirtschaftsstandorte und keine Wirtschaftsnationen mehr.

Für Unternehmen und Arbeitnehmer ergeben sich daraus neue Herausforderungen der **Identitätsfindung**. Bislang entstand Identität durch Abgrenzung, indem man sich abgrenzt gegen die, die nicht dazu gehören: durch Zugehörigkeit zu einer Branche, einer Region, einem Ausbildungsberuf, einem Betrieb. Je häufiger sich solche beruflichen Bezugsgrößen verändern, weil z.B. Unternehmen fusionieren oder Arbeitsplatzabbau zum Stellenverlust führt, umso wichtiger wird eine aus dem Individuellen selbst erwachsende Identität. Von Unternehmen verlangt dies organisationale Anpassungen und strategische Flexibilität sowie Mitarbeiter, die dies planen und umsetzen können. Vom Individuum ist die Fähigkeit gefordert, sich aus eigenem Antrieb an neuen Zielen und Werten zu orientieren – eine durch gewachsene Dienstleistungen des Sozialstaates bislang unterentwickelte Fähigkeit. Darauf müssen Bildungsverantwortliche reagieren, indem sie Orientierungshilfen entwickeln und vermitteln, die das persönliche Engagement des einzelnen für sein privates und berufliches Schicksal (re-)aktivieren. Eigenverantwortung ist auch notwendig, um in einer entgrenzten Gesellschaft die für den sozialen Frieden notwendige Toleranz zu gewährleisten.

Integrations- und Anpassungsqualifizierung (Anpassung in einem erweiterten systemischen Sinn) ist eine wichtige Aufgabe für Unternehmen. Deshalb wird betriebliche Weiterbildung mit Sicherheit eine wirtschaftspolitisch notwendige Dienstleistung bleiben.

Anbieter betrieblicher Weiterbildungsdienstleistungen stehen vor der Herausforderung, die Auswirkungen der Entgrenzung auf ihre Kundenbetriebe und deren Mitarbeiter zu erfassen, Orientierungskonzepte zu entwickeln und den betroffenen Individuen zu vermitteln. Standardseminare vermögen diesem Anspruch nicht zu genügen, deshalb wird die Bedeutung von individuell auf ein Unternehmen, eine Organisationseinheit zugeschnittenen Maßnahmen steigen. Diese sind ohne eine **systemerfassende, zielorientierte Auftragsklärung** nicht konzipierbar.

D.2 Status quo der unterentwickelten Auftragsklärungskompetenz

Die Tätigkeit der Klärung von Weiterbildungsaufträgen wurde bislang **als Feld professionellen Handelns unterschätzt**: Man macht sie einfach und meistens klappt es, manchmal ist man unzufrieden. Dass ein Auftrag schlecht geklärt wurde, wird i.d.R. erst bei oder nach der Umsetzung deutlich. Trainer haben sich mit überraschendem Widerstand von Seminarteilnehmern oder Absage von Seminarterminen abgefunden. Interne Weiterbildungsverantwortliche wickeln Pannen wie Teilnahmeabsagen oder Proteste gegen eingesetzte Trainer gleichmütig ab. Dass solche Erlebnisse mit einer verbesserten Klärung des Weiterbildungsbedarfs und der Weiterbildungsziele vermeidbar wären, scheint in der Praxis noch nicht zur Konsequenz einer zunehmenden Professionalisierung geführt zu haben. Man muss sogar davon ausgehen, dass eine Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen Auftragsklärung und Umsetzungserfolg **von den meisten Praktikern nicht reflektiert** wird.

Eine Erklärung dafür liefert die Theorie der Selbstattribution, die die Veränderungsresistenz einmal entwickelter **Selbstbilder beruflicher Kompetenz** wie folgt begründet: Erfolge bestätigen die eigene Kompetenz, während Misserfolge diese nicht etwa in Frage stellen, sondern dadurch verarbeitet werden, dass man sie widrigen, unbeeinflussbaren Umständen zuschreibt.

Auch aus Literatur oder Forschung gab es bisher keine grundlegenden Impulse, Interessierten Orientierungshilfen zu geben, die ihr Auftragsklärungsverhalten im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung verbessern wollen. Mit dieser Arbeit wurde ein erster Vorstoß in diese Richtung gemacht.

D.3 Inhalte einer verbesserten Auftragsklärung

Zu den Dingen, die im Zuge eines Bildungsauftrags geklärt werden müssen, gehören neben den allgemein üblichen Fragen nach Thema, Zielgruppe, Termin, Honorar und Anbieterreferenzen:

- die mit der Maßnahme angestrebten wirtschaftlichen Ziele für das Unternehmen (z.B. Erschließen neuer Absatzpotenziale durch individuelle Kundenbetreuung oder Steigerung der Produktivität durch motivierendes Führungsverhalten).
- die Aufgabenverteilung unter den Mitwirkenden an einer Weiterbildungsmaßnahme (z.B. Kommunikation der Maßnahmenziele an die Betroffenen, Abfrage der Vorgesetzten- und Zielgruppenerwartungen, fachliche Einarbeitung des Trainers in die Lernthematik, Festlegung und Sicherstellung der organisatorischen Rahmenbedingungen (wie Materialversorgung, Raumausstattung), Durchführung der Evaluation etc.)

Warum diese beiden Punkte wichtig sind und welche Fragen mit der Auftragsklärung zu beantworten sind, wird im Folgenden zusammenfassend ausgeführt.

D.3.1 Welche wirtschaftlichen Ziele für das Unternehmen werden mit Weiterbildung verfolgt?

Da sich betriebliche Weiterbildung in der Praxis vordringlich und nach systemtheoretischer Logik ausschließlich auf **wirtschaftlichen Erfolg** bezieht, ist eine wesentliche Frage der Auftragsklärung, was mit der Maßnahme für das Unternehmen – und (noch) nicht für die Teilnehmer – bewirkt werden soll.

Professionelle Erfolgskontrolle in der Weiterbildung (**Evaluation**) nimmt die wirtschaftlichen Ziele als Ausgangspunkt für die Festlegung geeigneter Evaluationskriterien. Nach dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick [2000] ergeben sich aus den wirtschaftlichen Zielen (results) die Veränderungs- bzw. Verhaltensziele am Arbeitsplatz (behavior), aus denen sich die Lernziele (learning) und schließlich die Maßnahmenziele (reaction) ableiten.

Die **inhaltliche Auftragsklärung** erfragt in dieser Reihenfolge nach den Evaluationskriterien. Bei der Auftragsdurchführung findet die Erfolgskontrolle dann in umgekehrter Reihenfolge statt.

Dabei hat der Trainer oder Anbieter lediglich Einfluss auf die ersten beiden Stufen, den Seminar- und den Lernerfolg, während die nächst höheren Stufen (Anwendungs- und wirtschaftlicher Erfolg) im Einflussbereich der Unternehmensmitglieder (Teilnehmer, Vorgesetzte, Management) stehen.

Wenn man sich auf diese Weise der Frage nach Sinn und Nutzen einer geplanten Weiterbildungsmaßnahme nähert, wird deutlich, dass Trainer, Teilnehmer, Organisatoren, Führungskräfte und Management gleichermaßen und mit geteilten Zuständigkeiten für den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme verantwortlich sind.

Diese **geteilte Verantwortung** spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Definition von Dienstleistung wieder: Ein Dienstleister kann seine (immaterielle) Leistung nur gemeinsam mit dem Kunden erstellen. Und es ist wichtig, dies im Verlauf der Auftragsklärung zu verdeutlichen.

D.3.2 Welche Aufgaben müssen zur erfolgreichen Umsetzung bewältigt werden?

Ihre jeweilige Verantwortung wird den Beteiligten deutlich, wenn die zur Durchführung einer erfolgreichen Weiterbildungsmaßnahme notwendigen Aufgaben beschrieben und verhandelt werden. Damit werden die Beteiligten i.d.R. überhaupt erst in die Lage versetzt, optimale Erfolgsvoraussetzungen zu schaffen. In der Praxis bestehen auf Auftragnehmer- und Auftraggeberseite nämlich **unausgesprochene Erwartungen** an Form und Qualität der Zusammenarbeit, die erst dann konkret benannt werden können, wenn sie enttäuscht wurden.

Da Unternehmen **unterschiedlich routiniert** in der Organisation von Weiterbildung sind, ist der Anbieter aufgefordert, die Aufgaben beschreiben und kommunizieren zu können.

Der Routinisierungsgrad betrieblicher Weiterbildung kann an verschiedenen Parametern abgelesen werden. Mit Becker [1999] können drei sog. **Reifegrade**

der Personalentwicklungsfunktion unterschieden werden, die i.d.R. an die Reifegrade der Unternehmensführung gekoppelt sind. Becker bezeichnet diese Reifegrade mit den Worten produktions-, finanz- und wertorientiert.

