

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 17, 2012

Aspekte betrieblicher Weiterbildung

Zugänge – Ressourcen – Beispiele



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 17, 2012

Aspekte betrieblicher Weiterbildung

Zugänge – Ressourcen – Beispiele

Herausgeber der Ausgabe:

Arthur Schneeberger

Wien

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Arthur Schneeberger

Thema

02 **Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich**
Stefan Vogtenhuber

03 **Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007**
Ingolf Erler

04 **Branchenspezifische Aspekte betrieblicher Weiterbildung.
Empirische Befunde aus Unternehmensbefragungen**
Alexander Petanovitsch

05 **Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/betrieblichen Weiterbildungspersonals.
Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH**
Jan Böhm

06 **Schubladendenken oder Lerninstrument?
Persönlichkeitstests und deren Anwendung in der betrieblichen Weiterbildung**
Henriette Lundgren

Praxis

07 **Durch altersgerechte Personalentwicklung zum demografiefesten Betrieb?
Das Projekt WEGWEISER – eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme zur „Fachkraft für Demografie-Management“**
Anita Hilpert und Nicole Luthardt

08 **Gesundheitsförderung – auf drei Säulen.
Betriebliche Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärnten**
Beate Gfrerer und Gloria Sagmeister

09 **Selbstreflexion in (Groß-)Gruppen – ein Modell mit Zukunft?
Das Design eines Führungscurriculums**
Wolfgang Eder und Beat Rünzler

10 **Betriebliche Weiterbildung bei den Feuerwehren.
Start einer Seminarreihe zur pädagogischen Professionalisierung**
Nikolaus Meyer und Jens Stiegel

11

**Arbeitsplatznahes Lernen mit Software unterstützen.
Ein Beispiel aus der Abfallverbrennung**
Uwe Elsholz

Kurz vorgestellt

12

Die Tiroler Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie
Franz Jenewein

Rezension

13

Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb.
Peter Dehnbostel
Claudia Sodl

14

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler.
Ellen Abraham
Monika Kastner

15

Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte – Designs – Instrumente.
Gerhard Niedermair (Hrsg.)
Franz Jenewein

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Arthur Schneeberger

Schneeberger, Arthur (2012): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Betriebliche Weiterbildung, Finanzierung, Branchendifferenzierung, Betriebsgröße, Höherqualifizierung, Persönlichkeitstest, Demografiekompetenz, Führungskompetenz, Kompetenzpass, arbeitsplatznahes Lernen, Lernsoftware

Kurzzusammenfassung

Der Begriff „betriebliche Weiterbildung“ umfasst alle Weiterbildungsaktivitäten, an denen Beschäftigte in bezahlter Arbeitszeit teilnehmen und/oder die Beschäftigten von ihrem Unternehmen finanziert werden. Betriebliche Weiterbildung bildet damit die häufigste Form der Erwachsenenbildung im Haupterwerbsalter. Umfassende empirische Daten zur betrieblichen Weiterbildung sind aktuell jedoch nicht verfügbar. Für die Gestaltung der Weiterbildung, für Bildungsanbieter und Fördereinrichtungen ist es folglich von großem Interesse, aufschlussreiche Analysen über dieses vielfältige Phänomen zu erhalten. So können beispielsweise Daten über Zugänge, Teilnahmequoten und Ressourcenmobilisierung wertvolle Orientierungspunkte liefern. Desgleichen sind sozioökonomische Funktionsanalysen des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens, Beispiele der inhaltlichen und methodischen Entwicklung von Lernangeboten durch Weiterbildungseinrichtungen in oder außerhalb von Unternehmen und die Qualifizierung des Personals in der betrieblichen Weiterbildung von hoher Brisanz. All diesen Aspekten geht die vorliegende Ausgabe 17 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) nach.

Editorial

Arthur Schneeberger

Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ spannen einen breiten thematischen Bogen, der unterschiedliche Aspekte betrieblicher Weiterbildung aus Sicht von Bildungsforschung und Weiterbildungspraxis umfasst. Dies reicht vom Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Bildungsstand, Branche und Beruf über die Ressourcenaufbringung bis hin zu Beispielen und speziellen Fragen betrieblicher Bildungsarbeit.

Zur betrieblichen Weiterbildung zählen nach aktueller europäischer Definition alle Weiterbildungsaktivitäten, an denen Beschäftigte entweder in bezahlter Arbeitszeit teilnehmen und/oder die den Beschäftigten von ihrem Unternehmen zur Gänze oder zum Teil finanziert werden (vgl. Statistik Austria 2008, S. 16).

Betriebliche Weiterbildung ist ein vielfältiges Phänomen. Ihre zahlreichen Aspekte und Verwertungszusammenhänge eröffnen eine breite Palette an Untersuchungsthemen. Dazu zählen u.a.

- Datengewinnung
- Zugänge, Teilnahmequoten und Ressourcenmobilisierung als Orientierungspunkte für Unternehmen und fördernde öffentliche Verwaltungen respektive die sozioökonomische Funktionsanalyse des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens
- Beispiele der Entwicklung von Lernangeboten in thematischer und methodischer Sicht durch Weiterbildungseinrichtungen innerhalb und außerhalb von Unternehmen und
- die Qualifizierung des Fachpersonals.

Quantitative und qualitative Informationen über betriebliche Weiterbildung sind folglich gefragt.

Multiple Funktion betrieblicher Weiterbildung

Um den funktionalen Zusammenhang betrieblicher Weiterbildung aufzuzeigen, sollen vorangestellt ausgewählte Daten einer ibw-Unternehmensbefragung beschrieben werden. Diese Befragung aus dem Jahr 2008 richtete sich an Unternehmen ab zehn Beschäftigten in Österreich (vgl. Schneeberger/Petanovitsch/Nowak 2008, S. 27ff.). Aufschlussreich belegt werden konnte in dieser Befragung der Zusammenhang zwischen den Aufgaben und Zielen betrieblicher Weiterbildung und der jeweiligen Beschäftigtenzahl, d.h. der Größe des Betriebes – ein Aspekt, der bei den vorliegend versammelten Beiträgen vermisst wurde und deshalb an dieser Stelle hereingeholt und reflektiert werden soll.

Bezüglich der Funktion der Weiterbildung im Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen nach Betriebsgröße zeigte sich, dass Einschulung und Anpassungsqualifizierung an gegebene Anforderungen einen wesentlichen Faktor

Tab. 1: Funktion der Weiterbildung im Unternehmen aus Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen nach Betriebsgröße, in %

Funktion der Weiterbildungsmaßnahmen	Anzahl der MitarbeiterInnen					Differenz: groß klein
	10 - 49	50 - 199	200 - 249	250 - 499	500 und mehr	
N=	25.014	4.463	320	639	433	
Höherqualifizierung von MitarbeiterInnen mit besonderem Potenzial	43	57	61	75	79	36
Bessere Bewältigung bestehender Aufgaben	58	72	76	83	85	27
Einschulung neuer MitarbeiterInnen	47	65	49	68	74	27
Persönliche Entwicklung und Stabilität der MitarbeiterInnen	23	22	34	38	49	27
Verbesserung von Teamarbeit und Kooperation	42	51	53	52	67	25
Förderung unternehmerischen Denkens der MitarbeiterInnen	39	46	44	56	64	24
Erhöhung der Attraktivität als ArbeitgeberIn	38	40	47	60	55	18
Bessere Stressbewältigung, Fitness und Gesundheitsförderung	13	15	6	28	32	18
Vorbereitung auf internationalen Einsatz	7	11	7	17	24	17
Förderung der Bindung an das Unternehmen	29	34	21	39	42	13
Aufbau und Erhaltung von Service- und KundInnenorientierung	51	56	42	71	62	11
Anpassung der Qualifikationen an Neuerungen in der Branche	57	62	58	71	66	9
Spezielle Förderung von gering Qualifizierten, um Potenziale zu erschließen	7	8	9	17	15	8
Förderung von Innovationen im Betrieb	30	30	34	35	34	4
Spezielle Förderung von MigrantInnen, um Potenziale zu erschließen	4	3	2	12	7	3
Belohnung für gute Leistungen (Weiterbildung als Fringe Benefit)	21	18	13	27	18	-4

Anm.: Tabellierter Wert „Trifft voll und ganz zu“ (Antwortmöglichkeiten: Trifft voll und ganz zu – Trifft teilweise zu – Trifft nicht zu). Rangreihung nach 500 MitarbeiterInnen und mehr

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten; Hochrechnung)

markieren, der weitgehend unabhängig von der Betriebsgröße ist (siehe Tab. 1). Dies trifft auch auf die Funktion der Anpassung der Qualifikationen im Betrieb an sich laufend verändernde Qualifikationsanforderungen zu.

Signifikant ist der Unterschied nach Betriebsgröße im Hinblick auf die Höherqualifizierung von MitarbeiterInnen mit besonderem Potenzial: Mit der Betriebsgröße erweitern sich interne Arbeitsmärkte und Mobilitätschancen und damit auch die Funktion der Weiterbildung als Höherqualifizierung von MitarbeiterInnen mit besonderem Potenzial.

Auch die Förderung von Team- und Kommunikationsfähigkeit, unternehmerischem Denken, Stressbewältigung und Fitness durch Weiterbildung zeigt betriebsgrößenspezifische Unterschiede. Betriebliche Weiterbildung ist daher nicht auf ihre Funktionen der fachlichen Qualifikationserhaltung und Qualifikationserweiterung beschränkt. Weitere sind – mit unterschiedlicher Häufigkeit je nach Beschäftigtenzahl – die Vorbereitung und Auslese für bestimmte Funktionen im Betrieb, zum Beispiel Auslandseinsätze oder Führungsnachwuchsprogramme (Filterfunktion), sowie die Erhaltung und Erhöhung der Identifikation mit Aufgaben

und Zielen der Unternehmen (Motivationsfunktion) (siehe dazu Rodehuth 1999).

Betriebliche Weiterbildung greift weit aus in Richtung außerfachlicher und verhaltensbezogener Bildung. So gaben in der gegenständlichen Erhebung immerhin 24% der Unternehmen ab zehn Beschäftigten „Persönliche Entwicklung und Stabilität der MitarbeiterInnen“ als voll und ganz zutreffendes Ziel der Weiterbildung an. Rechnet man die „teilweise“ Zustimmung hinzu, so kommt man auf fast 80% der respondierenden Betriebe. Eine enge Funktionszuschreibung im Sinne der Vermittlung rein fachlicher oder betrieblicher Kenntnisse und Fertigkeiten stellt insbesondere in den Betrieben ab 200 Beschäftigten ein obsoletes Konzept betrieblicher Bildungsarbeit dar. Aber auch fast ein Viertel der Kleinbetriebe betont diese Funktion der Weiterbildung stark. Zusätzlich haben Ziele wie „Bessere Stressbewältigung, Fitness und Gesundheitsförderung“ zumindest teilweise Relevanz in der betrieblichen Bildungsarbeit der befragten Unternehmen ab zehn Beschäftigten (siehe Schneeberger/Petanovitsch/Nowak 2008).

Zu den Beiträgen der Ausgabe

Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ spannen einen breiten thematischen Bogen, der unterschiedliche Aspekte betrieblicher Weiterbildung aus Sicht von Bildungsforschung und Weiterbildungspraxis umfasst. Dieser reicht vom Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Bildungsstand, Branche und Beruf über die Ressourcenaufbringung bis hin zu Beispielen und speziellen Fragen betrieblicher Bildungsarbeit.

Weiterbildungszugang und Ressourcen

Ingolf Erler nähert sich dem Thema auf Basis einer Sekundärdatenanalyse der Bevölkerungsumfrage Adult Education Survey (AES) 2007 (siehe Statistik Austria 2009), um zu zeigen, in welchem Ausmaß der Zugang zu beruflicher Weiterbildung von formaler Bildung, Einkommen, Branchenzugehörigkeit und Berufsgruppe abhängt. Die berufliche Weiterbildungsbeteiligung reichte im vorwiegend privaten Beschäftigungssektor im Beobachtungsjahr 2007 von rund 14% in Gastgewerbe und Hotellerie bis zu 64% im Kredit- und Versicherungswesen. Erler

versucht diesen Befund theoriegestützt (mit Bezug auf Pierre Bourdieu und Richard Sennett) zu deuten: Weiterbildungsbeteiligung wird dabei auf die branchenspezifische Präsenz von verschiedenen Lerntypen zurückgeführt. (Er unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „kognitiv-abstrakten“ und „manuell-praktischen“ Berufsgruppen).

Mittels Sekundärdatenanalysen der Unternehmensbefragungen von Statistik Austria (siehe Statistik Austria 2008) und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (siehe Schneeberger/Petanovitsch/Nowak 2008) zeigt **Alexander Petanovitsch** in seinem Beitrag die Relevanz der Branchendifferenzierung in der Weiterbildungsanalyse auf. So gaben bei der Unternehmensbefragung im Jahr 2008 rund 88% der Banken- und Versicherungsbetriebe an, im letzten Geschäftsjahr laufend Weiterbildungsmaßnahmen gesetzt zu haben, während der entsprechende Anteilswert im Baugewerbe 12% betrug. Dahinter sind ebenso deutliche Unterschiede praktizierter Lernformen sowie der funktionalen Einbettung der Bildungsarbeit – von der Anpassungsqualifizierung bis Belohnung für gute Leistungen – auszumachen. Branchenspezifische Weiterbildungserschwerisse lassen sich bei den Personalausfallkosten, also den indirekten Kosten, aber auch bei den direkten Kosten, am Mangel an Förderungen und am Abwanderungsrisiko erkennen. Petanovitsch zeigt: Für die besonders weiterbildungsintensiven Branchen wie z.B. „Bank und Versicherung“ stehen – neben der Erhaltung/Verbesserung der Service- und KundInnenorientierung – vor allem die Erhöhung der Attraktivität als ArbeitgeberIn, eine bessere Bewältigung bestehender Aufgaben sowie die Belohnung für gute Leistungen als Anreiz für Weiterbildungsmaßnahmen im Vordergrund. Weiterbildung als Mittel, um die Qualifikationen der MitarbeiterInnen an Neuerungen in der Branche anzupassen, ist in den wissensintensiven Branchen der Elektro- und Elektronikindustrie, im Banken- und Versicherungswesen sowie in der Sparte „Information und Consulting“ von besonderer Bedeutung. Bei einer Kursteilnahmequote von 33% der Beschäftigten im marktorientierten Sektor ergaben sich laut Continuing Vocational Training Survey (CVTS3), so Petanovitsch in seinem Beitrag weiter, Weiterbildungskosten von 1,3% der Personalkosten der Unternehmen für das Beobachtungsjahr 2005, wobei sich eine Spannweite von 0,3% (Gastgewerbe) bis

3,5% (Kredit- und Versicherungswesen) ausmachen lässt. Davon entfielen rund 56% auf direkte Kosten und 44% auf indirekte Kosten, also Personalausfallkosten aufgrund der Weiterbildungsaktivitäten.

An den CVTS3 knüpft **Stefan Vogtenhubers** Beitrag an. In diesem werden die Ausgaben der Unternehmen aus dem Jahr 2005 auf das Preisniveau von 2009 gebracht sowie um eine Schätzung der Kosten für kleinere Betriebe ergänzt: Hieraus resultieren 762 Millionen Euro an direkten Kosten, die am Weiterbildungsmarkt Niederschlag finden, und rechnerisch weitere 579 Millionen Euro an indirekten Kosten. Die direkten Kosten der Betriebe machen hierbei rund 41% der gesamten Weiterbildungsausgaben 2009 aus, zu denen in einer Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) auch die Ausgaben privater Haushalte und des AMS gezählt werden. Der Beitrag respektive die dahinterstehende IHS-Studie (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012) bietet weit über die Thematik der Ressourcen für die betriebliche Bildungsarbeit hinaus eine fundierte Übersicht zur Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich, die für Wissenschaft, Bildungsanbieter und Bildungspolitik unverzichtbar ist.

Aktuelle Daten von Statistik Austria über Bildungszeiten

Für die Kostenschätzung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind die indirekten Kosten eine wesentliche Größe. Zeitmangel ist in vielen Branchen das größte Weiterbildungshindernis noch vor den Kurskosten (direkten Kosten). Berufliche Weiterbildung ist per se ein breiteres Konzept als betriebliche Weiterbildung. Das kommt auch in den

aktuellen Ergebnissen der Arbeitskräfteerhebung von Statistik Austria deutlich zum Ausdruck. So entfielen von den Teilnahmen an vorwiegend beruflichen Kursen und Schulungen in den letzten vier Wochen vor der Erhebung im Jahresdurchschnitt 2011 rund 53% auf die Arbeitszeit; bei den Männern waren es 61%, bei den Frauen 44%. Basis war dabei jeweils die Bevölkerung im Alter von 15 Jahren und älter (siehe Statistik Austria 2012).

Beispiele und spezielle Aspekte betrieblicher Bildungsarbeit

Die in der vorliegenden Ausgabe versammelten Beispiele lassen erkennen, wie stark die wissenschaftliche Durchdringung der betrieblichen Bildungsarbeit und der Qualifikation des Fachpersonals fortgeschritten ist. Betriebliche Weiterbildung ist sowohl im Hinblick auf ihre Konzepte, die verwendeten Methoden als auch die Themen mit einschlägigen Sparten aus Wissenschaft und Forschung verbunden, im positiven Fall mit wechselseitiger Befruchtung.