Produktionsorientierte Unternehmen organisieren Weiterbildung spontan, gewissermaßen ‚auf Zuruf‘ bei Bedarf. Hier muss der externe Dienstleister als Generalist nicht nur Fachexperte für das Weiterbildungsthema, sondern auch Berater für die Weiterbildungsorganisation sein.

Finanzorientierte Unternehmen haben Weiterbildung institutionalisiert und **Planungsroutinen** entwickelt, mit denen Bedarfe und Kosten überwacht werden. Weiterbildungsdienstleister werden gezielt für Themen oder Methoden nachgefragt, ihr Knowhow zur Bedarfsklärung oder Seminarorganisation wird nicht nachgefragt. In der Zusammenarbeit mit diesen Unternehmen ist das Risiko besonders groß, von einer optimalen Weiterbildungsorganisation auszugehen und dann im Detail festzustellen, dass dies nicht gegeben ist. Der Umstand, dass in der Praxis meist auf eine Klärung organisatorischer Fragen verzichtet wird, ist auf die besondere Situation des Anfangs bei der Anbahnung einer Kundenbeziehung zurückzuführen: Wer sich neu kennen lernt, will den anderen nicht bloßstellen. Unbewusst sorgt man dafür, dass, sobald Schwächen bei anderen sichtbar werden, diese durch sog. Ausgleichshandlungen [nach Goffman 1999] kaschiert und geleugnet werden. Dieses Verhalten wird gefördert durch die wirtschaftlichen Interessen des Anbieters: Er will eine Kundenbeziehung nicht gefährden, an die für ihn eine Verdienstmöglichkeit gekoppelt ist. Umgekehrt kann man aus dem in der Praxis gezeigten Verhalten von Nachfragern ableiten, dass diese die Kompetenz eines zur Auftragsklärung eingeladenen Dienstleisters nicht wirklich in Frage stellen wollen, um nicht die Mühe der erneuten Suche eines geeigneten Anbieters auf sich nehmen zu müssen. Auch dies ist ein ökonomisches Motiv.

Wertorientierte Unternehmen (das sind die Unternehmen auf der höchsten Reifegradstufe der strategieorientierten Unternehmensführung) haben Weiterbildung i.d.R. **dezentralisiert** und Führungskräfte, die sich ihrer Verantwortung für Mitarbeiterleistung und -qualifikation bewusst sind. Die Weiterbildungsorganisation ist sehr routiniert und durch eigene Prozess- und damit Aufgabenbeschreibungen gestützt. Außenstehende Dienstleister werden hier als Spezialisten nachgefragt, die ein bestehendes Gefüge ergänzen sollen. Demzufolge müssen sie bei der Auftragsklärung besonders auf die eigene Qualifizierung, d.h. die Einarbeitung in Unternehmensziele und -werte, Zuständigkeiten und Qualitätserwartungen, achten.

D.3.3 Wie werden die Bedarfshypothesen, die zur Auftragsanfrage geführt haben, konkretisiert?

Aufträge können mit höherer Professionalität verhandelt werden, wenn die o.g. **Standardinformationen** (Thema, Zielgruppe, Termin, Honorar und Anbieterreferenzen) tatsächlich verhandelt bzw. hinterfragt und nicht nur ausgetauscht werden.

Wird der Auftrag inhaltlich über Erfolgskriterien definiert, so ist die Nennung von Thema und Zielgruppe eine **Arbeitshypothese**, mit der die Auftragsklärung eröffnet wird. Es sollte Ziel des Verhandlungsprozesses sein, diese Hypothese zu prüfen und ggf. Anpassungen vorzunehmen.

Auch die Frage des Termins ist vom angestrebten Erfolg (und nicht nur von freien Raum- oder Zeitkapazitäten) abhängig. Weiterbildung soll zeitnah zur geplanten Anwendung erfolgen. Daher sind Maßnahmen z.B. vor den Betriebsferien, vor einem Vorgesetztenwechsel und weit vor oder nach der Installation neuer Technologien nicht sinnvoll.

D.3.4 Für welche Leistung wird das Dienstleistungshonorar verhandelt?

Üblicherweise wird im Zuge der **wirtschaftlich-rechtlichen Auftragsklärung** die Vergütung des Dienstleisters in Form von **Tagessätzen** ausgehandelt. Da diese zwischen 200 und 10.000 Euro variieren können, ist die Frage zu stellen, welche Leistungen dafür erbracht bzw. erwartet werden dürfen. In der Praxis scheint die Preisfindung der Anbieter fast willkürlich, nach dem Motto, wo man viel verlangen kann, verlangt man viel; und wenn man für öffentliche Einrichtungen arbeitet, gibt es eben weniger. Unabhängig von den Anforderungen sind z.B. Weiterbildungsmaßnahmen für Vorstände (Führungskräfte, Außendienst) teurer als für Produktionsmitarbeiter. Höhere Preise scheinen ferner durchsetzbar, wenn man eine Referenzliste mit namhaften Großkonzernen oder eine lange Publikationsliste vorlegen kann. Umgekehrt drücken manche ‚namhaften Großkonzerne‘ die Preise ihrer Auftragnehmer, weil sie um die Reputationswirkung des Auftrags wissen. Möglich ist diese **Form der Preisfindung** durch die Unvollkommenheit des Weiterbildungsmarktes, dessen Teilnehmer keinen vollständigen, freien Zugang zu den relevanten Informationen haben.

Mit kritischem Abstand betrachtet, sind diese Preisfindungskriterien einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung nicht zuträglich. Juristisch verpflichten die meisten heute abgeschlossenen Verträge den Weiterbildungsdienstleister lediglich zur Anwesenheit am Seminartag und zur Bereitstellung von Fachwissen in Form eines Vortrags. **Dienstverträge**, wie sie nach BGB für Weiterbildungsdienstleistungen abgeschlossen werden, verpflichten zur Erbringung eines Dienstes und nicht eines Erfolges, wie es beim Abschluss eines Werkvertrags geschuldet wäre. Nun besteht eine Verbesserung nicht etwa darin, dass man Dienstleister auf die Erzielung eines Lernerfolgs verpflichtet. Denn wie oben angedeutet und in Kap. C.3 tiefer ausgeführt, kann der Dienstleister den Erfolg nicht allein herbeiführen und damit verantworten. Eine Verbesserung besteht in der Konkretisierung der Dienstpflichten des Anbieters und der Mitwirkungspflichten des Kunden.

Die **Mitwirkungspflichten** des Kunden bestehen im Wesentlichen in der Bereitstellung von Informationen und damit in der Benennung und Freistellung von Ansprechpartnern sowie der vertraulichen Übergabe von Dokumenten. In Einzelfällen können auch Trainerleistungen (z.B. bei sog. Tandemtrainings mit ei-

nem internen und einem externen Trainern), die Bereitstellung oder Erzeugung von Seminarmaterialien u. Ä. mit dazu gehören.

Zu den **Dienstplichten** des Anbieters gehört die Beratung des Kunden bei der zielorientierten Ermittlung des Bildungsbedarfs, die didaktische Analyse der Lernbedingungen (Bedingungsfaktoren einer Weiterbildungsmaßnahme), die Entwicklung und Vorlage eines Qualifizierungskonzepts (Vorschlag zu den Gestaltungsfaktoren), die Unterstützung bei der Entscheidung für oder gegen das Qualifizierungskonzept und daran ggf. anschließend die Umsetzung und Evaluation des Konzepts bzw. die beratende Begleitung bei der Umsetzung. Werden diese Leistungen ausschließlich über ein Honorar für ‚Umsetzungstage‘ vergütet, ist begründet die Qualität der Vorleistungen in Frage zu stellen. Deshalb wurde hier ein Auftragsklärungsmodell entwickelt, das diese generellen Dienstplichten abbildet und Sollbruchstellen definiert, an denen die Zusammenarbeit im guten Vernehmen beendet werden kann. Wesentlich ist dabei die Überzeugung, dass die Konkretisierung des Weiterbildungsbedarfs während der Auftragsklärung auch zu dem Schluss führen kann und muss, dass aus Wirtschaftlichkeitserwägungen keine Maßnahme durchgeführt wird. Um eine solche Empfehlung aussprechen zu können, muss der externe Dienstleister wirtschaftlich unabhängig sein, d.h. ihm muss der ‚Dienst‘ der Empfehlung (d.i. das Qualifizierungskonzept) vergütet werden und nicht der ‚Erfolg‘ der Empfehlung (d.i. seine Beauftragung mit der Umsetzung).

In die Vorphase einer Bildungsmaßnahme zu investieren, rechnet sich für Unternehmen, wenn diese bedenken, dass es günstiger ist, einen Externen drei Tage mit der Einarbeitung in die Sachlage zu beauftragen, als zwanzig Mitarbeiter für zwei Tage auf ein wirkungsloses Seminar zu schicken.