Führungskräfteweiterbildung

Der Beitrag von **Wolfgang Eder** und **Beat Rünzler** beschreibt das Design eines Führungscurriculums, dessen Entwicklung von einem international tätigen Industrieunternehmen für deren rund 120 deutschsprachige Führungskräfte beauftragt wurde. Die Autoren haben unterschiedliche Zugänge zum Lernfeld Führung: einerseits den Fokus des aus der Praxis kommenden Managers mit langjähriger Erfahrung, andererseits den des erfahrenen Trainers und Coaches. Die Weiterbildung soll Selbstreflexionsprozesse

Tab. 2: Betriebliche und berufliche Weiterbildung nach Zeitverwendung: Teilnahme an vorwiegend beruflichen Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen – Jahresdurchschnitt 2011; Bevölkerung 15 Jahre und älter

Merkmal	Nur während der Arbeitszeit (in %)	Im Wesentlichen in der Arbeitszeit (in %)	Im Wesentlichen außerhalb der Arbeitszeit (in %)	Nur außerhalb der Arbeitszeit (in %)	War nicht erwerbstätig (in %)	Gesamt absolut
Gesamt	46,4	6,4	3,1	30,0	14,0	341.000
Männer	54,7	6,4	2,0	25,1	11,7	173.900
Frauen	37,7	6,5	4,2	35,1	16,4	167.100

Quelle: Statistik Austria: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres) 2012

bei den Teilnehmenden am Beispiel von Führungssituationen aus dem Alltag auslösen. Der Ansatz ist theoretisch fundiert und involviert Kompetenz-Screenings (Selbstbeurteilung und eine Fremdbeurteilung) mit dem Ziel, jene Teilkompetenzen festzustellen, in denen die Führungskraft das relativ größte Entwicklungspotenzial hat. Der Beitrag macht deutlich, wie wissenschaftliche Fundierung und reflektierte Erfahrung zusammen die Qualität betrieblicher Bildungsarbeit ausmachen.

Persönlichkeitstests in der Weiterbildung

Henriette Lundgrens innovativer Beitrag thematisiert das Faktum, dass in der Weiterbildungspraxis von Unternehmen zunehmend Persönlichkeitstests als Instrument der Reflexion eingesetzt werden – Persönlichkeitstests sind in der Praxis der betrieblichen Weiterbildung angekommen. Das führt zu offenen Fragen und Spannungen. Die Autorin argumentiert, dass PraktikerInnen sowohl den situativen Kontext als auch die Veränderbarkeit in das Erklärungsmodell von Persönlichkeit miteinbauen. AnwenderInnen in der betrieblichen Weiterbildung handhaben – so Lundgrens Ergebnis – das in der Theorie als fest und stabil vorgestellte Persönlichkeitskonzept der Testtheorie in der Praxis weitaus flexibler und kontextspezifisch. Dies soll im Beitrag durch die ethnographische Feldbeschreibung des britischen Persönlichkeitstestmarktes gezeigt werden.

Arbeitsplatznahes Lernen mit Software unterstützen

Uwe Elsholz berichtet über ein Projekt, in dem die Lernsoftware sowie das zugehörige Weiterbildungskonzept von der TU Hamburg-Harburg in enger Kooperation mit einem Betreiber von Abfallverbrennungsanlagen entwickelt wurden. Die Software soll Prozesse der Kompetenzentwicklung fördern, sie ersetzt oder simuliert keine realen Arbeitsprozesse, die Ausgangspunkt der Lernprozesse bleiben. Im Falle der Abfallverbrennungsanlagen konnten durch ExpertInnengespräche mit UnternehmensvertreterInnen drei betriebliche Handlungsfelder (Kranfahrer; Läufer; Anlagenfahrer) unterschieden werden, welche die einzelnen Module der Lernsoftware betreffen. In jedem der Handlungsfelder konnten durch Befragungen zwischen acht und zwölf wesentliche Arbeitsaufgaben identifiziert werden.

Die in der Software berücksichtigten Aufgaben in jedem Handlungsfeld bauen aufeinander auf. Das informelle Lernen im Prozess der Arbeit erfährt über das dargestellte betriebliche Weiterbildungskonzept eine Aufwertung. Die berufspädagogisch begründeten Prinzipien des Konzepts, das sowohl für die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen als auch für die Weiterqualifizierung genutzt werden kann, lassen sich auf vergleichbare Branchen übertragen.

Pädagogischer Professionalisierungsbedarf

Der Beitrag von **Nikolaus Meyer** (Doktorand zum Thema Professionstheorie) und **Jens Stiegel** (Leiter der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie in der Stadt Frankfurt am Main) ist ein weiterer Beitrag zur projektbezogenen Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Das von der Branddirektion Frankfurt am Main initiierte Forschungsprojekt hat, ausgehend von Bedürfnissen der Feuerwehr und geleitet von theoretischen Positionen der Erwachsenenbildung, ein umgreifendes Konzept zur Aus- und Weiterbildung der pädagogisch tätigen Feuerwehrleute entwickelt. An das erste basispädagogische Modul schließt sich zu Beginn ein Selbstlernmodul zur selbstständigen Vertiefung bzw. zur Vertiefung des in Tandem-Gruppen erarbeiteten Wissens sowie zur Erprobung verschiedener neuer Anwendungen in der Praxis an. Danach folgen zwei spezialisierte Seminarmodule. Eine Tandem-Gruppe besteht aus zwei Mitgliedern, die miteinander lernen und arbeiten sowie die Beratung des/der jeweils anderen übernehmen.

Kompetenzbilanzierung für das Weiterbildungspersonal

Jan Böhm informiert über Kompetenzbilanzierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sowie den Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. Zur Kompetenzfeststellung sollen Indikatoren verwendet werden, die von TrainerInnen, AusbilderInnen, BeraterInnen und planerisch-disponierenden MitarbeiterInnen als eine Art Mindestanforderungen verstanden werden können, welche immer auch eine Entwicklungsdimension besitzen. Durch die Unterscheidung in vier Ausprägungsgrade eines jeden Indikators soll diese Entwicklungsdimension noch gestärkt werden.

Qualifizierung im öffentlichen Dienst

Die Weiterbildung öffentlich Bediensteter in Tirol respektive das Bildungsinstitut-Grillhof stellt **Franz Jenewein** vor. Mit der Verwaltungsakademie (Basiskurs) werden MitarbeiterInnen in den Verwendungsgruppen des höheren bis hin zum mittleren Verwaltungsdienst angesprochen. Der Kurs „Führungskompetenz“ richtet sich an (angehende) Führungskräfte. Darüber hinaus gibt es noch Speziallehrgänge. Jenewein berichtet über das pädagogisch-didaktische Konzept der Weiterbildung, das weit über fachliche Qualifizierung in Richtung soziale und personale Kompetenzen reicht und sich in vergleichsweise geringen Ausfallquoten bei den Kursteilnahmen niederschlägt.

Demografie und Gesundheit

Die Herausforderungen aufgrund der Alterung der mitteleuropäischen Gesellschaften und betrieblichen Belegschaften sind evident, eine Antwort hierauf soll eine „demografiefeste“ Personalpolitik geben, wie **Anita Hilpert** und **Nicole Luthardt** feststellen. Ihr Beitrag informiert über das erst seit März 2012 laufende Projekt WEGWEISER als Qualifizierungsmaßnahme zur Entwicklung und Etablierung einer wirtschaftlichen und demografieorientierten Personalpolitik in der Stadt Augsburg und im Großraum Schwaben. Zielgruppe des Projektes sind hauptsächlich mittelständische Unternehmen und deren Beschäftigte. Die in dieser Qualifizierung vermittelten Inhalte orientieren sich an den Kriterien von AGE CERT, dem deutschlandweit ersten Qualitätssiegel für demografiefeste Personal- und Unternehmenspolitik. Das Konzept gliedert sich insgesamt in drei Phasen (Schulungsphase, Projektphase, Follow-up-Workshop), die aufeinander aufbauen und einen Theorie-Praxis-Transfer ermöglichen sollen, der in herkömmlichen Qualifizierungsmaßnahmen, so die Autorinnen, in diesem Ausmaß selten gegeben ist.

Gesundheit hat eine Schlüsselfunktion in zukunftsorientierter Erwachsenenbildung und nicht zuletzt auch in der betrieblichen Bildungsarbeit. Der Beitrag von **Beate Gfrerer** und **Gloria Sagmeister** informiert über das „Drei-Säulen-Programm“ – betriebliche Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärnten. Die „Säulen“ bezeichnen die Bereiche

Ernährung, Bewegung und Work-Life-Balance. Da nicht jedes Unternehmen in der Lage ist, diese Weiterbildung als internes Angebot zu implementieren, werden externe Angebote über „Die Kärntner Volkshochschulen“ organisiert. Die TeilnehmerInnen können die Kurstermine selbst wählen, wobei die Kurse noch in der Arbeitszeit bzw. direkt im Anschluss an die berufliche Tätigkeit stattfinden. Die Zahl von fast 600 Teilnehmenden innerhalb der letzten beiden Jahre zeigt, dass das Angebot ankommt.

Den Abschluss der Ausgabe bilden drei Rezensionen. **Claudia Sodl** informiert über Peter Dehnbostels 2010 publizierte einführenden Studienband „Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb“, **Monika Kastner** setzt sich kritisch mit Ellen Abrahams Akquise-Leitfaden für PersonalentwicklerInnen „Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte“ (2010) auseinander und **Franz Jenewein** berichtet von dem umfangreichen Sammelband „Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte – Designs – Instrumente“ (2009).

Ausblick aus der Redaktion

Im Februar 2013 erscheint die Ausgabe 18 des „Magazin erwachsenenbildung.at“, die sich mit der politischen Steuerung der Erwachsenenbildung, mit sogenannten Governance-Prozessen auseinandersetzt. Unter der Herausgeberschaft von Stefan Vater geht die Ausgabe der Frage nach, wie politische Vorgaben die Arbeit von Einrichtungen der Erwachsenenbildung beeinflussen.

Die Arbeit am Gemeinwesen als demokratischer Prozess mit aktiver Beteiligung der Bevölkerung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Seit Kurzem gesellt sich dazu das Konzept der Community Education. Die für Juni 2013 geplante Ausgabe 19 widmet sich der vielfältigen Praxis und fragt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Konzepten. Sie wird von Christian Kloyber (bifeb) und Ingolf Erler (öieb) herausgegeben. Bis zum 1. Februar 2013 können noch Beiträge zu dieser Ausgabe eingereicht werden. Der Call for Papers steht zum Download bereit unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-19_callforpapers.pdf.

Literatur

Verwendete Literatur

Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine (2008): Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich. Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen. Wien. (= ibw-Forschungsbericht. 145).

Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung 2005. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/betriebliche_weiterbildung/index.html [Stand: 2012-10-16].

Weiterführende Literatur

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. IHS Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d172/Studie_Weiterbildung_Mai_2012.pdf [Stand: 2012-10-16].

Rodehuth, Maria (1999): Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge. München und Mering.

Statistik Austria (Hrsg.) (2009): Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/weiterbildungsaktivitaeten_der_bevoelkerung/index.html [Stand: 2012-10-16].

Statistik Austria (2012): Teilnahme an Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen nach Zweck der Weiterbildung – Jahresdurchschnitt 2011. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/020913.html [Stand: 2012-9-06].



Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme. 2009 wurde er mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie „Wissenschaft 2009 – Gesamtwerk“ ausgezeichnet.

Editorial

Abstract

The concept of continuing vocational education and training (CVET) comprises all continuing education activities that employees participate in during their paid working hours and/or that companies pay for their employees. CVET is the most common form of adult education for prime-age employees. However, comprehensive empirical data on CVET are currently not available. Therefore, it is of great importance for the development of continuing education that education providers and funding institutions are provided with insightful analyses on this very diverse phenomenon. For example, information on access opportunities, numbers of participants and the mobilisation of resources can provide valuable reference points. Likewise, socio-economic functional analyses of CVET, examples of the development of learning offerings with regard to content and methodology by continuing education institutions within or outside of companies as well as the qualification of CVET staff are of great significance. Issue no. 17, the current issue of *Magazin erwachsenenbildung.at* journal (Meb), deals with all of these aspects.

Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich

Stefan Vogtenhuber

Vogtenhuber, Stefan (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: AES 2007, Finanzierung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, indirekte Kosten, direkte Kosten, non-formale Bildungsaktivitäten, Finanzierungsstruktur, öffentliche Mittel

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet die wesentlichen Ergebnisse einer 2012 veröffentlichten Studie über die Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich, die vom Institut für Höhere Studien im Auftrag der Arbeiterkammer Wien durchgeführt wurde. Nach Darstellung der Ausgangslage und der methodischen Vorgehensweise wird ein Einblick in die Höhe und Aufteilung der öffentlichen und privaten Finanzierung von Weiterbildung gegeben. Dabei werden die Entwicklung der öffentlichen Budgets, der vom AMS aufgebrauchten Mittel für die Qualifizierung von arbeitslosen Personen ebenso aufgezeigt wie die betrieblichen Weiterbildungsausgaben und Aufwendungen der privaten Haushalte. Ein Ländervergleich mit Finnland, Schweden, Großbritannien und Australien zeigt, dass die durchschnittlichen Weiterbildungsausgaben pro Erwachsener/m in Österreich am höchsten sind. Dies ist auf einen überdurchschnittlichen Beitrag der privaten Haushalte an der Finanzierung zurückzuführen, während die öffentlichen und die betrieblichen Ausgaben im Mittelfeld der Vergleichsländer liegen.

02

Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich

Stefan Vogtenhuber

Betrachtet man die Bildungsfinanzierung von Volkswirtschaften, so zeigt sich eine systematische Differenz zwischen dem formalen System der Erstbildung vom Kindergarten bis zur Hochschule einerseits und dem nicht-formalen Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung andererseits. Während die Erstbildung vorwiegend öffentlich finanziert wird, speist sich die nicht-formale Bildung in erheblichem Ausmaß aus privaten Quellen.

Über die Frage, wer die Kosten der Weiterbildung tragen sollte und warum, ist bisher kein Konsens erzielt worden. Es herrscht nicht zuletzt auch deshalb Uneinigkeit, weil nicht geklärt ist, wie sich Aufwand und Nutzen auf die verschiedenen Gruppen von Beteiligten verteilen.

In diesem Beitrag wird aufbauend auf den Ergebnissen einer rezenten Studie (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012) sowie früheren Arbeiten des Instituts für Höhere Studien im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006; Lassnigg/Vogtenhuber/Kirchtag 2008) die Aufbringung der Mittel für Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich dargestellt. Dabei werden die Finanzierungsstruktur und die Entwicklung der öffentlichen Mittel von 1999 bis 2009 gezeigt.

In der Regel werden drei Gruppen von Kostenträgern – Staat bzw. Öffentlichkeit, Unternehmen und private Haushalte – unterschieden. In Österreich spielt die Qualifizierung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (AAMP) eine bedeutende Rolle in der Weiterbildung. Die dafür bereitgestellten Mittel sind zwar dem öffentlichen Bereich zuzuordnen, zeichnen sich jedoch im Unterschied zu den anderen staatlichen Mitteln von Bund, Ländern

und Gemeinden dadurch aus, dass sie hauptsächlich von den Arbeitslosenversicherungsbeiträgen der beiden Arbeitsmarktparteien – DienstgeberInnen und Versicherte – aufgebracht werden. Neben den gesetzlichen Versicherungsleistungen werden mit diesen Mitteln Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen finanziert, die auf eine Integration in den Arbeitsmarkt abzielen. Um die beiden Bereiche der öffentlichen Finanzierung unabhängig voneinander analysieren zu können, werden in der Folge die Qualifizierungsausgaben der AAMP getrennt von den Ausgaben der staatlichen Weiterbildungsbudgets behandelt. Diese Vorgangsweise entspricht der Systemlogik und trägt den damit zusammenhängenden unterschiedlichen politischen, sozialwirtschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen der beiden Weiterbildungssphären Rechnung.

Methodische Anmerkungen

Eingang in die hier vorgelegten Berechnungen fanden Kosten für alle organisierten und nachhaltigen Lernaktivitäten, die außerhalb der Erstbildung des regulären Schul- und Hochschulwesens stattfinden. Dazu gehören etwa Kurse, Vorträge, Seminare,

Workshops u.Ä., die aus beruflichen oder privaten Motiven besucht wurden, um die Kenntnisse oder Fertigkeiten in einem Gebiet zu verbessern. Dies entspricht der Definition non-formaler Bildungsaktivitäten, wie sie auch dem Europäischen Adult Education Survey (AES) zugrunde liegt (siehe Statistik Austria 2009). Des Weiteren wurden nur jene Ausgaben berücksichtigt, die von oder für Lernende ab 25 Jahren aufgewendet wurden. Damit blieben die Lehre und die Maßnahmen der AAMP für Jugendliche bis 24 Jahren ebenso ausgeklammert wie die schulischen Formen für Berufstätige, da auch hier in der Regel ein Erstabschluss angestrebt wird und außerdem ein beträchtlicher Teil der berufstätigen SchülerInnen unter 25 Jahre alt ist. Bei den Ausgaben wurde unterschieden zwischen direkten Kosten (Kurskosten, Lernmaterialien, Spesen) und indirekten Kosten (Arbeitslosengeld während der Schulung, Lohnausfallkosten, Opportunitätskosten für entgangenes Einkommen).