Um zu ermitteln, welches Honorar für die Dienstleistung angemessen ist, ist eine Mischkalkulation aus Zeitaufwand und eingebrachten Wissensressourcen zu empfehlen. Grundsätzlich kann eine Pauschale oder ein Tages- oder Stundenhonorar in Ansatz gebracht werden. Eine Ausgangsbasis für die monetäre Berechnung ist z.B. das Jahresgehalt, das der Anbieter mit seinen Qualifikationen bei alternativer Beschäftigung erzielen könnte. Mit den Kalkulationsverfahren der betriebswirtschaftlichen Kosten- und Leistungsrechnung kann daraus ein Tagessatz ermittelt werden.

D.3.5 Wodurch wird im Vorfeld die Eignung des Dienstleisters unter Beweis gestellt?

Wenn in der Auftragsklärung über **Anbieterreferenzen** gesprochen wird, sollten diese Anlass sein, Arbeitsweisen und wirtschaftspädagogische Erfahrungen des Dienstleisters zu thematisieren.

Nachfragende Unternehmen können die Qualität ihrer Dienstleisterauswahl steigern, indem sie Kriterien für eine sog. **Inputevaluation** entwickeln (z.B. fachliche und wirtschaftspädagogische Qualifikation des Trainers, Erfahrungsjahre, qualifizierte Beurteilungen von Referenzkunden). Befragte Praktiker geben als ausschlaggebende Kriterien an: das Gefühl verstanden zu werden so-

wie die Art, wie der Anbieter Fragen stellt und im Gespräch Skizzen von Qualifizierungskonzepten entwickelt. Manchmal werden zu Evaluationszwecken Probeseminare vereinbart.

Anbietende Unternehmen können ihre Erfolge bei der Auftragsgewinnung steigern, indem sie Erkenntnisse der Konsumforschung nutzen und beim Kunden mit wenigen Informationen hohe Leistungserwartungen wecken. Dies geschieht zum einen mit sog. Makromarketing-Instrumenten (wie Firmenunterlagen, Internetauftritt etc.), zum anderen mit sog. **Mikromarketing**-Instrumenten. Darunter fallen alle während eines konkreten Kundenkontakts einsetzbaren Mittel, die mit etwas Aufwand Professionalität signalisieren (wie Begrüßung, Visualisierung, Auftragsbestätigung, Zwischenberichte etc.). Der Suggestivwirkung kommt dabei eine bedeutendere Rolle zu als den enthaltenen Sachinformationen.

D.4 Bedingungsparameter der Auftragsklärung

Die eben skizzierten Fragestellungen repräsentieren die Auftragsklärungsparameter, die von den Beteiligten gestaltbar sind. Ihre Gestaltungsfreiheit ist dadurch limitiert, dass sie Bedingungsparameter berücksichtigen müssen, die nicht oder kaum in ihrem Einfluss stehen. Diese können vier Ebenen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus zugeordnet werden.

D.4.1 Personale Parameter der beteiligten Individuen

Welche Personen an einem Auftragsklärungsprozess beteiligt sind (bzw. beteiligt werden können) steht fest, sobald Nachfrager und Anbieter in konkreten Kontakt treten. Diese Personen bringen ihre **subjektiven Theorien** über Lernen, Menschen, gute Berufsausübung in den Verhandlungsprozess mit ein. Wenn sich die subjektiven Theorien der Beteiligten ähnlich sind, wird eine Verständigung leichter und das Ergebnis der Auftragsklärung für alle klarer sein, als in Fällen, wo große Abweichungen bestehen.

Professionelle Auftragsklärung weicht der **Feststellung dieser Abweichungen** nicht aus, sondern thematisiert sie. Das Ergebnis kann eine Annäherung im Weiterbildungsverständnis sein oder auch zur Entscheidung führen, die Zusammenarbeit nicht fortzusetzen.

Außerdem ist es wichtig, sich der **verschiedenen Rollen** bewusst zu sein, die die Beteiligten ausüben (müssen). Rollen sind definiert als das Bündel an Erwartungen, die an den Inhaber einer Position – entweder von ihm selbst oder durch andere – gerichtet sind.

Weiterbildungsdienstleister müssen in der Auftragsklärung zwischen der Rolle des Verkäufers und der des Beraters balancieren.

Auf der Unternehmensseite sind z.B. die Rollen Einkäufer, Entscheider und Anwender zu besetzen. Idealtypisch werden diese Rollen verschiedenen Personengruppen zugewiesen (z.B. Personalentwickler, Führungskraft, Teilneh-

mer). In der Praxis füllt jedoch ein Individuum kontextbezogen verschiedene Rollen bzw. üben mehrere Vertreter einzelne Rollen unterschiedlich aus. Dies ist eine Erklärung dafür, warum die Auftragsklärung von vielen Anbietern als verunsichernd erlebt wird: Sie wissen nie genau, wer welche Entscheidungsbe-fugnisse hat bzw. Einfluss auf die Auftragskonkretisierung nehmen kann.

Ein verbesserter Umgang mit der Rollenvielfalt besteht für Anbieter darin, sich 1. der Rollen bewusst zu sein bzw. sie explizit abzufragen, 2. jeden Unternehmensvertreter als potenziellen Entscheider zu behandeln und 3. sich rechtlich abzusichern, indem nach der Vertretungsmacht für einen gültigen Vertragsabschluss gefragt wird.

D.4.2 Interaktionale Parameter der Kommunikation über den Auftrag

Nach der Theorie von Watzlawick [2000] organisieren Menschen ihr Kommunikationsverhalten durch die sog. **Interpunktion** von Ereignisfolgen. Der Auftragsklärungsprozess ist eine Folge von Interaktionen, die von Anbietern und Kunden verschieden interpunktiert wird. So beginnt die Auftragsklärung für das Unternehmen mit der Feststellung eines Bedarfs, während sie für den Dienstleister erst mit der Kontaktaufnahme beginnt. Daran ist eine grundlegende Informationsasymmetrie gekoppelt, die während der Auftragsklärung verringert werden muss.

Außerdem haben Anbieter und Kunde unterschiedliche **Interaktionsziele** (die von den o.g. Rollen vertreten werden).

Wesentliche Interaktionsziele auf der Kundenseite sind die Entscheidung für oder gegen einen Anbieter (sog. Kooperationsentscheidung) und die Entscheidung für eine bestimmte Form von Weiterbildungsmaßnahme (sog. Gestaltungsentscheidung).

Auf der Anbieterseite sind die Hauptziele das Erlangen von Informationen zur Formulierung von Gestaltungsvorschlägen (Angebot) und das Gewinnen eines Auftrags (Vertragsabschluss).

D.4.3 Organisationale Parameter des Kundenunternehmens

Zu den Rahmenbedingungen, die durch das in eine Auftragsklärung einsteigende Unternehmen gegeben sind, gehören dessen Arbeits- und Weiterbildungsorganisation.

Die **Arbeitsorganisation** ist vor allem Bedingungsparameter für die Gestaltungsentscheidungen bei der Maßnahmenkonzeption. Sie müssen deshalb in der Auftragsklärung erhoben werden. Wesentliche Parameter sind:

- die Branche (mit ihren typische Belegschaftsstrukturen, beschäftigten Berufsgruppen, Unternehmensgrößen, Weiterbildungsgewohnheiten)
- die Organisationsstruktur (mit Aufbauorganisation, Eigentumsverhältnissen und Alter des Unternehmens)

–die Führungskultur und das Personalentwicklungsverständnis der von einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme betroffenen Führungskräfte

Die **Weiterbildungsorganisation** ist ein Bedingungsparameter für die Auftragsklärung an sich. Mit ihr stehen fest: Ansprechpartner, Entscheidungswege, der Routinisierungsgrad der Weiterbildungsorganisation. An letzteren ist gekoppelt: die Qualität der vor der Kontaktaufnahme mit dem Anbieter durchgeführten Bildungsbedarfsanalyse, das verständige Interesse an Evaluation und die Leistungsfähigkeit bei der Umsetzungsorganisation.

D.4.4 Gesellschaftliche Parameter der Situation auf dem Weiterbildungsmarkt

Neben die gesellschaftlichen Parameter des Vertragsrechts, auf die weiter oben bereits Bezug genommen wurde, beeinflusst die Situation auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt die Auftragsklärung.

Ein wesentliches Bedingungsmerkmal der Auftragsklärung ist die **Intransparenz des Marktes** für Weiterbildungsdienstleistungen: Anbieter und Nachfrager finden sich eher zufällig, Preise und Leistungen sind schwer zu vergleichen, ein Qualitätswettbewerb findet mangels allgemein bekannter und akzeptierter Qualitätskriterien nicht statt. Dies verunsichert sowohl Anbieter (die sich kaum mit ihrer Konkurrenz vergleichen können) als auch Nachfrager (die nicht wissen, ob und wie sie den bestgeeigneten Dienstleister für ihre Fragestellung finden können.)