Eine eingeschränkte Vergleichbarkeit des Finanzaufwands der verschiedenen Kostenträger ergibt sich aus der Tatsache, dass die öffentlichen Ausgaben auf jährlich aktualisierbaren Administrativdaten basieren, während für die privaten Ausgaben auf Stichprobendaten zurückgegriffen werden muss. Die staatlichen Weiterbildungsbudgets wurden den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften entnommen. Da es sich bei diesen Ausgaben hauptsächlich um Förderungen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie um Zuschüsse zu den Kurskosten der TeilnehmerInnen handelt, werden sie zur Gänze als direkte Kosten behandelt. Die bildungsrelevanten Ausgaben der AAMP wurden den AMS-Geschäftsberichten entnommen, wobei hier die Abgrenzung zwischen direkten Kurskosten und indirekten Kosten für Lebenshaltungskosten der TeilnehmerInnen problematisch ist, will man die Ausgaben für Jugendliche herausrechnen. Die Erhebung über die betrieblichen Ausgaben stammt aus dem Jahr 2005 (CVTS3) und umfasst die Unternehmen des Produktions- und Dienstleistungssektors (Ö-NACE Abschnitte C bis K und O) mit

mindestens zehn Beschäftigten.¹ Die geschätzten Ausgaben der privaten Haushalte stützen sich auf verschiedene Erhebungen, die relativ vergleichbare Größenordnungen ergeben. Nicht erfasst ist die steuerliche Absetzbarkeit von Bildungsausgaben, weshalb die staatlichen Aufwendungen unterschätzt sind. Generell unberücksichtigt blieben auch die finanziellen Unterstützungen von Interessenvertretungen, NGOs und anderen Organisationen an Weiterbildungsaktive.²

Öffentliche Ausgaben: staatliche Budgets und AMS

Die aktualisierten staatlichen Ausgaben für Weiterbildung belaufen sich für das Jahr 2009 auf rund 187 Mio. Euro, wobei die verschiedenen Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände) berücksichtigt sind. Insgesamt sind die staatlichen Budgets zwischen 1999 und 2004 von 152 Mio. Euro im Jahr 1999 auf 142 Mio. Euro im Jahr 2004 zurückgegangen (jeweils zu Preisen von 2009, siehe Tab. 1). 2006 lagen die Ausgaben wieder über jenen des Jahres 1999 und bis 2009 kam es real zu einem Anstieg um rund 23%.

Die größten Posten 2009 sind, wie Tabelle 1 zeigt, die Nettoausgaben der Länder (knapp 60 Mio. Euro) und der Gemeinden (48 Mio. Euro). Der Bund hat rund 34 Mio. Euro für die LehrerInnenfortbildung an den Pädagogischen Hochschulen aufgewendet, für Erwachsenenbildung im engeren Sinne (Förderungen und Einrichtungen) rund 24 Mio. Euro und 10 Mio. Euro für Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen in Land- und Forstwirtschaft bzw. Ernährungswesen. Für Maßnahmen im Rahmen der Integrationsvereinbarung (IV) waren es knapp 3 Mio. Euro³.

Sowohl die Qualifizierungsausgaben im Rahmen der AAMP als auch die für aktive Angebote zur Verfügung gestellten Mittel der Arbeitslosenversicherung sind zwischen 1999 und 2009 erheblich ausgeweitet worden (siehe Tab. 2). Für Qualifizierungsmaßnahmen

1 Die in CVTS nicht erfassten Weiterbildungsausgaben der öffentlichen Dienstgeber und der Land- und Forstwirtschaft sind teilweise bei den staatlichen Ausgaben erfasst, etwa der gesamte Bereich der LehrerInnenfortbildung an den Pädagogischen Instituten sowie die Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen der Land-, Forst- und Wasserwirtschaft finanziert werden.

2 Die Steuererleichterungen und Zuschüsse sind nicht Bestandteil der Erhebungen über die privaten Ausgaben.

3 Die IV sieht einen verpflichtenden Nachweis grundlegender Lese- und Schreibkenntnisse vor. Wird ein Deutsch- und Integrationskurs besucht und erfolgreich abgeschlossen, werden maximal 50% der angefallenen Kurskosten bis zu einem maximalen Stundenlohn von 2,5 Euro und einer maximalen Stundenanzahl von 300 rückerstattet.

Tab. 1: Staatliche Weiterbildungsbudgets in Mio. Euro zu Preisen von 2009

	1999	2004	2006	2009
Erwachsenenbildungsbudgets				
Bund (Förderungen und Einrichtungen; Bruttoausgaben, Kap. 1221, 1243; seit 2009: Kap. 3021, 3049)	23,9	14,3	16,5	23,5
Länder (inkl. Wien; Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	66,1	54,1	57,3	59,7
Gemeinden (Nettoausgaben f. Erwachsenenbildung, Untergruppe 27)	25,9	27,6	41,6	47,9
Maßnahmen der Integrationsvereinbarung (Deutsch- und Integrationskurse, BMI)				2,8
Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen (Bund, Ansatz 60106; seit 2009: 42106)		11,1	10,5	9,6
Pädagogische Institute (Bund, Kap. 1294); ab 2009: Pädagogische Hochschulen, WB-Anteil (Kap. 3090)	30,1	28,5	31,2	33,9
Verwaltungsakademie des Bundes (Kap. 7020)	6,1	–	–	0,9
Förderung Donau-Universität Krems (Bund, Land)		6,4	8,2	8,8
Staatliche WB-Budgets	152,1	142,0	165,2	187,1

Quelle: Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, BMI, DUK; Berechnungen: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD Economic Outlook 90) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.

wurden 2009 insgesamt knapp 700 Mio. Euro aufgewendet, wovon 340 Mio. Euro auf Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren entfielen. Die AMS-Ausgaben für Jugendliche sind dem Bereich der Erstausbildung zuzuordnen und werden daher nicht als Weiterbildungsausgaben berücksichtigt. Für Erwachsene wurden demnach rund 340 Mio. Euro aufgebracht, wovon der Großteil auf AMS-Kurse und zugekaufte Kurse am freien Bildungsmarkt entfiel. Darunter befinden sich Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung im engeren Sinne sowie aktive Arbeitssuche und Berufsorientierung.⁴ An indirekten Mitteln für in Schulung befindliche Personen wurden 2009 rund 546 Mio. Euro an Arbeitslosengeld bzw. Notstandshilfe aufgewendet. Da keine Informationen darüber vorliegen, wie viele Jugendliche von diesen Mitteln profitieren, sind in der Gesamtsumme von 906 Mio. Euro auch Zuwendungen für Jugendliche enthalten.

Vergleicht man die Entwicklung im öffentlichen Bereich zwischen 1999 und 2009 (siehe Abb. 1), so sind die Aufwendungen zwar in allen Bereichen gestiegen, sie taten dies jedoch unterschiedlich stark.

Während die staatlichen Weiterbildungsbudgets real um 23% wuchsen, wurden die direkten Qualifizierungsausgaben des AMS um 50% erhöht und die gesamten AMS-Mittel einschließlich der indirekten Kosten um mehr als 140%.

Private Ausgaben: Unternehmen und private Haushalte

Im Unterschied zu den öffentlichen Ausgaben liegen für die privaten Aufwendungen punktuelle Schätzungen vor, die sich auf Stichprobendaten beziehen. Die Ausgaben der Unternehmen wurden zuletzt im Rahmen der dritten Europäischen Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS3 – Continuing Vocational Training Survey) erhoben (siehe Statistik Austria 2008⁵). Für den Querschnittsvergleich wurden diese Beträge auf das Preisniveau von 2009 gebracht sowie um eine Schätzung der Kosten für kleinere Betriebe ergänzt. Zu Preisen von 2009 wendeten die Unternehmen des Produktions- und Dienstleistungssektors mit mindestens zehn

4 In der Gesamtsumme für Qualifizierung sind auch indirekte Mittel für die Existenzsicherung der TeilnehmerInnen u.Ä. enthalten, die jedoch nicht für Jugendliche und Personen ab 25 Jahren abgegrenzt sind.

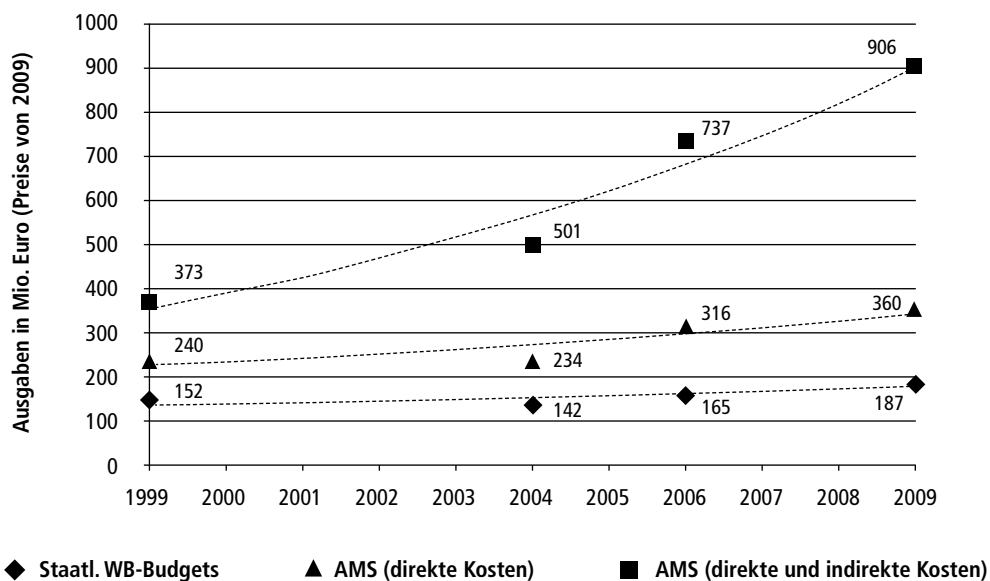
5 Im Jahr 2011 wurden die CVTS4 Erhebungen durchgeführt; die Ergebnisse werden für 2012 erwartet.

Tab. 2: Ausgaben des AMS für Weiterbildung in Mio. Euro zu Preisen von 2009

	1999	2004	2006	2009
Qualifizierung	458,8	447,5	592,8	699,9
darunter Qualifizierung von Jugendlichen (15-24)	218,3*	213,1*	276,6	340,0
Direkte Kosten (ohne Jugendliche)	240,2*	234,4*	316,2	359,9
Berufliche Mobilität	76,3	194,0	341,4	362,3
Arbeitsstiftungen	47,9	64,5	71,7	109,7
Weiterbildungsgeld bei Bildungskarenz	8,5	8,4	9,9	73,7
Indirekte Kosten für Aktive Angebote (Jugendliche nicht abgrenzbar)	132,7	266,9	421,0	545,7
Summe direkte und indirekte Kosten	372,9*	501,3*	737,2	905,6

Quelle: AMS Geschäftsberichte, Berechnungen: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012. *Qualifizierungsanteil für Jugendliche auf Basis der Daten von 2006 und 2009 geschätzt. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD Economic Outlook 90) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.

Abb. 1: Entwicklung der öffentlichen Ausgaben im Zeitverlauf



Quelle: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012

Beschäftigten 656 Mio. Euro an direkten Kurskosten auf und 499 Mio. Euro an Lohnausfallkosten für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen während der bezahlten Arbeitszeit. Einschließlich der Schätzung für kleinere Betriebe ergeben sich 762 Mio. Euro an direkten Kosten und 1.341 Mio. Euro an direkten und indirekten Kosten.

Die laut Adult Education Survey (AES) erhobenen Ausgaben der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren für nicht formale Lernaktivitäten belaufen sich auf rund 531 Mio. Euro (zu Preisen von 2009; Referenzjahr 2007: 518 Mio. Euro, siehe Statistik Austria 2009).⁵ Diese Ausgaben umfassen sowohl berufliche als auch allgemeine Lernaktivitäten und

⁵ Im AES wurden auch die Ausgaben der Erwachsenen für formale Lernaktivitäten erhoben. Für diese wurden österreichweit im Jahr 2007 rund 283 Mio. Euro aufgewendet.

Tab. 3: Ausgaben der Unternehmen und der privaten Haushalte in Mio. Euro zu Preisen von 2009

Unternehmen (CVTS3, 2005)	
Direkte Kosten der Betriebe ab zehn Beschäftigte (exkl. Einnahmen)	656
Direkte Kosten der kleineren Betriebe (Schätzung*)	106
Direkte Kosten der Unternehmen	762
Lohnausfallkosten der Betriebe ab zehn Beschäftigte	499
Lohnausfallkosten der kleineren Betriebe (Schätzung*)	81
Direkte und indirekte Kosten der Unternehmen	1.341
Private Haushalte (AES, 2007)	
Direkte Ausgaben	531
Opportunitätskosten (berufliche Weiterbildung in der Freizeit)	399
Direkte und indirekte Kosten der privaten Haushalte	930

Quelle: Statistik Austria, AES; Berechnungen: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012. *Schätzung entsprechend Markowitsch/Hefler 2003. Ausgaben wurden mittels BIP-Deflatoren (OECD Economic Outlook 90) auf das Preisniveau von 2009 gebracht.

fügen sich gut in die bestehenden Schätzungen über die privaten Weiterbildungsausgaben, die sich auf unterschiedliche Quellen stützen (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Kirchtag 2008). Unterscheidet man die privaten Ausgaben für nicht formale Lernaktivitäten nach Berufsbezug, so werden in Österreich 62% der Ausgaben – das entspricht rund 329 Mio. Euro zu Preisen von 2009 – für hauptsächlich berufsbezogene Weiterbildung ausgegeben und die restlichen 38% (202 Mio. Euro) für hauptsächlich persönliche, nicht berufsbezogene Weiterbildung. Da im AES die über 64-Jährigen nicht erfasst sind, ist von den genannten Ausgabenbeträgen als Untergrenze für den nicht formalen Bereich auszugehen. Analog zu den Lohnausfallkosten der Unternehmen können Opportunitätskosten der Beschäftigten berechnet werden. Eine grobe Schätzung auf Basis des Zeitaufwands für berufliche Weiterbildung in der Freizeit und der durchschnittlichen Lohnkosten ergibt eine Summe von knapp 400 Mio. Euro.⁶ Der Gesamtaufwand der Bevölkerung ist damit auf rund 930 Mio. Euro zu veranschlagen.

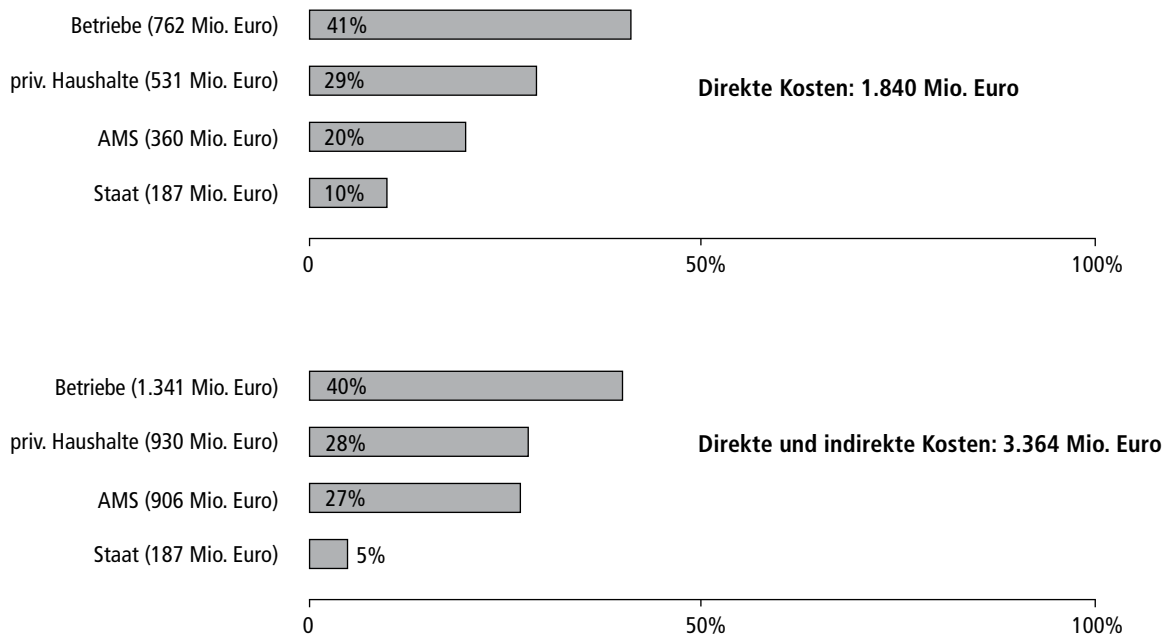
Zusammenschau

Die Verteilung der Gesamtausgaben für Erwachsenen- bzw. Weiterbildung nach Herkunft der Mittel

ist in Abbildung 2 dargestellt. Aufgrund der komplexen Datensituation ist diese Zusammenstellung approximativ und soll einen Überblick über die erfassten Größenordnungen der staatlichen Weiterbildungsbudgets, der AMS-Qualifizierungsausgaben, der betrieblichen Weiterbildungskosten sowie der Aufwendungen der privaten Haushalte liefern. Insgesamt wurden 2009 rund 1.840 Mio. Euro an direkten Weiterbildungsausgaben aufgewendet und rund 3.364 Mio. Euro, wenn man zusätzlich die indirekten Kosten mit berücksichtigt (AMS: Arbeitslosengeld bzw. die Notstandshilfe für in Schulung befindliche Personen; Betriebe: Lohnausfallkosten für Weiterbildung während der Arbeitszeit; private Haushalte: Opportunitätskosten für berufliche Weiterbildung der Beschäftigten in der Freizeit). Die direkten Kosten verteilen sich auf die verschiedenen Träger wie folgt: 41% tragen die Unternehmen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, 29% des Gesamtaufwands kommt von den TeilnehmerInnen an beruflichen und allgemeinen bzw. freizeitbezogenen Bildungsaktivitäten, 20% entfallen auf die AMS-Qualifizierungsausgaben und 10% auf die staatlichen Weiterbildungsbudgets im engeren Sinne. Nimmt man die indirekten Kosten dazu, bleibt der größte Anteil bei den Unternehmen, private Haushalte und AMS tragen etwa gleich viel bei, während der staatliche Anteil auf 5% sinkt. Zieht man

⁶ Diese Schätzung dürfte eine Obergrenze darstellen, denn der von den Befragten im AES angegebene Zeitaufwand erscheint im Vergleich zu den von den Betrieben im CVTS genannten sehr hoch (für mehr Details zur Schätzung siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006).

Abb. 2: Verteilung der Weiterbildungsfinanzierung in Österreich 2009



Quelle: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012. (red. bearb.)

die AMS- und die staatlichen Ausgaben zusammen, so ergibt sich jeweils annähernd eine Drittelung der Gesamtkosten auf die drei wesentlichen Kostenträger: Öffentlichkeit, Unternehmen und private Haushalte, wobei der größte Finanzierungsanteil auf die Unternehmen entfällt.

Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich

In der vorne erwähnten jüngsten IHS-Studie von Lorenz Lassnigg, dem Verfasser des vorliegenden Beitrages und Ingrid Osterhaus wurden die Höhe und die Struktur der Weiterbildungsfinanzierung in Österreich mit der Situation in Finnland, Schweden, Großbritannien sowie Australien im aktuellen Querschnitt auf der Basis eigener Erhebungen sowie verfügbarer nationaler und internationaler Studien und Statistiken verglichen. Als Indikator

wurden die kaufkraftstandardisierten Ausgaben pro Erwachsener/m im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 64 Jahren berechnet. Es zeigte sich, dass in Österreich die durchschnittlichen Weiterbildungsausgaben pro Erwachsener/m mit 631 KKD (kaufkraftstandardisierte US-Dollar) am höchsten sind (siehe Tab. 4).⁷ Dahinter folgt Schweden mit 548, Australien mit 545, Finnland mit 519 und Großbritannien mit 484 KKD. Die staatliche Finanzierung im Rahmen der Weiterbildungsbudgets ist in Österreich und in Finnland deutlich niedriger als in den anderen Ländern, während die öffentliche Finanzierung von Bildungsmaßnahmen hier sehr stark aus Mitteln der aktiven Arbeitsmarktpolitik (AAMP) gefördert wird. Rechnet man die staatlichen WB-Budgets und die Bildungs- bzw. Qualifizierungsausgaben der AAMP zusammen, so ergibt sich ein relativ einheitliches Bild, das sich im Spektrum von 257 KKD (Schweden) bis 297 KKD (Finnland) bewegt. In Schweden, wo in den vergangenen Jahren

⁷ Die Struktur der Weiterbildungsausgaben Österreichs im Ländervergleich unterscheidet sich von der bisher dargestellten Situation dadurch, dass aufgrund uneinheitlicher Datenquellen die angestrebte Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Kosten nicht durchgeführt werden konnte. Während bei den privaten Quellen ausschließlich die direkten Kosten berücksichtigt werden konnten, konnten bei den öffentlichen Ausgaben, insbesondere bei jenen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die indirekten Kosten nicht herausgerechnet werden. Somit ist im Ländervergleich der Anteil der öffentlichen Ausgaben im Vergleich zu den Ausgaben der privaten Unternehmen und der Haushalte deutlich überschätzt.

Tab. 4: Pro Kopf-Ausgaben für Erwachsenenbildung in Österreich und in vier Vergleichsländern, 2009, kaufkraftstandardisiert

	AUT	FIN	SWE	GBR	AUS
Öffentliche Finanzierung	280	297	257	287	296
Staatliche WB-Budgets	48	77	231	279	286
AAMP	232	220	26	8	10
Private Unternehmen	217	180	244	167	222
Private Haushalte	134	43	47	30	27
Gesamtausgaben (25-64)	631	519	548	484	545

Quelle: Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012

eine Umschichtung der Mittel von der AAMP hin zu den staatlichen WB-Budgets vollzogen wurde, werden ebenso wie in den beiden liberalen Ländern Großbritannien und Australien kaum Maßnahmen mit Bildungs- bzw. Qualifizierungscharakter im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik finanziert. Die betrieblichen Ausgaben für Weiterbildung sind mit 244 KKD am höchsten in Schweden. Österreich liegt hier knapp hinter Australien mit 217 KKD pro Erwachsener/m auf der mittleren Position. Der Vorsprung Österreichs bei den Gesamtausgaben ist auf die überdurchschnittliche Beteiligung der Bevölkerung zurückzuführen: Die privaten Haushalte tragen mehr als ein Fünftel der gesamten erhobenen pro Kopf-Aufwendungen bei, während dieser Anteil in den Vergleichsländern deutlich niedriger ist und zwischen 5% in Australien und 9% in Schweden liegt.

Insgesamt weist der Befund auch auf die Dominanz der öffentlichen Bildungsausgaben im Bereich der Erstausbildung hin. Im Vergleich mit den staatlichen

Gesamtausgaben für den formalen Bereich der Erstbildung, die sich im Jahr 2009 auf rund 15,7 Mrd. Euro beliefen (siehe Statistik Austria 2012), ist insbesondere die staatliche Weiterbildungsfinanzierung außerhalb der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Österreich als gering einzustufen.

Schlussgedanke

Für eine adäquate Bewertung der Höhe sowie der Verteilung der Finanzierung auf die verschiedenen AkteurInnen im Erwachsenen- und Weiterbildungssegment wäre ein umfassenderes Verständnis der Wirkungen sowie der individuellen und sozialen Erträge von Weiterbildung notwendig als dies auf Basis des bisherigen Wissensstandes möglich ist. Dabei sind nicht nur die wirtschaftlichen Effekte, für die einige Befunde vorliegen, maßgeblich, sondern auch die weitergehenden gesellschaftlichen und sozialen Ziele, zu deren Erreichung die Erwachsenen- und Weiterbildung einen Beitrag leistet.

Literatur

Weiterführende Literatur

- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Kirchtag, Rafael (2008):** Lebenslanges Lernen in Österreich. Ausgaben und Entwicklung der Beteiligungsstruktur. IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/LLL-Ausgaben-Beteiligung-200.pdf> [Stand: 2012-09-30].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012):** Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Überarbeiteter IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/Studie_WB-Ausgaben_2012.pdf [Stand: 2012-09-30].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006):** Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung, Wirkungen. IHS-Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/ak-ihs-weiterbildung.pdf> [Stand: 2012-09-30].
- Statistik Austria (2008):** Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=471 [Stand: 2012-10-11].
- Statistik Austria (2009):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=519 [Stand: 2012-10-11].
- Statistik Austria (2012):** Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=508 [Stand: 2012-10-11].



Foto: K.K.

Mag. Stefan Vogtenhuber

vogten@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-136

Stefan Vogtenhuber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Soziologie am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien. Er forscht an den Schnittstellen von Bildung, Weiterbildung und Arbeitsmarkt mit Schwerpunkt auf der Analyse des Zusammenspiels zwischen Qualifikation und Beschäftigung sowie den Arbeitsmarkerträgen von Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten.

Funding Adult and Continuing Education in Austria

Abstract

This article examines the results of a 2012 study of funding for adult and continuing education in Austria that was conducted by the Institute for Advanced Studies on behalf of the Chamber of Labour in Vienna. A presentation of the initial situation and the methodological approach is followed by information about the amount and breakdown of public and private funding of continuing education. The development of the public budget and the funds procured by the Public Employment Service (*Arbeitsmarktservice* – *AMS* in German) to increase the qualifications of unemployed people is shown as well as company expenses for continuing education and spending by private households. A comparison of Austria with Finland, Sweden, the United Kingdom and Australia shows that Austria has the highest average expenditure per adult in the continuing education sector. This can be attributed to the higher than average contribution of private households to the funding, whereas public and corporate expenditure lies within the average range of the countries that were compared.

Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007

Ingolf Erler

Erler, Ingolf (2012): Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: AES 2007, Erwerbstätige, Erwachsenenbildungsbeteiligung, Berufsgruppen, Gastronomie, Hotellerie, Baugewerbe, Kredit- und Versicherungswesen, Lernkultur

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen einer Sekundärdatenanalyse des Adult Education Survey 2007 wurde vom Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) auch eine Auswertung der beruflichen Bildung Erwerbstätiger vorgenommen. Zu einem großen Teil handelt es sich bei dieser beschäftigungsnahen beruflichen Weiterbildung um „betriebliche Weiterbildung“. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Unterschiede der Teilnahme und Nichtteilnahme nach Branchen und Berufsgruppen, vor allem in der Gastronomie, Hotellerie, dem Baugewerbe und dem Kredit- und Versicherungswesen. Im vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, um schließlich der Frage nachzugehen, worin die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen bestehen. Könnten hier zwei verschiedene Lernkulturen vorliegen?

03

Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007

Ingolf Erler

Neben den klassischen Ungleichheitsdimensionen muss auch die Frage nach spezifischen Lernkulturen gestellt werden, um die Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildung verstehen zu können.

Einige methodische Vorbemerkungen

Mit dem Adult Education Survey (AES), der 2007 erstmals durchgeführt wurde, wird europaweit die Teilnahme an formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen erhoben¹. Für die Erwachsenenbildungsforschung sind es vor allem drei Aspekte, die den AES interessant machen: Zum einen finden sich im AES 2007 bei einer Grundgesamtheit von 4.583.535 Personen für Österreich Daten von 4.675 Personen zwischen 25 und 64 Jahren. Zum anderen soll der AES alle fünf Jahre durchgeführt werden und damit die Möglichkeit bieten, längerfristige Entwicklungen zu beschreiben. Schließlich liegen durch den AES Daten aus 29 Ländern der EU, EFTA und EU-Kandidatenländern vor, was zahlreiche Chancen für einen Ländervergleich eröffnet (siehe Vogtenhuber 2012).

Im Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) entstand die Idee, neben den bestehenden Auswertungen der Statistik Austria zum AES 2007 (siehe Statistik Austria 2009; Salfinger-Pilz 2010)

zu überprüfen, inwiefern sich der Datensatz für andere Untersuchungen anbietet². Um in diesem Zusammenhang möglichst praxisrelevante Ergebnisse für die Anbieter der Erwachsenenbildung zu finden, wurden bereits im Vorfeld die Trägereinrichtungen des oieb in die Planung einbezogen: der Ring Österreichischer Bildungswerke, das Forum katholischer Erwachsenenbildung und die Niederösterreichische Landesakademie. Ein Kernstück der Gesamtanalyse, die 2012 fertiggestellt wurde, bildet als Ergebnis dieser Bemühungen eine grafische Aufarbeitung der Informationen zu TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen an Erwachsenenbildung, die Interessierten möglichst schnell ein kompaktes Bild zur Weiterbildungsteilnahme bieten soll (siehe Erler/Fischer 2012).

Berufliche Weiterbildung

Ein kleinerer Teilbereich der sekundärstatistischen Auswertungen war der beruflichen Weiterbildung gewidmet (siehe ebd.). Im Zentrum standen diejenigen Weiterbildungen, die von Erwerbstätigen vor allem

1 Die Stichprobe ist eine geschichtete proportionale Zufallsstichprobe nach Geschlecht sowie drei Altersgruppen. Die Interviews wurden persönlich am Wohnort mittels standardisierten Papierfragebögen durchgeführt. Fragebögen, deskriptive Ergebnisse sowie weitere Hintergrundinformationen finden sich auf der Webseite der Statistik Austria.

2 Zur Verfügung gestellt wurden die Daten für die Sekundärdatenerhebung von der European Commission Eurostat in Luxemburg sowie der Statistik Austria in Wien. Die europäischen Daten hatten den Nachteil, dass viele länderspezifische Informationen bereits vereinheitlicht wurden und daher beispielsweise die wichtige Kategorie der Schulabschlüsse für Österreich nicht sinnvoll verwendbar gewesen wäre.

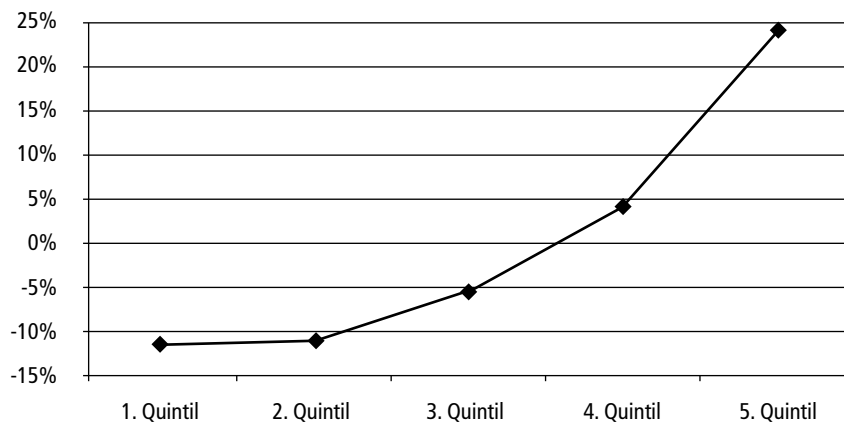
Tab. 1: Berufliche Weiterbildung nach Einkommen

Einkommen	Erwerbstätige	davon TeilnehmerInnen	TN-Quote	Differenz	max. statist. Schwankung*
kein Einkommen	8	1	Keine sinnvolle Berechnung möglich		
1. Quintil	419	103	24,58%	-11,74%	4,1%
2. Quintil	468	119	25,43%	-10,89%	3,9%
3. Quintil	453	141	31,13%	-5,19%	4,3%
4. Quintil	385	156	40,52%	4,20%	4,9% ³
5. Quintil	456	275	60,31%	23,99%	4,5%
Gesamt	2189	795	36,32%		2%

* Da es sich in der Tabelle um eine Subgruppe aus einer Zufallsstichprobe handelt, muss die Berechnung der Schwankungsbreite als eine Annäherung betrachtet werden.

Quelle: Erler/Fischer 2012. (red. bearb.)

Abb. 1: Differenz nach Einkommen



Quelle: Erler/Fischer 2012

aus beruflichen Zwecken im non-formalen Bereich besucht wurden. Zu einem großen Teil handelte es sich bei dieser „*beschäftigungsnahen beruflichen Weiterbildung*“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 13) um „betriebliche Weiterbildung“. Eine genauere Bestimmung hinsichtlich betrieblicher Bildung ließen die Daten nur bedingt zu⁴. Nachdem zur reinen

betrieblichen Weiterbildungspraxis bereits andere umfangreiche Untersuchungen vorlagen (siehe z.B. Oberholzner/Dorr 2008; Salfinger/Sommer-Bindner 2007; Statistik Austria 2005), wurden der/die einzelne Lernende und die einzelnen Weiterbildungsergebnisse fokussiert. Als Beobachtungszeitraum (als Zeitraum, in dem die Weiterbildung stattgefunden

3 Differenzen in dunklen Tabellenzeilen schwanken jeweils innerhalb der statistischen Schwankungsbreite.

4 Es stellt sich dabei die Frage, ab wann man mit den verfügbaren Daten von einer „betrieblichen“ Weiterbildung sprechen kann: Wenn sie vom Arbeitgeber/von der Arbeitgeberin mitfinanziert wird? Wenn sie teilweise in der Arbeitszeit erfolgt? Sind dann Weiterbildungen, deren Kosten von Herstellerfirmen übernommen werden, wie Produktschulungen oder Messebesuche, nicht betrieblich? Von den 1.917 beruflich bestimmten Lernereignissen von Erwerbstätigen (siehe Erler/Fischer 2012) muss bei rund 3% der Fälle akzeptiert werden, dass möglicherweise eine berufliche Weiterbildung als betriebliche gezählt wird, die nicht direkt vom Betrieb, sondern von anderen Einrichtungen (z.B. dem Arbeitsmarktservice) organisiert wurde.

hat) galten die vorangegangenen zwölf Monate⁵. Um die beruflichen Weiterbildungsquoten zu berechnen, wurde der Anteil von Erwerbstätigen, die berufliche Weiterbildung besucht haben, mit allen anderen Erwerbstätigen verglichen. Sehr deutlich zeigte sich dabei die Abhängigkeit der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung nach der Höhe des Einkommens. Die Personen mit dem höchsten Einkommen (ihr Verdienst liegt in der Höhe des höchsten Einkommensfünftels, in der Statistik als „Quintil“ bezeichnet) erreichten eine Teilnahmequote von über 60%, während beispielsweise jene Erwerbstätigen, die den

beiden niedrigsten Einkommensfünfteln angehören, nur zu etwa einem Viertel an beruflicher Weiterbildung teilnahmen (siehe vorne Tab. 1).

Sehr deutlich wird der Zusammenhang, wenn die Differenz nach Einkommensklasse zum Durchschnitt der beruflichen Weiterbildung aller Erwerbstätigen betrachtet wird (siehe vorne Abb. 1).