Der deutsche **Markt für Weiterbildungsdienstleistungen** umfasst ein Volumen von ca. 4,8 Mrd. Euro, um das sich ca. 31.500 Institute und etwa 50.000 selbstständige Trainer bewerben. 75% der weiterbildungsaktiven deutschen Unternehmen fragen externe Dienstleistungen für ihre innerbetriebliche Weiterbildung nach.

Das Volumen am Weiterbildungsmarkt stagniert seit mehreren Jahren, während die Zahl der Anbieter, vor allem die Zahl der Einzelunternehmer, zunimmt.

Wünschenswert ist, dass diese Marktsituation zu einem höheren Qualitätsbewusstsein auf beiden Seiten führt. Qualität in der Weiterbildung bedeutet Professionalität ihrer Berufsträger. Dies wiederum fordert, eine Haltung zu pflegen (d.h. zu haben und weiterzuentwickeln), die bejaht, dass Unternehmen Gewinn erzielen müssen, um fortzubestehen, und die Antworten darauf hat, wie dies in einer menschengerechten Weise geschehen kann.

E Verzeichnisse

E.1 Abkürzungsverzeichnis

AFG	Arbeitsförderungsgesetz. Regelt u.a. die öffentliche Bezuschussung beruflicher Weiterbildung.
AG	meist: Auftraggeber. (selten auch: Aktiengesellschaft)
AN	Auftragnehmer.
bbw-Studie	Studie des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft e.V.
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch.
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung.
BSW	Berichtssystem Weiterbildung. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung alle drei Jahre veröffentlichtes Datenmaterial, das über Statistiken und Studien zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland referiert. Wird mit römischen Ziffern fortlaufend nummeriert. BSW VIII wurde im April 2003 veröffentlicht.
CVTS	Continuing Vocational Training Survey. Im Auftrag der EU von den Mitgliedsstaaten durchgeführte Erhebung von Daten der beruflichen Weiterbildung. In Deutschland werden die Daten vom BIBB erhoben, veröffentlicht und mit den Daten anderer Mitgliedsstaaten verglichen. CVTS I wurde 1996, CVTS II 2003 publiziert. [Grüne-wald/ Moraal 2003]
EStG	Einkommensteuergesetz.
EU	Europäische Union.
HGB	Handelsgesetzbuch.
IFB	Institut der Freien Berufe.
IW	Institut der Wirtschaft.
IW-Studie	Studie(n) des Instituts der deutschen Wirtschaft, das alle drei Jahre Befragungen zu den Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen in Deutschland durchführt. Über die Erhebung des Jahres 2001 berichtet die IW-Studie 2003 [Weiß 2003]
KURS	Datenbank der Bundesanstalt für Arbeit, die Weiterbildungsanbieter verzeichnet.
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen.
OE	Organisationsentwicklung. Betriebliche Funktion, die auf das Lernen der Organisation (Arbeitsgruppen, Organisationseinheiten oder Gesamtunternehmen) ausgerichtet ist. Methodisches Konzept, das auf die Stärkung der im System vorhandenen Weiterentwicklungspotenziale abzielt.
PartGG	Partnerschaftsgesetz.
PE	Personalentwicklung. Betriebliche Funktion, die auf die Weiterentwicklung der arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen einzelner Mitarbeiter ausgerichtet ist.
PE-Projekt	Zielgeleitetes, zeitlich begrenztes Paket von Aufgaben und Maßnahmen zur Qualifizierung von Mitarbeitern.
VHS	Volkshochschule.
WK	Wuppertaler Kreis e.V. Zusammenschluss von Weiterbildungsunternehmen der dt. Wirtschaft.

E.2 Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans [1976]:
Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie Jean Piagets. Stuttgart: Klett, 6. Aufl. 1976.
- Alliger, George .M./ Janak, Elizabeth A. [1989]:
Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later. In: Personnel Psychology No. 42, 1989, pp. 331-342.
- Anwander, Armin [2002]:
Strategien erfolgreich verwirklichen: Wie aus Strategien echte Wettbewerbsvorteile werden. Berlin u.a.: Springer, 2. erw. Aufl. 2002.
- Arbeitgeberverband Gesamtmetall [2001]:
Zukunftssicherung durch Qualifizierung. Köln: Selbstverlag, 2001.
- AG Soziologie [1996]:
Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. [Campus Studium Bd. 1064] Frankfurt/ New York: Campus, 12. Aufl. 1996.
- Arnold, Rolf [1983]:
Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. [Studien zur Erziehungswissenschaft Bd. 17] Frankfurt/ Bern/ New York: Lang, 1983.
- Arnold, Rolf [2001]:
Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4. korr. Aufl. 2001.
- Arnold, Rolf [2001a]:
Vorbereitung auf didaktisches Handeln. [Studienbrief Nr. 0012 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2001.
- Arnold, Rolf/ Kempkes, Hans-Georg [1998]:
Praktisches des Konstruktivismus. In: Hessische Blätter für Volksbildung 48 (1998) 3, S. 259-274.
- Arnold, Rolf/ Krämer-Stürzl, Antje/ Siebert, Horst [1999]:
Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen, 1999.
- Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) [2001]:
Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001.
- Arnold, Rolf/ Wieckenberg, Uwe [2000]:
Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Studienbrief Nr. 9501/02 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000.
- Baldin, Klaus M. [1993]:
Bildungscontrolling als Beitrag eines strategischen Bildungsmarketings. In: Geißler, Harald 1993, S. 221-257.
- Baumgartner, Irene/ Häfele, Walter/ Schwarz, Manfred/ Sohm, Kuno [1998]:
OE-Prozesse. Die Prinzipien systemische Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, gestaltende, Betroffene, neugierige und OE-Entdeckende. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt, 5. Aufl. 1998.
- BBiG (Berufsbildungsgesetz):
vom 14.08.1969, BGBl I 1969, 1112.
- bbw (Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft bbw e.V.) [2001]:
bbw-Studie: „Weiterbildungsträger in Deutschland“. München, November 2001. [Kurzfassung als Teil der Pressemitteilung vom 08.02.03]

- BDU (Bundesverband Deutscher Unternehmensberater e.V.) [2003]:
Facts & Figures zum Beratermarkt 2002. Bonn: BDU, 2003.
- Becker, Georg E. [1984]:
Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil 1. Weinheim/
Basel: Beltz, 1984.
- Becker, Manfred [1993]:
Strategieorientierte Bildungsbedarfsanalyse. In: Geißler, Harald 1993, S. 187-
220.
- Becker, Manfred [1999]:
Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München:
Hanser, 2. vollst. überarb. Auflage 1999.
- Beicht, Ursula/ Krekel Elisabeth M. [1996]:
Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In:
Münch 1996, S. 175-194.
- Bergler, Reinhold/ Hoff, Tanja [2001]:
Psychologie des ersten Eindrucks. Die Sprache der Haare. [Schriftenreihe zur
angewandten Sozialpsychologie; Bd. 7] Köln: Dt. Instituts-Verlag, 2001.
- Bergner, Ingo [1997]:
Beratung in der lernenden Organisation. Systemisch-konstruktivistische
Perspektiven bei der Umsetzung mitarbeiterorientierter Managementkonzepte.
[Diss. Hannover 1996] Frankfurt: Peter Lang, 1997.
- Berufsgenossenschaft der Feinmechanik und Elektrotechnik [1999]:
Erläuterungen zur Unfallverhütungsvorschrift „Allgemeine Vorschriften“
(VBG1). Köln: Berufsgenossenschaft, 8. völlig überarb. Aufl. 1999.
- Besser, Ralf [2001]:
Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und
Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim/
Basel: Beltz, 2001.
- Beywl, Wolfgang/ Geiter, Christiane [1997]:
Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen
Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie. 2. überarb. Auflage 1997.
- BGB (Bürgerliches Gesetzbuch):
vom 18. August 1896, RGBl 1896, 195.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) [2002]:
„wb-monitor 1/2002“. Tipps - Trends - Transparenz (Ergebnisse aus der
Initialbefragung). verfügbar im Internet <
http://www.bibb.de/redaktion/wbmonitor/trends_102.pdf > [Stand 2004-01-11]
- Biech, Elaine [2001]:
Unternehmensberater werden und bleiben. Das Handbuch für beruflichen
Erfolg. [Berater und Ratnehmer Bd. 17] Leonberg: Rosenberger Fachverlag,
2001.
- Birker, Klaus [1997]:
Führungsstile und Entscheidungsmethoden. Berlin: Cornelsen Giradet, 1997.
- Block, Peter [2002]:
Erfolgreiches Consulting. München: Heyne Campus, 3 Aufl. 2002.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [2002]:
Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn: BMBF, 2002.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [2003]:
Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur
Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF, 2003.