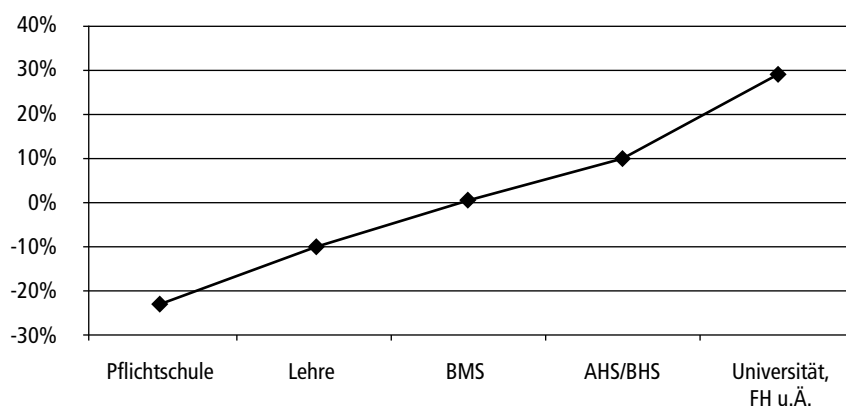
Ähnlich ist der Zusammenhang nach dem Bildungsabschluss: Je höher dieser ausfällt, desto höher ist auch die berufliche Weiterbildungsbeteiligung.

Tab. 2: Berufliche Weiterbildung nach Bildungsabschluss

Bildungsabschluss	Erwerbstätige	TeilnehmerInnen	TN-Quote	Differenz	max. stat. Schwankung
Pflichtschule	393	55	13,99%	-22,61%	3,4%
Lehre	1245	331	26,59%	-10,01%	2,5%
BMS	549	205	37,34%	0,74%	4%
AHS/BHS	535	250	46,73%	10,13%	4,2%
Universität, FH u.Ä.	529	349	65,97%	29,37%	4%
Gesamt	3251	1190	36,60%		1,7%

Quelle: Erler/Fischer 2012

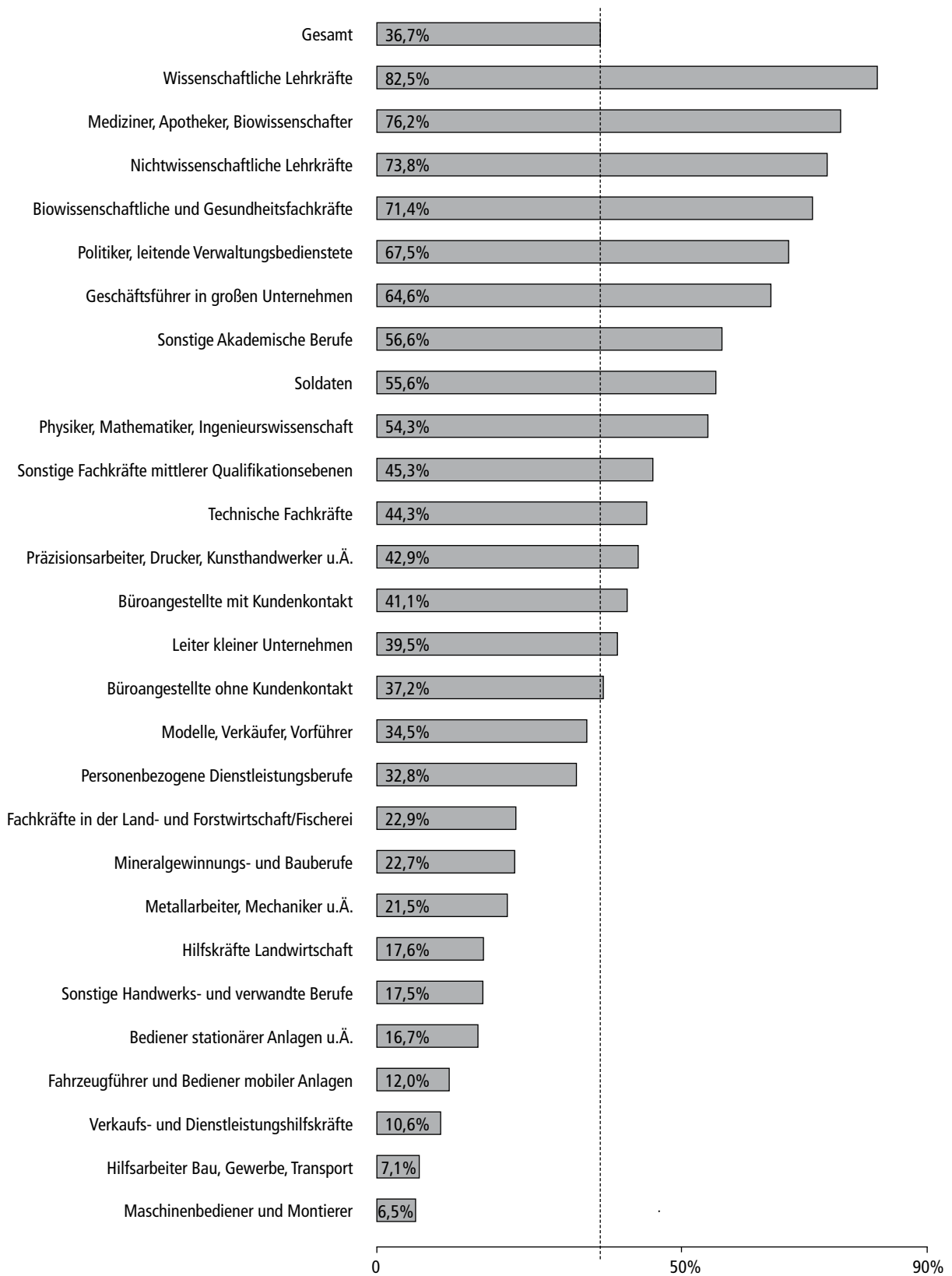
Abb. 2: Differenz nach Bildungsabschlüssen



Quelle: Erler/Fischer 2012

⁵ Diese Bestimmung ist für einen etwaigen Vergleich von großer Bedeutung, da in den meisten Erhebungen entweder der Zeitraum der Weiterbildung, die abgefragten Betriebsgrößen (beispielsweise im CVTS³ nur Betriebe ab zehn Beschäftigten) oder die Fragestellung variieren. So zeigt Harry Friebel, wie die veränderte Fragestellung zwischen deutschem Berichtssystem Weiterbildung und AES dazu geführt hat, dass sich das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung von 50:50 auf 25:75 verschoben hat (vgl. Friebel 2012, S. 16).

Abb. 3: Berufliche Weiterbildung nach Berufsgruppen



Quelle: Erler/Fischer 2012

Tab. 3: Berufliche Weiterbildung nach Betriebsgröße

Betriebsgröße	Erwerbstätige	davon TeilnehmerInnen	TN-Quote	Differenz	max. stat. Schwankung
1-5 Beschäftigte	461	147	31,89%	-5,37%	2,1%
6-10 Beschäftigte	325	116	35,69%	-1,57%	5,2%
11-19 Beschäftigte	418	145	34,69%	-2,57%	4,6%
20-49 Beschäftigte	549	220	40,07%	2,81%	4,1%
Mehr als 50 Beschäftigte	1143	451	39,46%	2,20%	2,8%
Gesamt	2896	1079	37,26%		1,8%

Quelle: Erler/Fischer 2012

Unter den AkademikerInnen nahmen fast zwei Drittel an Weiterbildung teil (siehe vorne Tab. 2): eine Differenz von immerhin 30 Prozentpunkten zum Durchschnitt (siehe Abb. 2). Umgekehrt nahmen bei den Erwerbstätigen mit Pflichtschulabschluss in den zwölf Monaten vor der Befragung nur rund 14% an einer beruflichen Weiterbildung teil, sie lagen damit weniger als 22 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt.

Bekanntlich hängen die Faktoren Ausbildung und Einkommen eng mit der beruflichen Position zusammen. Insofern zeigen sich die Unterschiede in der Beteiligung auch bei den Berufsgruppen. Die höchsten Teilnahmen erzielen dabei die klassischen akademischen Berufe. Am geringsten ist die Beteiligung an non-formaler beruflicher Weiterbildung bei den Berufsgruppen mit eher manuellen und/oder repetitiven Tätigkeiten (siehe Abb. 3).

Ein interessantes Ergebnis zeigt die Frage nach der Betriebsgröße. Wird in anderen Untersuchungen nach der Weiterbildungsaktivität der Unternehmen gefragt, weisen kleinere Unternehmen weitaus geringere Werte als Großunternehmen auf⁶. Die Unterschiede sind aber weitaus weniger groß, wenn man die Beteiligung nach Beschäftigten betrachtet (siehe Tab. 3).

Ausgesprochen stark variiert die berufliche Weiterbildungsbeteiligung nach Branchen:

Unterdurchschnittliche Weiterbildungsquoten findet man bei Gastgewerbe und Hotellerie, Bergbau, Bauwesen, Sachgütererzeugung und Handel. Die weiterbildungsaktivsten Branchen sind Unterrichtswesen, Kredit- und Versicherungswesen, Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen sowie Energie- und Wasserversorgung (siehe hinten Tab. 4).

Dieses Branchenergebnis ist nicht überraschend und findet sich auch in anderen Untersuchungen. Schon bei der CVTS3 Erhebung unter Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten waren die Branchen Kredit- und Versicherungswesen sowie Energie- und Wasserversorgung unter den weiterbildungsaktivsten. Umgekehrt zählten die Branchen Verkehr (wurde im AES-Datensatz nicht gesondert ausgewiesen) und Gastgewerbe zu den am wenigsten weiterbildungsaktiven (siehe Statistik Austria 2005).

Um die Unterschiede zwischen den Branchen besser nachvollziehen zu können, hilft ein kleiner Einblick in drei besonders exponierte Branchen: Gastronomie und Hotellerie sowie Baugewerbe im Vergleich zum Kredit- und Versicherungswesen.

Gastronomie und Hotellerie

Die Branche „Gastronomie und Hotellerie“ umfasst in Österreich 44.177 Betriebe (14% aller Unternehmen) und 264.178 Beschäftigte (im Jahresdurchschnitt, das

⁶ In der Untersuchung der KMU Forschung Austria waren 83% der Kleinstunternehmen (bis zehn Beschäftigte) vs. 99% der mittleren Unternehmen (zwischen 50 und 249 Beschäftigte) innerhalb von zwei Jahren weiterbildungsaktiv (siehe Oberholzner/Dorr 2008). In der CVTS3 Erhebung der Statistik Austria waren Kleinunternehmen (zwischen 10 und 49 Beschäftigte) zu 94% gegenüber Großunternehmen (ab 250 MitarbeiterInnen) zu 98,9% innerhalb eines Jahres weiterbildungsaktiv (siehe Salfinger/Sommer-Binder 2007).

Tab. 4: Berufliche Weiterbildung nach Branchen

Branchen	Erwerbstätige	davon Teilnehm.	TN-Quote	Differenz	max. stat. Schwankung
Private Haushalte	17	0	0 %		
Beherbergung und Gaststätten	174	24	13,79%	-22,84%	5,2%
Bergbau	21	5	23,81%	-12,83%	18,3%
Bauwesen	188	47	25,00%	-11,64%	6,2%
Sachgütererzeugung	607	164	27,02%	-9,62%	3,5%
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	144	40	27,78%	-8,86%	7,3%
Handel, Kfz-Werkstätten, Gebrauchsgüter	388	114	29,38%	-7,26%	4,5%
Sonstige öffentliche oder private Dienstleistungen	356	107	30,06%	-6,58%	4,8%
Land- und Forstwirtschaft	164	51	31,10%	-5,54%	7,1%
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, Sozialversicherung	198	73	36,87%	0,23%	6,7%
Realitäten, Vermietung, unternehmensbezogene Dienstleistungen	251	101	40,24%	3,60%	6,1%
Nicht angegeben	38	17	44,74%	8,10%	15,8%
Energie- und Wasserversorgung	60	33	55,00%	18,36%	12,6%
Extraterritoriale Organisationen und Körperschaften	9	5	55,56%	18,92%	32,5%
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	321	181	56,39%	19,75%	5,4%
Kredit- und Versicherungswesen	125	80	64,00%	27,36%	7,9%
Unterrichtswesen	187	148	79,14%	42,51%	7,1%
Gesamt	3248	1190	36,64%		

Quelle: Erler/Fischer 2012

entspricht 9,8% aller Beschäftigten, siehe Statistik Austria 2012a). Rund ein Fünftel der Befragten sind InhaberInnen kleiner Unternehmen, rund ein Drittel sind im Bereich personenbezogener Dienstleistungsberufe und ein Viertel als Hilfskräfte beschäftigt. Die Erwerbstätigen sind zum Großteil Frauen (58,1%) mit Abschlüssen im Bereich Pflichtschule (21%), Lehre (41%) und berufsbildende mittlere Schule (22%) und wohnen vor allem im ländlichen Raum (53,8%). Die Einkommen sind niedrig und liegen zu 70% in den beiden untersten Einkommensquintilen. Dementsprechend ist auch der Bruttostundenverdienst mit € 7,89 unter allen Branchen der geringste (siehe Statistik Austria 2012b). Bemerkenswert ist der verhältnismäßig hohe Anteil an nicht in Österreich geborenen MitarbeiterInnen (EU ohne Österreich: 6,3%, außerhalb der EU: 21,3%) sowie an Teilzeitstellen⁷ (26%). Auffallend, wenn auch

aufgrund der Tätigkeit nicht überraschend, sind die Sprachkenntnisse: 44,2% beherrschen zwei oder mehr Fremdsprachen (32,3% aller Erwerbstätigen).

ArbeitnehmerInnen dieser Branche (in Tab. 4 als „Beherbergung und Gaststätten“ bezeichnet) beteiligen sich zu 22,84% weniger an Weiterbildung als der Durchschnitt. Diese geringe Weiterbildungsbeteiligung findet sich auch in anderen Untersuchungen. So skizziert das Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur an der Universität Frankfurt am Main (siehe Beckmann et al. 2012) in einem Handbuch zur Weiterbildung Un- und Angelernter in kleinen und mittleren Unternehmen Hessens die schwierigen Rahmenbedingungen: Weiterbildung werde „lediglich als Kostenfaktor und ‚Zeitverschwendung‘ empfunden. [...] Hierdurch entstehen aus Sicht vieler Gaststätteninhaber ausschließlich Kosten,

7 Wobei Teilzeitbeschäftigte insgesamt mit 37,2% etwas mehr an Weiterbildung teilnehmen als Vollzeitbeschäftigte mit 34,2%.

da der Beschäftigte mit einem Berufsabschluss höhere Lohnkosten verursacht“ (ebd., S. 100). Die AutorInnen stellen in der Branche die Tendenz fest, „ausgebildetes durch ungelerntes Personal zu ersetzen, um Kosten einzusparen“ (ebd.). Dazu kommen ganz spezifische strukturelle Barrieren, wie die Frage der Vereinbarkeit von Kurszeiten und Arbeitszeiten und dem von kleinen Betrieben oft genannten StellvertreterInnenproblem.

Baugewerbe

Eine andere Branche mit geringer Weiterbildungsbeteiligung stellt das Baugewerbe dar. Mit 31.196 Betrieben (10%) und 274.274 Beschäftigten (im Jahresdurchschnitt; 10%) ist es ebenfalls eine der größeren Branchen in Österreich. Drei Viertel der Erwerbstätigen in dieser Branche (75%) hatten in den vorangegangenen zwölf Monaten an keiner beruflichen Weiterbildung teilgenommen (64,7% hatten auch nicht an einer privaten Weiterbildung teilgenommen).

Das Baugewerbe besteht zu 98% aus Kleinunternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten (vgl. Cerny/Weingärtler 2006, S. 8). Die Erwerbstätigen sind dabei zu einem überwiegenden Anteil Männer (89,3%) und verfügen vor allem über Lehrabschlüsse (59,6%). Rund ein Drittel der Befragten ist entweder in der Geschäftsführung tätig, sind IngenieurInnen oder technische Fachkraft. Ein starkes Drittel sind FacharbeiterInnen, ein knappes Viertel verrichtet einfache Arbeiten (Maschinenbediener oder HilfsarbeiterIn). Sie wohnen überdurchschnittlich oft im dünn besiedelten ländlichen Raum (56,4%) und wurden ebenfalls überdurchschnittlich oft außerhalb der heutigen Europäischen Union geboren (18,1%). In ihrem Einkommen liegt die Gruppe im guten Durchschnitt, so verdient rund ein Drittel im mittleren Einkommensquintil, mehr als 70% verdienen zwischen dem zweiten und vierten Einkommensfünftel). Im Median beträgt der Bruttostundenverdienst € 13,19 (siehe Statistik Austria 2012b)⁸.

Kredit- und Versicherungswesen

Eine Branche am anderen Ende des Spektrums

stellt das Kredit- und Versicherungswesen dar. In Österreich sind 6.996 Betriebe (2%) mit 124.789 Beschäftigten (ein Anteil von 5% in Österreich bzw. 3,8% im Datensatz) den Finanz- und Versicherungsleistungen zugeordnet. Sie sind die nach dem Unterrichtswesen weiterbildungsaktivsten Erwerbstätigen: Mehr als zwei Drittel (64%) haben sich innerhalb von zwölf Monaten aus beruflichen Gründen weitergebildet. Eine hohe Weiterbildungsbeteiligung lässt sich bereits aus der sozialen Zusammensetzung vermuten: Die Gruppe besteht zu 57,6% aus Männern, überdurchschnittlich viele leben im dicht besiedelten Raum (36,3%) und wurden in Österreich geboren (98,4%). Nur 0,8% wurden außerhalb der Europäischen Union geboren (9,7% aller Erwerbstätigen). Die Einkommen sind hoch: 43% liegen im obersten Einkommensfünftel, weitere 26% im zweithöchsten. Nach den Daten der Statistik Austria liegt der Bruttostundenverdienst im Median bei € 18,86 (der zweithöchste Wert nach den Energieversorgern, siehe Statistik Austria 2012b). Ein Sechstel ist in leitender oder geschäftsführender Position, ein Fünftel in gehobener Tätigkeit. Knapp 40% sind Büroangestellte mit KundInnenkontakt. Vollzeit arbeiten 86,4%. Von den Bildungsabschlüssen sind 18,4% AkademikerInnen, weitere 40% haben Matura bzw. mittlere Abschlüsse (Lehre, BMS).

Zweierlei Lernkulturen?

Neben den bekannten großen Unterschieden nach sozialer Lage und Herkunft zeigen die Zahlen im beruflichen Bereich auch eine große Diskrepanz zwischen eher „manuell-praktischen“ und eher „kognitiv-abstrakten“ Berufen. Aus der Literatur sind eine Reihe schlüssiger Erklärungen und Begründungen für die Teilnahme und Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung geläufig. Selten, und wenn dann eher rudimentär, findet man den Versuch der Klärung über unterschiedliche Lernkulturen (vgl. z.B. Axmacher 1990, S. 212f.). „Lernkulturen“ meint dabei nicht unterschiedliche kognitive Fähigkeiten oder gar „Begabungsunterschiede“, sondern „soziale Logiken“, „Weltbilder“ (Max Weber) oder „Habitus“ (Pierre Bourdieu) der Weiterbildung, insbesondere bestimmte Einstellungen und Erwartungshaltungen

⁸ Ein guter Einblick in die (Weiter-)Bildungsstruktur findet sich bei Sabine Tritscher-Archan in ihrer NQR-Fallstudie zum Baubereich (vgl. Tritscher-Archan 2008, S. 33ff.).

gegenüber organisierten Bildungsangeboten. Es ist zu vermuten, dass solche branchenspezifischen Lernkulturen unterschiedlich stark mit dem Angebot in der beruflichen Weiterbildung korrespondieren. Unterteilt man die Berufsgruppen nach ihren hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern in zwei Bereiche (Personen in leitender Funktion, akademische, technische und kaufmännische Tätigkeiten als „kognitiv-abstrakte“; personenbezogene Dienstleistungsberufe ohne Büroangestellte, Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Bediener und Hilfskräfte sowie Soldaten als „manuell-praktische“ Berufsgruppe), zeigen sich diese Unterschiede auch quer zu den Branchen. Eine Unterscheidung, die sich, wie Richard Sennett schreibt, bis in die Antike zurückverfolgen lässt (vgl. Sennett 2008, S. 181). Seither begleitet diese Debatte auch der Mythos, diese Unterscheidung basiere vor allem auf unterschiedlichen „Begabungen“ und nicht auf sozialen Unterschieden.

Einen deutlichen sozialen Unterschied zeichnet bereits der sehr enge Zusammenhang zu Bildungsabschlüssen und Einkommen. So haben mehr als die Hälfte der Personen in „manuellen“ Berufen einen Lehrabschluss, während mehr als die Hälfte der Personen in „kognitiven“ Berufen mindestens Matura vorweisen. Ein relativ starker Zusammenhang findet sich auch nach Geburtsland und Berufsgruppe, wobei die Geburt außerhalb der Europäischen Union überdurchschnittlich oft zur Aufnahme „manueller“ Berufe führt. Kein Zusammenhang findet sich dagegen nach dem Geschlecht. Tendenziell häufiger nehmen kognitive Berufsangehörige an formaler Bildung teil, weitaus häufiger jedoch an non-formaler Bildung. Während fast zwei Drittel in den manuellen Berufen NichtteilnehmerInnen waren (64,6%), betrug dieser Anteil bei den „kognitiven“ Berufen knapp mehr als ein Drittel (36,9%).

Nun ist neben den sozialen Faktoren auch die unterschiedliche Einstellung zum Lebenslangen Lernen (LLL) interessant: VertreterInnen der „manuellen“ Berufe sind gegenüber dem LLL kritischer eingestimmt. Angesichts der insgesamt sehr hohen Zustimmungsraten finden sich diese Unterschiede zwar vor allem zwischen den Ausprägungen „stimme ganz zu“ und „stimme eher zu“, die Differenzen sind dennoch bei den meisten Fragen signifikant. Beispielsweise sind Angehörige „manueller“ Berufe

skeptischer, ob Erwachsenenbildung das Risiko der Arbeitslosigkeit verringert, bei der Bewältigung des Alltags hilft oder Spaß bereitet. Sie sind stärker der Meinung, dass die ArbeitgeberInnen für die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen verantwortlich seien, und lehnen es stärker ab, dass „die Leute“ bereit sein sollen, für ihre Weiterbildung zu zahlen.

Der häufigste Grund, eine Weiterbildung zu besuchen, war bei den „manuell-handwerklich“ Tätigen, dass sie dazu verpflichtet wurden (26% gegenüber 17% der „kognitiv-abstrakt“ Tätigen). Sie suchten aber auch weitaus überdurchschnittlich Sicherheiten durch die Weiterbildung, um ihre Jobperspektiven zu erhöhen (15% gegenüber 10%) oder das Arbeitslosigkeitsrisiko zu verringern (13% zu 8%). Dementsprechend suchten (12% zu 9%) und besuchten (63% zu 53%) sie auch öfters Kurse, in denen Zertifikate ausgestellt wurden. In den Zahlen zeigt sich auch, dass der Anteil an Personen, die ihren Kurs zu einem Zeitpunkt besuchten, als sie noch erwerbslos waren (5% zu 1%), in den „handwerklich-manuellen“ Berufen deutlich höher war. Das lässt auf eine höhere Fluktuation zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit schließen.

Worin bestehen die Unterschiede zwischen den beiden Berufsgruppen? Beruhen diese auf einem unterschiedlichen Lernethos und verschiedenen Lernkulturen?

Überraschenderweise wenig findet man dazu in der Literatur. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass der eingeschlagene Lebensweg die Berufsidentität und die spezifische Weiterbildungskultur zwischen den Berufsgruppen den/die Einzelne/n prägt. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen Berufsgruppen und negativen Schulerfahrungen auf der einen, geringes Weiterbildungsinteresse auf der anderen Seite vermuten. Bereits Paul Willis zeigte in „Learning to labour“ wie schulische Misserfolge und habituelle Einstellungen unterprivilegierte Jugendliche dazu bringen, ihre berufliche Bestätigung eher im handwerklich-manuellen Bereich zu denken (siehe Willis 1979). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Erich Wachtveitl und Andreas Witzel in ihrer Studie „Hauptschüler und berufliche Zukunft – aus der Sicht ihrer Erfahrungen auf dem Weg ins Berufsleben“ (siehe Wachtveitl/Witzel 1987). An die Stelle der schulischen Gratifikation über schulische

Abschlüsse tritt ein handwerkliches Ethos mit einer spezifischen Lern- und Erfolgslogik. „Jedliches handwerkliches Können“, so Richard Sennett, „basiert auf hoch entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach einem oft verwendeten Maßstab sind gut zehntausend Stunden Erfahrung nötig, wenn jemand Schreinermeister oder ein guter Musiker werden will“ (Sennett 2008, S. 33). Die Fertigkeit wird demnach in einem umfassenden Prozess von Nachahmung, Versuch und Irrtum in die Körper eingeschrieben. Dabei können zwar Lehrbücher einzelne Arbeitsschritte beschreiben, die Fähigkeit und das Gefühl, die richtigen Bewegungen in Übereinstimmung von Hand, Auge und Gehirn zu vollbringen, können aber nur durch die beständige Aneignung gelingen. Damit scheint das Ziel des handwerklichen Lernens in der Perfektionierung der einzelnen Arbeitsschritte durch vor allem autodidaktisches Erfahrungswissen zu liegen. Nun besteht wohl jede Form des Lernens aus Eingewöhnung von Wissen und Fertigkeiten durch repetitive Phasen und reflexive Phasen. Das Lernen im „kognitiv-theoretischen“ Bereich scheint jedoch eher in einer Ausweitung und Aktualisierung eines Wissens zu bestehen, das sich darüber hinaus auch schriftlich und mündlich beschreiben und vermitteln lässt.

Resümee

Alle bekannten sozialen Determinanten zwischen TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung finden sich auch in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung wie beispielsweise Einkommen oder Bildungsabschluss. Einen besonderen Aspekt stellen jedoch die Unterschiede nach Branchen und Berufsfeldern dar. Neben den klassischen Ungleichheitsdimensionen muss hier auch die Frage nach spezifischen Lernkulturen gestellt werden, um die Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildung verstehen zu können. Die Homologie zwischen den Angeboten der Erwachsenenbildung und bestimmten Branchen und Berufen, hier beschrieben als „kognitiv-abstrakte“ Berufe, und einer entsprechenden Distanz der Lernkultur in „manuell-praktischen“ Berufen wäre ein möglicher Zusammenhang, der sich in den vorliegenden Zahlen noch nicht eindeutig verifizieren lässt. Es spricht viel dafür, sich zukünftig stärker dieser Thematik zu widmen, auch um möglichen theoretischen Kurzschlüssen in der Interpretation zu entgehen. Die Daten des Adult Education Survey können hierzu eine erste Hilfestellung bieten, müssten jedoch durch weitere Forschung überprüft werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Beckmann, Nils/Joost, Angela/Larsen, Christa/Wiesen, Miriam Sophie (2012): Weiterbildung Un- und Angelernter in kleinen und mittleren Unternehmen Hessens – Branchenspezifische Handlungsansätze. Frankfurt am Main: IWAK.
Online im Internet: <http://www.iwak-frankfurt.de/documents/Weiterbildungshandbuch.pdf> [Stand: 2012-08-01].

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.

Cerny, Margarete/Weingärtler, Michael (2006): Österreichischer Baukulturreport 2006. III-56 der Beilagen XXIII. GP – Bericht – Hauptdokument Teil V. Online im Internet: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/III/III_00056/imfname_076212.pdf [Stand: 2012-08-01].

Friebel, Harry (2012): Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2, 35. Jg., S. 15-29.

Sennett, Richard (2008): HandWerk. Berlin: Berlin Verlag.

Tritscher-Archan, Sabine (2008): NQR in der Praxis – Am Beispiel des Baubereichs. Wien: ibw (= ibw-Forschungsbericht. 141).

Weiterführende Literatur

- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007. oieb: Wien. Online im Internet: <http://oieb.at/oieb/page.asp?id=1990> [Stand: 2012-08-01].
- Oberholzner, Thomas/Dorr, Andrea (2008):** Weiterbildung in Unternehmen, Schwerpunkt KMU. Wien: KMU-Forschung Austria. Online im Internet: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=3898&sid=321678213&look=0&gs=0&lng=0&vt=0&or=0&akt=1&zz=30&mHlId=0&mMlId=0&sort=&Page=1> [Stand: 2012-08-01].
- Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2007):** Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS-3). Statistische Nachrichten 12/2007. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=035598 [Stand: 2012-08-01].
- Salfinger-Pilz, Brigitte (2010):** Bildungsverhalten Erwachsener im sozialen Kontext – Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES). In: Statistische Nachrichten 2/2010. Wien: Statistik Austria, S. 124-134. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/bildungsverhalten_erwachsener_im_sozialen_kontext_erwachsenenbildungserhe_050153.pdf [Stand: 2012-08-01].
- Statistik Austria (2005):** Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS3). Wien: Statistik Austria. Online im Internet: http://www.grosszaehlung.at/web_de/static/erhebung_ueber_betriebliche_bildung_cvts3_statistische_nachrichten_122007_035598.pdf [Stand: 2012-08-01].
- Statistik Austria (2009):** Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=036431 [Stand: 2012-08-01].
- Statistik Austria (2012a):** Leistungs- und Strukturstatistik 2010. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/produktion_und_bauwesen/leistungs_und_strukturdaten/049977.html [Stand: 2012-08-01].
- Statistik Austria (2012b):** Verdienststrukturerhebung 2010. Bruttoverdienste der Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten 2010. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/verdienststruktur/020070.html [Stand: 2012-08-01].
- Vogtenhuber, Stefan (2012):** Monetäre Weiterbildungserträge in Europa. Empirische Analysen auf Basis des Adult Education Survey. Institut für Höhere Studien. Vortragsunterlagen. Online im Internet: <http://www.arqa-vet.at/bbfk/?id=abs&sel=191> [Stand: 2012-08-01].
- Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas (1987):** Hauptschüler und berufliche Zukunft – aus der Sicht ihrer Erfahrungen auf dem Weg ins Berufsleben. In: Bolder, Axel/Rodax, Klaus (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, S. 107-126.
- Willis, Paul (1979):** Spaß am Widerstand. Learning to labour. Frankfurt am Main: Syndikat.



Foto: K.K.

Mag. Ingolf Erler

ingolf.erler@oieb.at
<http://ingolferler.net>
+43 (0)1 5322579-14

Ingolf Erler studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb). Daneben lehrt er an den Universitäten Wien und Innsbruck. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Zugang und Teilhabe an Bildung, Nationaler Qualifikationsrahmen, Lernende Regionen und Sozialkapital.

Continuing Vocational Education and Training (CVET) as Mirrored in the Adult Education Survey 2007

Abstract

As part of an analysis of secondary data from the Adult Education Survey 2007, an evaluation of the vocational education and training of the working population was undertaken by the Austrian Institute for Adult Education (*Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung – oieb* in German). To a great extent, this job-related continuing vocational education and training was initiated and (partly) financed by the company. Noteworthy are the differences in participation and non-participation according to sectors and occupational groups, above all in the food service, hotel, construction, banking and insurance industries. The following article summarises the most significant results and ultimately attempts to answer the question of what the differences between the groups are. Is it possible that two different learning cultures exist?

Branchenspezifische Aspekte betrieblicher Weiterbildung

Empirische Befunde aus Unternehmensbefragungen

Alexander Petanovitsch

Petanovitsch, Alexander (2012): Branchenspezifische Aspekte betrieblicher Weiterbildung. Empirische Befunde aus Unternehmensbefragungen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: ibw-Unternehmensbefragung 2008, CVTS3, Branchendifferenzierung, Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungerschwernis

Kurzzusammenfassung

Ziel des Beitrages ist die Nutzung vorhandener Unternehmensbefragungen (ibw 2008, CVTS3), um einige Aspekte der betrieblichen Weiterbildung und des Zugangs zu Weiterbildung nach Wirtschaftsbereichen zu beleuchten. Im Fokus stehen dabei branchenspezifische Differenzen: So gaben bei der ibw-Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2008 rund 88 Prozent der Banken- und Versicherungsbetriebe an, im Geschäftsjahr 2007 laufend Weiterbildungsmaßnahmen gesetzt zu haben, während der entsprechende Anteilswert im Baugewerbe 12 Prozent betrug. Dahinter sind deutliche Unterschiede praktizierter Lernformen sowie der funktionalen Einbettung der Bildungsarbeit – von der Anpassungsqualifizierung bis zur Belohnung für gute Leistungen – auszumachen. Branchenspezifische Differenzen bezüglich Weiterbildungerschwernisse zeigen sich bei den Personalausfallkosten, also den indirekten Kosten, aber auch bei den Kurskosten, beim Mangel an Förderungen und beim Abwanderungsrisiko. Die Funktionen der Weiterbildung unterscheiden sich folglich deutlich nach Branchen, damit aber auch der Zugang Erwerbstätiger zur Weiterbildung. Als Kompensation sind daher Anreize für fachliche und fachübergreifende öffentliche Bildungsförderungen unverzichtbar für eine breite Bildungsbeteiligung.

04

Branchenspezifische Aspekte betrieblicher Weiterbildung

Empirische Befunde aus Unternehmensbefragungen

Alexander Petanovitsch

Die nachfolgenden Darstellungen beleuchten unter dem Gesichtspunkt der Branchendifferenzierung die Ergebnisse zweier statistischer Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung. Die Quote weiterbildungsaktiver Betriebe, die Lernformen und die Ressourcen respektive Fragen der Ressourcenknappheit der betrieblichen Bildungsarbeit stehen dabei im Fokus, um hieraus Ansatzpunkte zur Förderung in den Blick zu bekommen.

ibw-Unternehmensbefragung 2008: Weiterbildung

Im Zeitraum Mai bis Juli 2008 wurden von Seiten des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) österreichweit Weiterbildungsverantwortliche von insgesamt rund 4.900 Unternehmen mittels eines postalischen Fragebogens angeschrieben. Es waren das Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft ab zehn MitarbeiterInnen. Fast 1.200 auswertbare Fragebögen wurden retourniert, was einer Rücklaufquote von rund 24 Prozent entspricht. Die Grundgesamtheit der Erhebung belief sich auf knapp 30.900 Betriebe ab zehn Beschäftigten. Gesamt beschäftigten diese Unternehmen zum Erhebungszeitpunkt rund 1,85 Millionen MitarbeiterInnen (vgl. WKO-Wirtschaftskammer Österreich 2008, S. 76).