- Bohnsack, Ralf [1983]:
Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. [Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 51] Opladen: Westdeutscher Verlag, 1983.
- Bötzel, Christina/ Krekel, Elisabeth M./ BIBB (Hrsg.) [2000]:
Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking: Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. [Berichte zur beruflichen Bildung; H. 240] Bielefeld: Bertelsmann, 2000.
- Brühwiler, Herbert [2001]:
Situationsklärungen. Opladen: Leske + Budrich, 2. erw. Aufl. 2001.
- Bülow, Peter [2001]:
Handelsrecht. [Schaeffers Grundriß des Rechts und der Wirtschaft, Bd. 7] Heidelberg: C.F. Müller, 4. neu bearb. Aufl. 2001.
- Culley, Sue [1996]:
Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim/ Basel: Beltz, 1996.
- Cuvry, Andrea de [1999]:
Kompetenzanalyse in der Weiterbildung: Subjektorientierte Bedarfsanalyse. In: GdWZ 10 (1999), S. 227-228.
- Diemer, Vera/ Peters, Otto [1998]:
Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. [Grundlagentexte Pädagogik] Weinheim/ München: Juventa, 1998.
- Doppler, Klaus/ Lauterburg, Christoph [1994]:
Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/ New York: Campus, 2. Aufl. 1994.
- Döring, Klaus W. [1988]:
Weiterbildung im System. Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1988.
- Döring, Klaus W./ Ritter-Mamczek, Bettina [2001]:
Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Weinheim: Dt. Studienverlag, 8. Aufl. 2001.
- Ebner, Hermann G./ Winter Arnd [2000]:
Strategien und Methoden betrieblichen Weiterbildung. Teil 2: Die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb. [Studienbrief Nr. 1002 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000.
- Engel, Stefan/ Oberlander, Willi [2000]:
Freier Beruf oder Gewerbe? Nürnberg: IFB, 4. erw. Aufl. 2000
- EStG (Einkommensteuergesetz):
vom 16.10.1934, RGBI I 1934, 1005.
- Forgas, Joseph P. [1999]:
Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 4. Aufl. 1999.
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred [1992]:
Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV, 1992.
- Gairing, Fritz [1996]:
Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim: Dt. Studienverlag, 2. durchgesehene Aufl. 1999.
- Geißler, Harald [1993a]:
Bildungsmarketing für Organisationslernen. In: Geißler 1993, S. 59-100.

- Geißler, Harald [1993b]:
Bildungsmarketing. In: Kailer/ Regner 1993, S. 85-100.
- Geißler, Harald [2000]:
Organisationspädagogik. München: Vahlen, 2000.
- Geißler, Harald [2003]:
Weiterbildungsmarketing II. Teil 1 und 2.[Studienbrief Nr. 0301/02 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2003.
- Geißler, Harald (Hrsg.) [1993]:
Bildungsmarketing. [Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen ; Bd. 4] Frankfurt: Peter Lang, 1993.
- Geißler, Karlheinz A. [2000]:
Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weilheim/ Basel: Beltz, 8. Aufl. 2000.
- Geißler, Karlheinz A. [2000a]:
Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weilheim/ Basel: Beltz, 3. Aufl. 2000.
- Gieseke, Wiltrud [1989]:
Habitus von Erwachsenenbildnern: eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS, 1989.
- Gieseke, Wiltrud/ Opelt, Karin [2000]:
Weiterbildungsberatung II. [Studienbrief Nr. 2001 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000.
- Gnahn, Dieter/ Krekel Elisabeth M. [1999]:
Betriebliches Bildungscontrolling in Theorie und Praxis: Begriffsabgrenzung und Forschungsstand. In: Krekel/ Seusing 1999, S. 13-33.
- Goffman, Erving [1999]:
Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp, 5. Aufl. 1999.
- Goleman, Daniel [1998]:
Emotionale Intelligenz. München: dtv, 9. Aufl. 1998.
- Gomez, Peter/ Zimmermann, Tim [1992]:
Unternehmensorganisation. Profile, Dynamik, Methodik. [St. Gallener Management Konzept; Bd. 3] Frankfurt/ New York: Campus, 1992.
- Gonschorrek, Ulrich/ Gonschorrek, Norbert [2000]:
Managementpraxis von A bis Z. Leitfaden durch die aktuellen Managementkonzepte. Zürich: NZZ, 2000.
- Götz, Klaus [1997]:
Management und Weiterbildung: Führen und Lernen in Organisationen. [Grundlage der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 9] Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997.
- Graf, Jürgen [2003a]:
Weiterbildungsszene Deutschland 2003. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bonn: managerSeminare, 2003.
- Graf, Jürgen (V.i.S.d.P.) [2000]:
Trendanalyse 2000: Quo vadis, Weiterbildung? [Unveröff. Kurzfassung] Bonn: managerSeminare 2000.
- Graf, Jürgen (V.i.S.d.P.) [2001]:
Trendanalyse 2001: Quo vadis, Weiterbildung? [Unveröff. Kurzfassung] Bonn: managerSeminare 2001.

- Graf, Jürgen (V.i.S.d.P.) [2002]:
Trendanalyse 2002: Quo vadis, Weiterbildung? [Unveröff. Kurzfassung] Bonn: managerSeminare 2002.
- Graf, Jürgen (V.i.S.d.P.) [2003]:
Trendanalyse 2003: Quo vadis, Weiterbildung? [Unveröff. Kurzfassung] Bonn: managerSeminare 2003.
- Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick [1995]:
Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland: Ergebnisse und kritische Anmerkungen. [FORCE - Weiterbildung in Europa] Berlin: BIBB, 1995.
- Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick [1996]:
Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland: Ergebnisse und kritische Anmerkungen. In: Lehmann 1996, S. 185-198.
- Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick [2001]:
Betriebliche Weiterbildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. [Forschung Spezial, Heft 3] Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick [2001a]:
Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Erste Ergebnisse einer Zusatzbefragung zur zweiten europäischen Weiterbildungserhebung CVTS-II, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. [identisch mit Grünewald/ Moraal 2001, S. 25-47] Bonn: BIBB, 2001.
- Grünewald, Uwe/ Moraal, Dick/ Schönfeld, Gudrun (Hrsg.) [2003]:
Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Gudjons, Herbert/ Winkel, Rainer (Hrsg.) [2002]:
Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, 11. Aufl. 2002.
- Harney, Klaus [1998]:
Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel, 1998.
- Harris, Thomas A. [1998]:
Ich bin o.k. Du bist o.k. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Reinbek: Rowohlt, Sonderausgabe 1998.
- Haug, Frigga [1972]:
Kritik der Rollentheorie und ihre Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie. [Texte zur politischen Theorie und Praxis] Frankfurt: Fischer, 1972.
- Heitger, Barbara [1994]:
Chaotische Organisationen - organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation. In: Sattelberger 1994, S. 111-124.
- Hey, Hans A. (Hrsg.) [2002]:
Trainerkarriere. Wie Sie als Trainer erfolgreich selbständig werden und bleiben. Offenbach: Gabal, 2002.
- HGB (Handelsgesetzbuch):
vom 10.05.1897, RGBI 1897, 219.
- Hof, Christiane [2001]:
Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. [Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung] Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Hofmann, Jürgen [2001]:
So werden selbstständige Trainer ausgewählt. In: Hey 2002, S. 190-199.

- Hofstede, Geert [2001]:
Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: dtv, 2. Aufl. 2001.
- IFB (Institut der Freien Berufe) [2003]:
Zahlenmäßige Struktur der Selbstständigen in Freien Berufen (01.01.2003).
verfügbar im Internet: <www.ifb.uni-erlangen/statistik/statistik1_zehlstruk.htm>
[Stand 2003-0729].
- Ilg, Peter [1996]:
Controlling in der Führungsausbildung. [Diss. Zürich 1996] Zürich/ Salenstein:
o.Verlag, 1996.
- Iller, Carola [2000]:
Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten.
Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen. [Diss.
Bremen 1998] München: Rainer Hampp, 2000.
- InMit (Institut für Mittelstandsökonomie an der Universität Trier) (Hrsg.) [1998]:
Erfolgsfaktor Qualifikation – Unternehmerische Aus- und Weiterbildung in
Deutschland. [Trierer Schriften zur Mittelstandökonomie Bd. 2] Münster: LIT,
1998.
- IWD (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln) [2000]:
Weiterbildung: Wirtschaft investiert Milliarden. IWD Nr. 40 vom 05.10.2000,
Jg. 26, verfügbar im Internet:
<http://www.iwkoeln.de/Publikationen/frs_publicationen.htm> [Stand 2001-02-
27]
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert [2003]:
Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen, 5. erw. Aufl. 2003.
- Johnson, Michael D. [2001]:
Kundenorientierung und Markthandlung. München/ Wien: Oldenbourg, 2001.
- Kailer, Norbert [1993a]:
Der „berufsbezogene Weiterbildungsmarkt“ in Österreich. In: Kailer/ Regner
1993, S. 35-55.
- Kailer, Norbert (Hrsg.) [2001]:
Betriebliche Kompetenzentwicklung: Praxiskonzepte und empirische
Analysen. Wien: Linde, 2001.
- Kailer, Norbert/ Eder, Klaus J./ Flake, Claudia / Mayrhofer, Johanna [2001a]:
Betriebliche Kompetenzentwicklung in Österreich: Stand, Defizite,
Entwicklungsperspektiven. In: Kailer 2001, S. 9-53.
- Kailer, Norbert/ Regner, Hubert [1993]:
Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung. [Tagungsband zum
Symposium „Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung“ 1. bis 3. März
1993 in Schloß Hofen] Wien: Linde, 1993.
- Kailer, Norbert/ Scheff, Josef [2000a]:
Beratung als Dienstleistung: Die Zusammenarbeit von kleinen und mittleren
Unternehmen und Unternehmensberatern. In: Kailer/ Walger 2000, S. 41-69.
- Kailer, Norbert/ Walger, Gerd (Hrsg.) [2000]:
Perspektiven der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Unternehmen.
Probleme – Potentiale – empirische Analysen. Wien: Linde, 2000.
- Kirkpatrick Donald L. [2000]:
Evaluating Training Programs. The four Levels. San Francisco: Berret-
Koehler, 2nd Ed. 2000.