Die Erhebung wurde österreichweit durchgeführt, für alle Bundesländer konnte guter Rücklauf

verzeichnet werden. Die Daten wurden im ibw nach Sparten und Betriebsgrößenklassen gewichtet und hochgerechnet (siehe Schneeberger/Petanovitsch/Nowak 2008).

Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit

Insgesamt gaben 30 Prozent der Betriebe an, im letzten Geschäftsjahr (2007) laufend Weiterbildungsmaßnahmen gesetzt zu haben, knapp 16 Prozent waren in diesem Zeitraum überhaupt nicht weiterbildungsaktiv. Rechnet man die Antwortkategorien „Häufig“, „Mehrere“ und „Gelegentlich“ zusammen, so ergibt sich eine Weiterbildungsquote von knapp 85 Prozent.¹

Differenziert man nach Sparten² bzw. innerhalb der Sparten nach Branchen, so weisen Banken und Versicherungen, die Elektro-Elektronikindustrie, der

1 Der CVTS³ weist für das Berichtsjahr 2005 eine Weiterbildungsquote unter den österreichischen Unternehmen von 81,1 Prozent aus (siehe Statistik Austria 2008).

2 Auch Ingolf Erler unternimmt in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ einen Vergleich der beruflichen Weiterbildung nach Berufsbranchen. Basis seiner Ausführungen ist eine Sonderauswertung des Adult Education Survey (siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17_03_erler.pdf); Anm.d.Red.

Tab. 1: Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten im letzten Geschäftsjahr im Unternehmen nach Sparte/Branche nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in % (Zeile)

Sparte/Branche	n	Weiterbildungsaktivitäten im letzten Geschäftsjahr			
		Laufend	Mehrmals	Gelegentlich, nur selten	Nein, keine
Bank und Versicherung	721	87,8	12,2	0,0	0,0
Industrie: Elektro, Elektronik, Informatik, Energie etc.	224	75,8	24,2	0,0	0,0
Handel: Auto, Kfz-Handel, Reparatur etc.	1.296	74,7	16,2	3,0	6,1
Industrie: Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	464	58,4	21,1	13,0	7,5
Information und Consulting	2.881	56,3	18,7	21,0	4,0
Industrie: Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	932	42,4	46,2	11,4	0,0
Technisch-handwerkliche Gewerbe	3.709	37,1	33,5	25,7	3,8
Industrie: Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	372	33,5	26,7	39,8	0,0
Handel: Einzelhandel	2.671	31,7	35,4	25,5	7,4
Industrie: Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	326	27,5	23,9	27,4	21,2
Gewerbe/Handwerk: Dienstleistungsgewerbe usw.	843	26,0	26,7	37,1	10,2
Handel: Großhandel, Vermittlung	2.322	25,6	33,0	19,0	22,4
Transport und Verkehr	2.377	16,2	19,0	17,6	47,2
Tourismus und Fremdenverkehr	5.009	15,0	25,9	28,9	30,2
Gewerbe/Handwerk: Lebensmittel/Gärtner	542	14,4	38,1	15,8	31,7
Bau/Baunebengewerbe/Holz	5.504	11,9	31,2	43,7	13,2
Insgesamt	30.191	30,4	28,5	25,7	15,5

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Kfz-Handel, die Chemie- und Kunststoffindustrie sowie der Bereich „Information und Consulting“ die höchsten Anteile an Unternehmen mit laufender Weiterbildung auf. Verglichen mit diesen wissensintensiven Wirtschaftssektoren ist der Bedarf an Weiterbildung etwa im Transport- und Verkehrsgewerbe sowie im Tourismus- und Fremdenverkehrssektor geringer ausgeprägt (siehe Tab. 1).

Weiterbildung wird von drei Viertel der befragten Unternehmen als fixer Bestandteil ihrer Unternehmenskultur betrachtet, die Notwendigkeit von Bildungsaktivitäten wird von ebenso vielen verglichen mit vor fünf Jahren zunehmend wahrgenommen. Zugleich hat damit nach Aussage der Weiterbildungsverantwortlichen der zeitliche Aufwand für Weiterbildung zugenommen, woraus sich Ressourcenengpässe ergeben (mehr dazu im Abschnitt Weiterbildungserschwerisse). Bei der Einschätzung des gestiegenen zeitlichen Aufwandes zeigen sich starke Branchenunterschiede (siehe hinten Tab. 2).

Vergleich mit der eigenen Branche

Da Weiterbildung stark von branchenspezifischen Qualifikationsbedarfen abhängt, ist eine Orientierung der Unternehmen am branchentypischen Bedarf zu erwarten. So gaben rund 55 Prozent der befragten Betriebe an, dass „ihre Weiterbildungsaktivitäten im Vergleich zu ihrer Branche“ durchschnittlich sind. Rund 36 Prozent stuften sich überdurchschnittlich ein und nur rund 10 Prozent schätzten ihre Weiterbildungsaktivitäten im letzten Jahr als vergleichsweise „unterdurchschnittlich“ ein.

Lernformen

Am stärksten verbreitet sind erwartungsgemäß das Lernen am Arbeitsplatz mit Unterweisung durch Vorgesetzte, kurze betriebsinterne Schulungen sowie der Besuch von kurzen Veranstaltungen in Weiterbildungseinrichtungen (siehe hinten Tab. 3.).

Tab. 2: Behauptungen zur Weiterbildung nach Sparten/Branchen nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Behauptung				
	Weiterbildung ist fixer Bestandteil unserer Unternehmenskultur	Heute ist mehr Weiterbildung als vor 5 Jahren nötig, um erfolgreich zu sein	Der zeitliche Aufwand für Weiterbildung hat zugenommen	Aufgrund hoher Auslastung immer schwieriger, betriebliche WB in der Arbeitszeit zu organisieren	Es wird immer schwieriger, Leute, die wir weitergebildet haben, im Betrieb zu halten
Auto, Kfz-Handel, Reparatur	76,6	75,5	80,9	40,3	24,5
Elektro, Elektronik, Informatik, Energie etc.	75,5	75,1	61,9	40,0	4,9
Bank und Versicherung	75,5	98,1	85,8	5,7	0,0
Information und Consulting	71,1	66,9	53,3	29,6	21,2
Technisch-handwerkliche Gewerbe	60,9	69,7	56,5	43,9	26,2
Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	58,9	63,0	41,9	29,4	10,1
Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	58,2	72,1	56,3	46,1	9,3
Einzelhandel	58,1	59,6	43,9	40,0	8,3
Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	56,6	65,1	60,0	39,7	7,7
Großhandel, Vermittlung	52,6	61,3	44,7	25,1	12,5
Transport und Verkehr	45,0	41,7	41,9	47,9	14,2
Dienstleistungsgewerbe	44,8	30,4	22,2	50,4	12,3
Tourismus und Fremdenverkehr	38,3	62,8	48,7	46,2	19,2
Lebensmittel/Gärtner	33,5	38,6	50,2	34,8	14,2
Bau/Baunebengewerbe/Holz	30,7	48,4	40,5	45,9	16,9
Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	24,7	37,7	32,3	18,0	22,6
Insgesamt	50,9	60,5	49,9	39,7	17,3

Anm.: Ausgewiesene Werte Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“. Die jeweils drei höchsten Werte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Ausgewählter Vergleich nach Branchen

Längere Kurse in Weiterbildungseinrichtungen, die mit Zeugnissen abgeschlossen werden, finden sich als Lernform vor allem in der Elektro- und Elektronikindustrie, bei Banken und Versicherungen und in der Bekleidungs- und Lebensmittelindustrie. Im Transport- und Verkehrswesen spielt diese Weiterbildungsform nur eine untergeordnete Rolle. Das Banken- und Versicherungswesen weist für alle hier ausgewählten Lernformen hohe Werte auf, da diese Branche zu den weiterbildungsaktivsten zählt (siehe hinten Tab. 4).

Funktionen betrieblicher Weiterbildung

Weiterbildung kann verschiedenste Funktionen im betrieblichen Kontext erfüllen. Zu den wichtigsten dieser Funktionen wurden von den Betrieben die folgenden gezählt: „Bessere Bewältigung bestehender Aufgaben“, „Anpassung der Qualifikationen an Neuerungen in der Branche“, „Aufbau und Erhaltung von Service- und Kundenorientierung“, „Förderung von Innovationen im Betrieb“, „Erhöhung der Attraktivität als Arbeitgeber“ und „Höherqualifizierung von Mitarbeitern mit besonderem Potential“ (siehe Abb. 1).

Tab. 3: Weiterbildungsformen im Unternehmen nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Weiterbildungsform	Trifft auf uns zu	Trifft auf uns nicht zu
Lernen am Arbeitsplatz mit Unterweisung durch Vorgesetzte	93,5	6,5
Kurze betriebsinterne Schulungen	87,1	12,9
Besuch von kurzen Veranstaltungen in Weiterbildungseinrichtungen	83,7	16,3
Selbststudium: Fachliteratur, Handbücher usw.	70,3	29,7
Besuch von Fachmessen/Kongressen	68,5	31,5
Schulung bei Partnern, Lieferanten, Herstellern etc.	65,7	34,3
Längere Kurse in Weiterbildungseinrichtungen mit Zeugnissen	64,0	36,0
Schulungen durch Weiterbildungseinrichtungen im Betrieb	58,2	41,8
Selbstlernen mit E-Learning; Internetrecherchen	47,6	52,4
Arbeitsplatzrotation	44,6	55,4
Abteilungsrotation	35,5	64,5
Austauschprogramme mit anderen Firmen	11,8	88,2
Austauschprogramme mit internationalen Firmen	10,6	89,4

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Tab. 4: Ausgewählte WB-Formen im Unternehmen nach Sparten/Branchen nach Einschätzung der WB-Verantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Längere Kurse in Weiterbildungseinrichtungen mit Zeugnissen	Schulungen durch Weiterbildungseinrichtungen im Betrieb	Selbstlernen mit E-Learning; Internetrecherchen	Arbeitsplatzrotation
Technisch-handwerkliche Gewerbe	67,7	62,9	45,9	40,0
Bau/Baunebengewerbe/Holz	63,2	56,7	34,1	33,7
Gewerbe/Handwerk: Lebensmittel/Gärtner	57,5	62,7	51,9	64,9
Gewerbe/Handwerk: Dienstleistungsgewerbe usw.	61,7	47,1	52,8	56,6
Handel: Einzelhandel	64,8	60,7	41,2	53,2
Handel: Auto, Kfz-Handel, Reparatur etc.	68,6	80,8	74,7	26,2
Handel: Großhandel, Vermittlung	63,8	55,0	58,9	41,3
Industrie: Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	84,4	49,7	59,2	60,4
Industrie: Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	82,7	62,6	48,1	75,3
Industrie: Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	88,0	70,2	71,4	75,7
Industrie: Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	76,4	52,8	39,7	68,8
Industrie: Elektro, Elektronik, Informatik, Energie	95,5	63,4	59,4	54,0
Bank und Versicherung	87,8	100,0	82,1	80,6
Information und Consulting	71,5	54,8	72,8	35,0
Tourismus und Fremdenverkehr	58,2	48,3	43,5	54,2
Transport und Verkehr	36,9	52,8	30,0	28,9
Insgesamt	64,0	58,2	47,6	44,6
Spannweite	58,6	52,9	52,1	54,4

Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft auf uns zu“

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Tab. 5: Ausgewählte Funktionen der WB nach Sparten/Branchen nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Bessere Bewältigung bestehender Aufgaben	Anpassung der Qualifikationen an Neuerungen in der Branche	Aufbau und Erhaltung von Service- und Kundenorientierung	Einschulung neuer Mitarbeiter	Höherqualifizierung von Mitarbeitern mit besonderem Potenzial	Erhöhung der Attraktivität als Arbeitgeber	Förderung von Innovationen im Betrieb	Belohnung für gute Leistungen
Elektro, Elektronik, Informatik, Energie	96,8	81,8	74,7	69,5	64,5	22,9	52,2	2,1
Bank und Versicherung	87,8	82,1	82,1	71,7	69,8	73,5	18,9	43,4
Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	83,7	67,6	58,2	46,2	60,8	45,3	65,0	30,6
Großhandel, Vermittlung	74,4	60,2	54,1	66,0	54,6	48,1	35,1	18,3
Information und Consulting	74,4	77,4	62,5	54,7	67,1	48,5	41,2	21,0
Maschinenbau, Anlagen, Fahrz., Eisen, Metall	74,1	51,4	38,8	67,7	63,2	40,5	41,6	14,4
Chemie, Kunststoff, Papier, Leder	73,1	42,9	39,9	76,3	44,5	31,3	34,0	25,0
Kfz-Handel, Reparatur	71,1	76,3	92,5	40,0	66,6	37,6	32,3	27,9
Technisch-handwerkliche Gewerbe	62,6	69,9	53,6	41,1	44,8	39,6	35,6	22,1
Einzelhandel	62,0	50,9	58,3	52,5	44,5	29,7	28,5	13,1
Dienstleistungsgewerbe	60,9	45,1	42,0	52,5	45,1	45,1	32,1	7,0
Lebensmittel/Gärtner	58,4	43,3	70,0	59,2	35,2	21,0	40,8	11,6
Transport und Verkehr	54,3	52,0	36,0	58,5	33,0	27,2	17,8	18,4
Tourismus und Fremdenverkehr	54,1	46,3	60,8	50,7	39,9	45,0	23,8	32,9
Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	52,0	39,8	33,4	44,1	40,8	32,3	35,0	7,0
Bau/Baunebengewerbe/Holz	50,1	50,8	28,2	37,6	34,4	30,6	22,8	16,2
Insgesamt	62,0	57,9	52,0	50,7	46,9	38,9	30,1	20,8
Spannweite	46,7	42,3	64,3	38,7	36,8	52,5	47,2	41,3

Anm.: Ausgewiesene Werte Antwortkategorie „Trifft voll und ganz“. Die jeweils drei höchsten Werte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

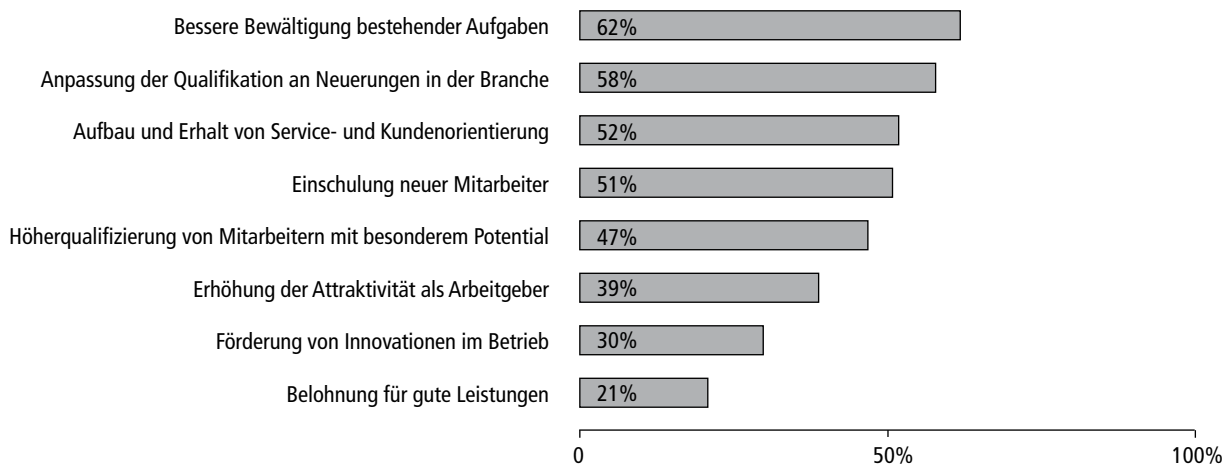
Die höchste Spannweite der branchenspezifischen Werte ergibt sich für die Weiterbildungsfunktion „Aufbau und Erhalt von Service- und Kundenorientierung“. Aufgrund der immer größeren Dienstleistungsanteile in der Erwerbsarbeit auch in handwerklichen Berufen ist mit zunehmender Relevanz dieser Weiterbildungsfunktion zu rechnen.

Am stärksten nach Branche differenziert das Item, welches die Weiterbildung im Unternehmen mit der „Service- und Kundenorientierung“ in Verbindung setzt. Im Kfz-Handel war dies für nahezu 93 Prozent der Betriebe ein wesentliches inhaltliches Kriterium der Weiterbildungsmaßnahmen (siehe vorne Tab. 5).

Für die besonders weiterbildungsintensive Branche „Bank und Versicherung“ stehen – neben der

Erhaltung/Verbesserung der Service- und KundInnenorientierung – vor allem die Erhöhung der Attraktivität als ArbeitgeberIn, eine bessere Bewältigung bestehender Aufgaben sowie die Belohnung für gute Leistungen als Anreiz für Weiterbildungsmaßnahmen im Vordergrund. Besonders der letztgenannte Aspekt der „Fringe Benefits“ (freiwillige betriebliche Zusatzleistungen; Anm.d.Red.) ist im Banken- und Versicherungswesen weit überdurchschnittlich häufig als Weiterbildungsfunktion genannt worden. Weiterbildung als Mittel, um die Qualifikationen der MitarbeiterInnen an Neuerungen in der Branche anzupassen, ist in den wissensintensiven Branchen der Elektro- und Elektronikindustrie, im Banken- und Versicherungswesen sowie in der Sparte „Information und Consulting“ von großer Bedeutung (siehe vorne Tab. 5).