- Klafki, Wolfgang [2002]:
Die Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Gudjons/ Winkel 2002, S. 13-34.
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) [2001]:
Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001.
- König, Eckhard/ Hillbrink, Axel [1997]:
Schritte der Systemischen Bildungsbedarfsanalyse. In: König/ Volmer 1997, S. 115-130.
- Königswieser, Roswita/ Exner, Alexander (Beratergruppe Neuwaldegg) [1999]:
Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl. 1999.
- Kohte, Wolfhard/ Micklitz, Hans-W./ Rott, Peter/ Tonner, Klaus/ Willingmann, Armin [2003]:
Das neue Schuldrecht. Kompaktcommentar. Neuwied: Luchterhand, 2003.
- Kotler, Philip/ Bliemel, Friedhelm [2001]:
Marketing-Management: Analyse, Planung und Verwirklichung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 10. überarb. Auflage 2001.
- Krekel, Elisabeth M./ Seusing, Beate/ BIBB (Hrsg.) [2000]:
Bildungscontrolling. Ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. [Berichte zur beruflichen Bildung; H. 233] Bielefeld: Bertelsmann, 2000.
- Kubr, Milan [1998]:
Unternehmensberater auswählen und erfolgreich einsetzen. Ein Handbuch für Entscheider. [Berater und Ratnehmer Bd. 13] Leonberg: Rosenberger, 1998.
- Kuhlenkamp, Detlev [2000]:
Rechtliche Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung. Teil 1 bis 3. [Studienbrief Nr. 0501-03 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000.
- Kuntz, Bernhard/ Häuser, Jutta [1998]:
Bildung verkaufen. In: Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied/ Kriftel (Luchterhand) 1998, S.157-161.
- Kunz, Gunnar [2001]:
Die Balanced Scorecard im Personalmanagement. Ein Leitfaden für Aufbau und Einführung. Frankfurt: Campus, 2001.
- Künzli, Benjamin [1997]:
Berufs- und wirtschaftspädagogisches Wissen in Unternehmen: Problemaufriss und systemtheoretischer Beitrag zur Verwendungsanalyse von berufs- und wirtschaftspädagogischem Wissen in ökonomischen Organisationen. [Erziehung, Schule, Gesellschaft; Bd. 15] [Diss. Bern 1996] Würzburg: Ergon, 1997.
- Kuper, Harm [1997]:
Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In: Lenzen/ Luhmann 1997, S. 115-146.
- Kutschenbach, Helmut/ Brust, Markus [1997]:
Der systemische Weg zum Bildungsauftrag: Vom Erstgespräch zur Bildungsbedarfsanalyse. In: König/ Volmer 1997, S. 131-138.
- Landsberg, Georg von [1992]:
Bildungscontrolling. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1992.

- Leiter, Reinhard u.a. [1982]:
Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen: Methoden der Ermittlung.
[Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung Bd. 2] München/ Wien: Hanser, 1992.
- Lemke, Stefan G. [1995]:
Transfermanagement. Göttingen: Hogrefe, 1995.
- Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (Hrsg.) [1997]:
Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.
- Luhmann; Niklas [1984]:
Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
- Luhmann, Niklas [1994]:
Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.
- Luhmann, Niklas [1997]:
Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.
- Luhmann, Niklas [1997]:
Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen/ Luhmann 1997, S. 11-29.
- Lutzer, Birgit [2001]:
Das PR-Rezeptbuch für Bildungsinstitute und Trainer – mit vielen Tipps, Beispielen und Checklisten. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Mader, Wilhelm [1994]:
Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt 1994, S. 272-281.
- Mager, Robert F. [1973a]:
Lernziele und Unterricht. Weinheim/ Basel: Beltz, 1973.
- Mager, Robert F. [1973b]:
Zielanalyse. Weinheim/ Basel: Beltz, 1973.
- Mandl, Heinz/ Reinmann-Rothmeier, Gabi [2000]:
Wissensmanagement. München/ Wien: Oldenbourg, 2000.
- Meffert, Heribert [1991]:
Marketing: Grundlagen der Absatzpolitik. Wiesbaden: Gabler, 7. überarb. und erw. Aufl., Nachdruck 1991.
- Meffert, Heribert/ Bruhn, Manfred [2003]:
Dienstleistungsmarketing. Grundlagen – Konzepte – Methoden. Mit Fallstudien. Wiesbaden: Gabler, 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. 2003.
- Meirich, Andreas J. [2002]:
Bildungscontrolling: Mehr als nur ein Zahlenspiel. In: Personalwirtschaft 4/2002, S. 54-58.
- Meyer, Hilbert [1979]:
Trainingsprogramm Lernzielanalyse. Königstein: Athenäum, 9. Aufl. 1979.
- Mezirow, Jack [1997]:
Transformative Erwachsenenbildung. [Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 10] Hohengehren: Schneider, 1997.
- Münch, Joachim (Hrsg.) [1996]:
Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. [Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung; Bd. 37] Berlin: Erich Schmidt, 1996.
- Mulack, Christa [1993]:
...und wieder fühle ich mich schuldig. Ursachen und Lösung eines weiblichen Problems. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1993

- Muskatewitz, Ralf/ Wrobel, Marion [1999]:
Weiterbildungsszene Deutschland 98/99. Studie über den
Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bonn:
managerSeminare, 1999.
- Neumann, Gerd [1983]:
Praxisnahe Curriculumentwicklung für die Berufliche Weiterbildung. Ein
Leitfaden für die Entwicklung von Curricula. Materialien zur
Mitarbeiterfortbildung. Hamburg: Bildungswerk der DAG e.V., 1983.
- Niedereichholz, Christel [2001]:
Unternehmensberatung. Band 1 Beratungsmarketing und Auftragsakquisition.
München/ Wien: Oldenbourg, 3. vollst. neubearb. und erw. Aufl. 2001.
- Niedermair, Gerhard [1997]:
Auf der Suche nach dem richtigen Trainer. In: GdWZ 8 (1997) 5, S. 219-222.
- Oechsler, Walter A. [2000]:
Personal und Arbeit. Grundlagen des Human-Resource-Management und der
Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen. München: Oldenbourg, 7.
grundlegend überarb. und erw. Aufl. 2000.
- Olbert, Hans [2000a]:
Trainer-Know-how wirksam schützen. [Rechtsgrundlagen für Weiterbildung
und Beratung Bd. 1] Bonn: managerSeminare, 2002.
- Olbert, Hans [2000]:
Schadensbegrenzung rund ums Training. Haftungsrisiken erkennen und
vermeiden. [Rechtsgrundlagen für Weiterbildung und Beratung Bd. 2] Bonn:
managerSeminare, 2000.
- Olbert, Hans [2002]:
Trainingsverträge – Beratungsverträge. Grundlagen der Vertragsgestaltung
und Musterverträge. [Rechtsgrundlagen für Weiterbildung und Beratung Bd. 3]
Bonn: managerSeminare, 2002.
- Palandt/ Heinrichs, Helmut [2002]:
Bürgerliches Gesetzbuch. BGB §§ 1-432. [Beck'sche Kurzkommentare Bd. 7]
München: Beck, 2002.
- PartGG (Partnerschaftsgesellschaftsgesetz):
vom 25.07.1994, BGBl I 1994, 1744.
- Peterßen, Wilhelm H. [2001]:
Lehrbuch allgemeine Didaktik. UBW München: Oldenbourg, 6. völlig veränd.,
akt. und stark erw. Aufl. 2001.
- Pichler, Martin [2002]:
Trainer brauchen Beachtung. Pressearbeit. In: wirtschaft & weiterbildung Okt.
2002, S. 36-41.
- Pichler, Martin [2003]:
Was Vorstände von Trainings erwarten. McKinsey-Studie. In: wirtschaft &
weiterbildung Mai 2003, S. 8-14.
- PSI Aktiengesellschaft für Prozeßsteuerung und Informationssysteme [1994]:
Skript und Dokumentation zur berufsbegleitenden Ausbildung in
Organisationsentwicklung Reihe D (1995-1997) Berlin: PSI, 1994.
- Rank, Birgit/ Wakenhut, Roland [1996]:
Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung
April 1996. München/ Mering: Hampp, 1996.
- Reischmann, Jost [2003]:
Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied:
Luchterhand, 2003.

- Rese, Mario/ Söllner, Albrecht/ Utzig, B. Peter (Hrsg.) [2003]:
Relationship Marketing. Standortbestimmung und Perspektiven. Berlin/
Heidelberg: Springer, 2003.
- Richter, Ingo [1993]:
Recht der Weiterbildung. [Schriften der Hans-Böckler-Stiftung; Bd. 14] Baden-
Baden: Nomos, 1993.
- Ries, Al/ Trout, Jack [1990]:
Marketing fängt beim Kunden an: Bottom-Up Marketing – Taktik geht vor
Strategie. München: Heyne, 1990.
- Rogers, Carl R. [1994]:
Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt: Fischer, 1994.
- Rosenberger, Walter [1994]:
Lernziel: Verantwortlichkeit. Neue Konsequenzen in Führung, Verkauf,
Personalentwicklung und Training. [expert Taschenbuch Nr. 48] Renningen-
Malmsheim: expert, 1994.
- Rosenstiel, Lutz von [2003]:
Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und
Anwendungshinweise. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 5. Aufl. 2003.
- Sarges, Werner (Hrsg.) [1990]:
Management-Diagnostik. Göttingen/ Toronto/ Zürich: Hogrefe, 1990.
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): [1994]:
Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der
Unternehmensentwicklung. Wiesbaden: Gabler, 2. Aufl. 1994.
- Schick, Marion [2000]:
Professionalität und Qualität: Standards erwachsenenpädagogischen
Handelns. [Studienbrief Nr. 0042 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung
der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000
- Schönfeld, Michael/ Stöbe, Sybille [1995]:
Weiterbildung als Dienstleistung: die Zusammenarbeit zwischen
Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten.
Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand, 1995.
- Schreiber, Peter [2001]:
Das Beuteraster. 7 Strategien für erfolgreiches Verkaufen. Zürich: Orell Füssli,
2001.
- Schulz von Thun, Friedemann [1988]:
Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der
zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt, 1998.
- Schulz von Thun, Friedemann/ Ruppel, Johannes/ Stratmann, Roswitha [2001]:
Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek:
Rowohlt, 3. Auflage 2001.
- Senge, Peter M. [1996]:
Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart:
Klett-Cotta, 2. Aufl. 1996.
- Senge, Peter M./ Kleiner, Art/ Smith, Bryan/ Roberts, Charlotte/ Ross, Richard [1996a]:
Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.
- Senner, Peter Josef [2002]:
Die fünf Trainer-Akquisitionsgesetze. In: Hey 2002, S. 76-85.
- Siebert, Horst [2001]:
Menschenbild und Bildungsanspruch. [Studienbrief Nr. 0051 des
Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern]
Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2001.

- Sonnenholzer, Dieter A. [2002]:
Angebote richtig erstellen. In: Hey 2002, S. 142-152.
- Sonntag, Karlheinz (Hrsg.) [1999]:
Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2. überarb. u. erw. Aufl. 1999.
- Sorg-Barth, Claudia [2000]:
Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. [Diss. Kaiserslautern 2000] Hamburg: Kovac, 2000.
- Sprenger, Reinhard K. [1994]:
Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt: Campus, 1994.
- Stahl, Thomas/ Stölzl, Michaela (Hrsg.) [1994]:
Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. [Modellversuche zur beruflichen Bildung, Hrsg. BiBB; H. 33] Bielefeld: Bertelsmann, 1994.
- Stahmann, Beatrix/ Muskatewitz, Ralf [2000]:
Selbständig als Trainer. Ein Existenzgründungsbeispiel für Praktiker. Bonn: managerSeminare, 2000.
- Staudt, Erich [1993]:
Weiterbildung zwischen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. In: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, hrsg. von Erich Staudt, Nr. 114. Bochum: 1993.
- Staudt, Erich/ Meier Andreas J. [1996]:
Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, hrsg. von Erich Staudt, Nr. 155. Bochum: 1996.
- Stiefel, Rolf Th. [1996]:
Lektionen für die Chefetage: Personalentwicklung und Management Development. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.
- Stiefel, Rolf Th. [1999]:
Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben: Innovationen durch praxiserprobte PE-Konzepte. [Die lernende Organisation; Bd. 16] Leonberg: Rosenberger Fachverl., 2. bearb. und erg. Aufl. 1999.
- Storch, Maja/ Krause, Frank [2002]:
Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell (ZRM). Bern: Hans Huber, 2001.
- Thom, Norbert [1987]:
Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien. [Betriebswirtschaftliche Abhandlungen Bd. 63] [Habil. Köln 1986] Stuttgart: Poeschel, 1987.
- Thombansen, Ulla, Laske, Manfred/ Possler, Christine/ Rasmussen, Bernd [1994]:
Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement im Weiterbildungsunternehmen. München: Neuer Merkur, 1994.
- Tietgens, Hans [2001]:
Teilnehmerorientierung. In: Arnold/ Nolda/ Nuissl 2001, S. 304-305.
- Tippelt, Rudolf [1994]:
Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich, 1994.
- Titscher, Stefan [2001]:
Professionelle Beratung. Was beide Seiten vorher wissen sollten. Frankfurt/ Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter: 2. erw. Aufl. 2001

- VDR (Verband Deutscher Rentenversicherungsträger) [2003]:
 Gemeinsames Rundschreiben der Spitzenorganisationen der Sozialversicherung zum Gesetz zur Förderung der Selbständigkeit; Versicherungs-, Beitrags- und Melderecht unter Berücksichtigung der Änderungen aufgrund des Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 26. März 2003. verfügbar im Internet: <[http://www.lva.de/internet/vdr/infopool.nsf/0/6D17C1A119FFC093C1256A10004D58FE/\\$FILE/GRS+Selbstaendigkeit.pdf](http://www.lva.de/internet/vdr/infopool.nsf/0/6D17C1A119FFC093C1256A10004D58FE/$FILE/GRS+Selbstaendigkeit.pdf)> [2003-08-05]
- Wakenhut, Roland [1996]:
 Bildungscontrolling im Führungskräfte-Training. In: Rank/ Wakenhut 1996, S. 1-23.
- Walger, Gerd/ Scheller, Christian [2000]:
 Der Markt der Unternehmensberatung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Kailer/ Walger 2000, S. 1-40.
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. [2000]:
 Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.: Hans Huber, 10. unveränd. Aufl. 2000.
- Weghorn, Peter [1997]:
 Motivationsprofi im Verkauf: Motivstruktur des Kunden, Abschlußtechnik und Entscheidungskonflikte, Fremd- und Eigenmotivation, Motivationsmaßnahmen in der Praxis. [New Business Line Bd. 69] Wien: Ueberreuter, 1997.
- Weiß, Reinhold [1996]:
 Arten, Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildungskosten. In: Münch 1996, S. 138-158.
- Weiß, Reinhold [2000]:
 Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, hrsg. vom Institut der Wirtschaft. [Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Bd. 242; 4/2000] Köln: Dt. Instituts-Verlag, 2000.
- Weiß, Reinhold [2001]:
 Weiterbildung in Eigenverantwortung. Ergebnisse einer telefonischen Befragung, hrsg. vom Institut der Wirtschaft. [Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Bd. 249; 3/2001] Köln: Dt. Instituts-Verlag, 2001.
- Weiß, Reinhold [2003]:
 Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends 01/03 [verfügbar im Internet: http://www.iwkoeln.de/Publikationen/frs_publicationen.htm] [Stand 2003-11-02]
- Wilkesmann, Uwe [1999]:
 Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. [Campus Forschung Band 782] Frankfurt: Campus, 1999.
- Willke, Helmut [1991]:
 Systemtheorie – eine Einführung in die Grundprobleme. Stuttgart u.a.: Fischer, 3. überarb. Aufl. 1991.
- Wittpoth, Jürgen [2001]:
 Weiterbildung zwischen Recht auf Bildung und Zwang zu lebenslangem Lernen. [Studienbrief Nr. 0021 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2001.
- Wittwer, Wolfgang [2000]:
 Weiterbildung als Beruf. [Studienbrief Nr. 0041 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern] Kaiserslautern: Unveröff. Manuskript, 2000.

- Wöltje, Jörg/ Egenberger, Uwe [1996]:
 Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung. München: Lexika,
 1996.
- Wuppertaler Kreis e.V. (Hrsg.): [1998]:
 Dienstleistung Weiterbildung. Ein Leitfaden zur Kooperation mittelständischer
 Unternehmen mit Weiterbildungsinstituten. [Bericht Wuppertaler Kreis Nr. 52]
 Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, 1998.
- ZAW (Zentralausschuss der Werbewirtschaft) [2003]:
 Erst Stagnation, dann Rezession. Jetzt Dürreperiode? Auszüge aus dem
 ZAW-Jahrbuch „Werbung in Deutschland „2003.
 [verfügbar im Internet: <[http://www.interverband.com/u-img/184/Aktuelle_](http://www.interverband.com/u-img/184/Aktuelle_Werbekonjunktur.htm)
 Werbekonjunktur.htm> Stand: 2004-01-10] Berlin: ZAW, 2003.

E.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Weiterbildung als vierte Säule des deutschen Bildungssystems	7
Abb. 2	Bedingungs- und Gestaltungsfelder der didaktischen Analyse	11
Abb. 3	Kurzcharakteristik der Interview-Partner	29
Abb. 4	Interview-Leitfaden „Persönliche Erfahrungen mit der Auftragsklärung im Kontext betrieblicher Weiterbildung“	32
Abb. 5	Aufbau der Auswertungsergebnisse zur Auftragnehmer-Sicht	33
Abb. 6	Ablauf der Auftragsklärung aus Auftragnehmer-Sicht	36
Abb. 7	Verwenden Auftragnehmer eine Checkliste zur Auftragsklärung? (Frage 4.2)	38
Abb. 8	Was es für Auftragnehmer bedeutet, nicht genug geklärt zu haben (Frage 6.2)	40
Abb. 9	Woran Auftragnehmer merken, dass ein Gespräch zum Auftrag führt	41
Abb. 10	Wie Auftragnehmer auf angenommene Kundenbedürfnisse eingehen	42
Abb. 11	Individuelle Unsicherheiten der Auftragnehmer während der Auftragsklärung	43
Abb. 12	Aufbau der Auswertungsergebnisse zur Auftraggeber-Sicht	44
Abb. 13	Von der Sichtbarwerdung des Bedarfs bis zur Auftragsklärung (AG4)	48
Abb. 14	Inputfaktoren des Bildungsbedarfs (AG2)	54
Abb. 15	Aufträge an Referenten des zentralen Schulungsprogramms	55
Abb. 16	Standardseminare und Sonderbedarfe (AG1)	58
Abb. 17	Beispiele für Anlässe von außerplanmäßigem PE-Bedarf	59
Abb. 18	Entscheider und Unterstützer aus Auftraggeber-Sicht	60
Abb. 19	Beispiel eines internen Formulars zur Auftragsdokumentation	62

Abb. 20	Ablauf eines internen Auftragsklärungsprozesses (AG7)	63
Abb. 21	Verwenden Auftraggeber Checklisten für die Auftragsklärung mit Externen? (Frage 4.2)	65
Abb. 22	Welche Fragen interne Auftraggeber im AKG stellen	66
Abb. 23	Mit welchen Argumenten PE-Maßnahmen intern durchsetzbar sind	69
Abb. 24	Berufliche und pädagogische Qualifikationen der Befragten	71
Abb. 25	Ausgangsberufe der Befragten (absolute Zahlen)	72
Abb. 26	Quantitative Angaben zur Gesprächserfahrung der Befragten	76
Abb. 27	Was Auftragnehmer und Auftraggeber unter Selbstdarstellung verstehen (Frage 4.3)	77
Abb. 28	Aussagen über das Mitteilungsbedürfnis der Auftraggeber	77
Abb. 29	Ebenenmodell zur Einordnung der Parameter der Auftragsklärung	82
Abb. 30	Allgemeine Kostenartensystematik bezogen auf die betriebliche Weiterbildung [nach Weiß 1996, S. 140 ff.]	90
Abb. 31	Investitionsvolumen beruflicher Weiterbildung 1998/99 nach Finanzierungsträgern [Quelle: BMBF 2003, S. 292]	91
Abb. 32	Aufwendungen der Privatpersonen für berufliche Weiterbildung [Quelle: Weiß 2001, S. 34]	92
Abb. 33	Teilnehmer des Anbietermarkts betrieblicher Weiterbildungsdienstleistungen [nach Wuppertaler Kreis 1998, S. 88]	94
Abb. 34	Weitungsausgaben deutscher Unternehmen für offene Seminare nach Anbietern [Bezugsjahr 1994, nach Grünewald/ Moraal 1995, S. 21]	96
Abb. 35	Anteil der Anbieter offener Seminare an den externen Weiterbildungsstunden [Bezugsjahr 1999, nach Grünewald/ Moraal/ Schönfeld 2003, S. 86]	96
Abb. 36	Anteil der offenen Seminare am Auftragsvolumen der Weiterbildungsanbieter [Quelle: Trendanalyse managerSeminare für die Bezugsjahre 1999-2002]	97
Abb. 37	Beispiele für externe Dienstleistungen in der Weiterbildung [Quelle: Wuppertaler Kreis 1998, S. 33]	99
Abb. 38	Nachfragesituation für Weiterbildungsthemen (2003 und zukünftig, in Prozent) [nach Graf 2003, S. 4]	101
Abb. 39	Weitungsnahe Berufsgruppen der Selbstständigen in freien Berufen [nach IFB 2003, Auszug]	104
Abb. 40	Von Weiterbildungsinstituten beschäftigte externe Trainer (Angaben in Prozent) [nach Graf 2000, 2001, 2002, 2003]	105
Abb. 41	Rechtsbeziehungen zwischen den Beteiligten der Weiterbildung [nach Olbert 2002, S. 9]	108
Abb. 42	Rechtsbeziehungen bei Weiterbildungsaufträgen aus der Sicht von Dozenten, die über ein Institut für Unternehmen arbeiten	112
Abb. 43	Abschlussberechtigte Unternehmensvertreter bei Dienstverträgen mit selbständigen Weiterbildungsanbietern	116
Abb. 44	Beispiel einer Kooperationsvereinbarung über die Honoraranteile des Trainers	119
Abb. 45	Beispiel einer Kooperationsvereinbarung über die Aufteilung von Projekthonoraren	119
Abb. 46	Einordnungsmatrix für die Positionierung des externen Dienstleisters als Zulieferer von Weiterbildungsdienstleistungen	132
Abb. 47	Verteilung von PE-Entscheidungen in Mittelbetrieben [Thom 1987, S. 142]	136

Abb. 48 Unternehmens- und Weiterbildungsziele im Vergleich [nach Thom 1987, S. 101 ff.]	142
Abb. 49 Weiterbildungsziele, die Führungskräfte bei ihren Mitarbeitern vermuten, und Ziele, die Mitarbeiter selbst benennen, im Vergleich [nach Thom 1987, S. 107 und 109]	142
Abb. 50 Organisationale Einflussgrößen für die Aushandlung von Weiterbildungsaufträgen	144
Abb. 51 Bildungsbedarfsanalyse: vom Arbeitsproblem zum Bildungsbedarf [nach Becker 1999, S. 122]	146
Abb. 52 Prozessschritte der Bildungsbedarfsanalyse [nach Wöltje/ Egenberger 1996, S. 63]	149
Abb. 53 Varianten der Weiterbildungsorganisation und Rolle des Externen im Überblick	170
Abb. 54 Wer verantwortet wodurch den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme im Betrieb?	171
Abb. 55 Modell der Kundenzufriedenheit bei Dienstleistungen	179
Abb. 56 Modell des Entscheidungsprozesses [nach Birker 1997, S. 30]	180
Abb. 57 Marketing-Mix-Entscheidungen für Trainingsanbieter	184
Abb. 58 Kunden-Orbit der Auftragsklärung	190
Abb. 59 Handlungsschritte in der Organisationsentwicklung [PSI 1994, S. 22]	192
Abb. 60 Interaktionsphasen der Auftragsklärung	194
Abb. 61 Das Ritual der Ausgleichshandlung nach Goffman (1999, S. 26-28)	209
Abb. 62 Folgen ungeklärter Weiterbildungsaufträge [Fallbeispiel, anonym]	212
Abb. 63 Funktionen innerhalb des Selling-Centers ‚Betriebliche Weiterbildung‘	218
Abb. 64 Funktionen innerhalb des Buying-Centers [nach Meffert/ Bruhn 2003, S. 106]	219
Abb. 65 Erfassungsbogen zur Analyse des Buying-Centers der betrieblichen Weiterbildung	220
Abb. 66 Identifikationsmerkmale für das Weiterbildungs- und Rollenverständnis des Kunden [nach Bergner 1997, S. 205f.]	232
Abb. 67 Dimensionen der Professionalität von Internen und Externen	235
Abb. 68 Inhalte der Kontaktaufnahme	243
Abb. 69 Inhalte des Erstgesprächs	245
Abb. 70 Inhalte der Bedarfsdiagnose: Erheben der Ist-Daten	247
Abb. 71 Inhalte der Bedarfsdiagnose: Festlegen der Soll-Daten	248
Abb. 72 Inhalte der Auftragsklärung mit den Seminarteilnehmern	249
Abb. 73 Inhalte der Ideenskizze	250
Abb. 74 Inhalte des Bestätigungsschreibens	251
Abb. 75 Inhalte der Projektbeschreibung: Gliederung	251