Abb. 1: Ausgewählte Funktionen der Weiterbildung nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %



Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“

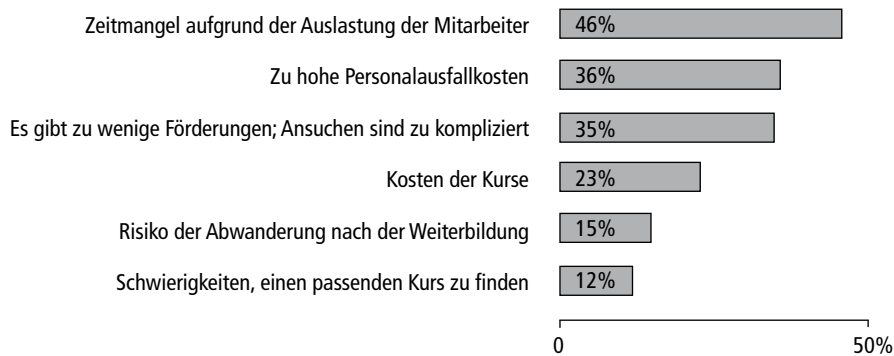
Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Tab. 6: Relevanz der Arbeitszeit für die Weiterbildung nach Sparte/Branche nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in % (Zeile)

Sparte/Branche	„Weiterbildung erfolgt primär in der Arbeitszeit“		
	Trifft voll und ganz zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Handel: Kfz-Handel, Reparatur etc.	62,7	27,7	9,5
Industrie: Elektro, Elektronik, Informatik, Energie etc.	50,7	45,9	3,4
Industrie: Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	48,6	38,0	13,4
Bank und Versicherung	48,1	51,9	0,0
Handel: Einzelhandel	47,1	46,2	6,8
Technisch-handwerkliche Gewerbe	44,0	54,4	1,6
Industrie: Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	38,5	56,7	4,7
Gewerbe/Handwerk: Lebensmittel, Gärtner	38,2	50,2	11,6
Transport und Verkehr	36,2	48,4	15,4
Bau, Baunebengewerbe, Holz	31,2	64,3	4,5
Information und Consulting	30,7	69,3	0,0
Industrie: Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	30,6	64,6	4,8
Tourismus und Fremdenverkehr	28,4	59,7	12,0
Handel: Großhandel, Vermittlung	26,6	61,6	11,8
Industrie: Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	22,9	75,3	1,8
Gewerbe/Handwerk: Dienstleistungsgewerbe usw.	8,5	75,4	16,1
Gesamt	36,2	57,3	6,5

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Abb. 2: Ausgewählte Weiterbildungerschwernisse nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in % (gerundete Zahlen)



Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Tab. 7: Ausgewählte Weiterbildungerschwernisse nach Sparte/Branche nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Zeitmangel aufgrund der Auslastung der Mitarbeiter	Zu hohe Personalausfallkosten	Es gibt zu wenige Förderungen; Ansuchen sind zu kompliziert	Kosten der Kurse	Risiko der Abwanderung nach der Weiterbildung	Schwierigkeiten, einen passenden Kurs zu finden
Technisch-handwerkliche Gewerbe	49,3	31,9	38,2	22,2	16,9	13,2
Bau/Baunebengewerbe/Holz	51,8	48,4	33,5	29,9	19,4	13,4
Lebensmittel/Gärtner	34,0	56,1	53,5	20,9	19,9	25,8
Dienstleistungsgewerbe	51,5	35,6	42,7	10,2	10,2	0,0
Einzelhandel	39,3	41,9	37,8	19,0	7,9	13,2
Auto, Kfz-Handel, Reparatur	42,8	33,6	51,6	39,8	14,3	6,1
Großhandel, Vermittlung	37,1	29,7	37,2	10,8	10,3	4,7
Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	40,3	19,1	14,0	26,1	2,0	0,0
Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	55,5	21,0	21,9	9,8	4,6	4,1
Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	35,2	5,8	19,4	2,4	0,0	11,4
Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	44,2	9,9	10,2	4,5	4,8	4,4
Elektro, Elektronik, Informatik, Energie	56,2	16,4	32,2	26,1	7,9	4,3
Bank und Versicherung	28,3	0,0	14,2	2,8	0,0	12,2
Information und Consulting	47,1	18,5	39,6	28,6	15,1	4,2
Tourismus und Fremdenverkehr	52,0	49,7	38,4	28,4	21,8	17,9
Transport und Verkehr	42,7	32,7	19,8	16,7	8,1	22,9
Insgesamt	46,3	36,2	35,0	22,8	14,8	11,8
Spannweite	27,9	56,1	43,3	37,4	21,8	25,8

Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“. Die drei höchsten Anteilswerte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Tab. 8: Kostenaspekte betrieblicher Weiterbildung nach Sparte/Branche nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Behauptung		
	Die Kurskosten der beruflichen Weiterbildung sind in den letzten Jahren gestiegen	Wir haben in den letzten Jahren mehr Geld für Weiterbildung ausgegeben	Bei schlechter Geschäftslage müssen wir bei der Weiterbildung kürzen
Auto, Kfz-Handel, Reparatur etc.	90,5	78,8	14,9
Elektro, Elektronik, Informatik, Energie	71,4	73,9	28,7
Information und Consulting	65,4	60,4	14,7
Technisch-handwerkliche Gewerbe	64,7	56,7	9,1
Tourismus und Fremdenverkehr	64,3	42,7	19,4
Lebensmittel/Gärtner	59,2	29,2	11,6
Großhandel, Vermittlung	58,4	39,5	11,7
Transport und Verkehr	57,0	32,6	12,1
Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	53,2	54,2	7,4
Einzelhandel	50,2	36,1	9,0
Bau/Baunebengewerbe/Holz	46,4	33,5	19,0
Bank und Versicherung	46,3	63,2	0,0
Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	38,9	30,1	11,2
Dienstleistungsgewerbe	38,5	27,4	16,1
Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	31,2	52,2	3,1
Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	29,5	27,8	0,0
Insgesamt	57,5	46,2	14,0

Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“. Die drei höchsten Anteilswerte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Bildungszeiten

Betriebliche Weiterbildung erfolgt laut Einschätzung der Unternehmen überwiegend in der Arbeitszeit: Fast 94 Prozent der Respondierenden waren zumindest teilweise dieser Meinung, 36 Prozent hiervon voll und ganz. Besonders bedeutsam ist die Weiterbildung während der Arbeitszeit in der Branche „Kfz-Handel und Reparatur“ mit rund 63 Prozent Zustimmung. Im Dienstleistungsgewerbe und im Transport und Verkehrswesen zeigt sich überdurchschnittlich häufig Weiterbildungs-beteiligung außerhalb der Arbeitszeiten (siehe vorne Tab. 6).

Weiterbildungserschwer-nisse

Als wichtigstes Weiterbildungshindernis erwies sich bei der ibw-Befragung aus dem Jahr 2008 der

Zeitmangel der MitarbeiterInnen aufgrund der Auslastung im Betrieb (siehe Abb. 2): Auf fast die Hälfte der Respondierenden traf dies „voll und ganz zu“, besonders häufig auf Industrieunternehmen: „Elektro, Elektronik, Informatik, Energie“ sowie „Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall“ (siehe hierzu auch Schneeberger et al. 2012).

Die Kosten der Kurse waren für rund 23 Prozent der Unternehmen ein Grund, keine Weiterbildung durchzuführen, im Kfz-Handel betraf dies knapp 40 Prozent, im Baubereich („Bau, Baunebengewerbe, Holz“) nicht ganz ein Drittel der Betriebe. Organisatorische Gründe („Schwierigkeiten, einen passenden Kurs zu finden“) stellen sich vergleichsweise weniger häufig als Weiterbildungserschwer-nis dar: Nur knapp 12 Prozent aller Unternehmen machten entsprechende Angaben. In einigen gewerblichen und

Tab. 9: Inanspruchnahme von Weiterbildungsfördermaßnahmen nach Sparte/Branche nach Einschätzung der Weiterbildungsverantwortlichen, in %

Sparte/Branche	Wir nutzen den Steuerfreibetrag für Bildungsausgaben	Wir nehmen Weiterbildungsförderungen des AMS in Anspruch	Wir nehmen Weiterbildungsförderungen des Bundeslandes in Anspruch
Bank und Versicherung	68,6	17,1	17,0
Maschinenbau, Anlagen, Fahrzeuge, Eisen, Metall	51,7	27,8	21,2
Bekleidung, Lebensmittel, Sonstiges	47,7	23,4	29,8
Lebensmittel/Gärtner	45,4	15,0	6,2
Chemie, Kunststoff, Papier, Leder etc.	39,3	10,3	17,1
Technisch-handwerkliche Gewerbe	38,7	12,2	16,4
Information und Consulting	36,8	7,0	12,8
Elektro, Elektronik, Informatik, Energie etc.	36,5	36,1	8,5
Auto, Kfz-Handel, Reparatur etc.	32,0	3,2	12,7
Einzelhandel	26,3	14,9	9,8
Tourismus und Fremdenverkehr	25,7	17,7	14,7
Großhandel, Vermittlung	21,8	11,0	13,4
Bau/Baunebengewerbe/Holz	18,6	8,7	7,8
Dienstleistungsgewerbe	18,2	21,7	4,4
Bau, Holz, Beton, Stein, Erde	15,7	16,5	16,1
Transport und Verkehr	14,0	12,2	11,4
Insgesamt	29,3	13,0	12,5

Anm.: Ausgewiesener Wert Antwortkategorie „Trifft voll und ganz zu“. Die drei höchsten Anteilswerte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

handwerklichen Unternehmen (Lebensmittel) sowie im Transport- und Verkehrssektor ergaben sich hier deutlich überdurchschnittliche Anteilswerte. Das Risiko, dass Beschäftigte nach Absolvierung einer Weiterbildungsmaßnahme das Unternehmen verlassen, wird branchenspezifisch sehr unterschiedlich wahrgenommen: Im Schnitt war dies für knapp 15 Prozent der Betriebe ein starkes Argument gegen Weiterbildungsaktivitäten, im Tourismussektor waren sogar mehr als ein Fünftel der Befragten dieser Meinung. Im besonders weiterbildungsintensiven Banken- und Versicherungswesen wirkt sich dieses Abwanderungsrisiko deutlich weniger stark als mögliches Weiterbildungshemmnis aus (siehe vorne Tab. 7).

Einschätzung der Kostenentwicklung

Steigende Kosten betrieblicher Weiterbildungskurse und daher verstärkte Ausgaben werden vor allem

von der Kfz-Branche erwähnt, mögliche Weiterbildungskürzungen bei schlechter Geschäftslage betreffen insbesondere die Elektro- und Elektronikindustrie. Kaum Einfluss der Geschäftslage auf die Weiterbildungsausgaben zeigt sich im weiterbildungsintensiven Banken- und Versicherungssektor (siehe vorne Tab. 8).

Die Inanspruchnahme von Förderungen gestaltet sich ebenfalls sektoral unterschiedlich. Laut der ibw-Erhebung aus dem Jahr 2008 nutzen Banken und Versicherungen weit überdurchschnittlich häufig den Steuerfreibetrag für Bildungsausgaben (rund 69 Prozent zu durchschnittlich 29 Prozent). Auch Industrieunternehmen im Maschinenbau weisen hier einen deutlich überdurchschnittlichen Wert auf. Weiterbildungsförderungen des Arbeitsmarktservice (AMS) sind insbesondere in der Elektro- und Elektronikindustrie ein Mittel, um Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen (siehe Tab. 9).

Tab. 10: Weiterbildungskosten im Verhältnis zu den Personalaufwendungen nach Sparte/Branche, 2005
(Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Sparte/Branche	Gesamtkosten der Weiterbildungskurse in Mio. Euro	Davon		Anteil der Gesamtkosten der Weiterbildungskurse an den Personalaufwendungen		Weiterbildungsquote
		Kurskosten	Personalausfallkosten	Aller Unternehmen	Der Unternehmen mit Kursen	
Bergbau	2,2	58,9	41,1	1,1	1,3	78,6
Ernährungsgewerbe	18,0	55,8	44,2	0,9	1,0	70,2
Textilgewerbe	4,1	66,5	33,5	0,5	0,6	77,6
Papier-, Verlagswesen	22,2	46,3	53,7	1,2	1,3	80,6
Chemie, Kunststoff	38,2	53,7	46,3	1,1	1,2	87,2
Metallerzeugung	57,6	45,9	54,1	1,8	1,9	81,7
Maschinenbau, Elektrotechnik	87,7	55,6	44,4	1,3	1,3	97,6
Fahrzeugbau	10,1	46,7	53,3	0,8	0,9	93,4
Holzgewerbe	5,5	51,1	48,9	0,4	0,4	77,3
Bauwesen	34,6	58,2	41,8	0,5	0,6	83,9
Energie- und Wasserversorgung	42,0	38,5	61,5	2,0	2,0	98,5
Kfz-Handel	28,0	58,1	41,9	1,5	1,6	94,7
Großhandel	53,6	51,8	48,2	1,0	1,3	74,6
Einzelhandel	42,2	51,7	48,3	0,9	1,0	89,8
Gastgewerbe	10,4	62,4	37,6	0,3	0,5	69,8
Verkehr	201,2	71,1	28,9	2,1	2,2	64,1
Nachrichtenübermittlung	19,3	75,9	24,1	1,5	1,5	90,0
Kredit- und Versicherungswesen	235,5	43,2	56,8	3,5	3,5	100,0
Realitätenwesen, andere Dienstleistungen	145,6	65,9	34,1	1,2	1,3	84,8
Insgesamt	1.062,2	55,9	44,1	1,4	1,6	81,1

Quelle: Statistik Austria, CVTS3 2005

CVTS3 2005: betriebliche Weiterbildung

Eurostat führte im Jahr 2006 zum dritten Mal eine umfassende Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung durch: den Continuing Vocational Training Survey 3 (CVTS3). Der CVTS3 ist eine in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und in Norwegen durchgeführte Erhebung zur betrieblichen Bildung. Berichtszeitraum für den CVTS3 war das Jahr 2005. Die Grundgesamtheit umfasst 35.316 Unternehmen ab zehn Beschäftigten der produzierenden Wirtschaft und des Dienstleistungssektors. Ausgenommen waren folgende Wirtschaftsabschnitte: Land- und

Forstwirtschaft, Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, Sozialversicherung, Unterrichtswesen und das Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen. Die Stichprobe belief sich in Österreich auf 3.435 Unternehmen, die Ausschöpfung der Stichprobe betrug knapp 44 Prozent (1.456 gültige Fälle) (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2007, S. 107).

Weiterbildungsquote und Kostenstruktur

Die höchsten finanziellen Aufwendungen für Weiterbildungskurse verzeichneten 2005 laut CVTS3 das Kredit- und Versicherungswesen und

Tab. 11: Selbstgesteuertes Lernen als Form betrieblicher Weiterbildung im produzierenden Bereich, 2005
(Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Wirtschaftsabschnitte (ÖNACE 2003)	Anzahl aller Unternehmen	Selbstgesteuertes Lernen (in % aller Unternehmen)
Fahrzeugbau	151	23,8
Energie- und Wasserversorgung	137	14,6
Kokerei, Mineralölverarbeitung, Spalt- und Brutstoffe, Chemikalien und chemische Erzeugnisse, Gummi- und Kunststoffwaren, Glas, Waren aus Steinen und Erden	802	13,7
Maschinenbau, Büromaschinen, Datenverarbeitungsgeräte und -einrichtungen, Elektrotechnik, Feinmechanik und Optik	1.334	10,6
Papier und Pappe, Verlagswesen, Druckerei	531	9,6
Textilien, Bekleidung, Leder und Schuhe	308	6,8
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	103	5,8
Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallerzeugnisse	1.141	4,6
Nahrungs- und Genussmittel, Tabak	1.399	2,6
Holz, Möbel, Schmuck, Musikinstrumente, Sportgeräte, Spielwaren und sonstige Erzeugnisse; Rückgewinnung	1.189	0,9
Bauwesen	3.909	0,5
Produzierender Bereich insgesamt	11.004	4,6
Spannweite*	–	23,3

* Differenz höchster - niedrigster Wert

Quelle: Statistik Austria, CVTS3 2005; eigene Berechnungen

Tab. 12: Selbstgesteuertes Lernen als Form betrieblicher Weiterbildung im Dienstleistungsbereich, 2005
(Unternehmen ab zehn Beschäftigten)

Wirtschaftsabschnitte (ÖNACE 2003)	Anzahl aller Unternehmen	Selbstgesteuertes Lernen (in % aller Unternehmen)
Kredit- und Versicherungswesen	758	66,5
Kraftfahrzeughandel, Instandhaltung und Reparatur, Tankstellen	1.672	39,4
Nachrichtenübermittlung	80	28,8
Einzelhandel, Reparatur von Gebrauchsgütern	3.405	20,8
Realitätenwesen, Vermietung beweglicher Sachen, Unternehmensdienstleistungen, sonstige öffentliche und persönliche Dienstleistungen	7.500	17,5
Mit dem Kredit- u. Versicherungswesen verbundene Tätigkeiten	180	15,0
Handelsvermittlung und Großhandel	3.427	11,3
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	4.669	6,3
Verkehr	2.621	5,7
Dienstleistungen insgesamt	24.312	16,7
Spannweite*	–	60,8

* Differenz höchster - niedrigster Wert

Quelle: Statistik Austria, CVTS3 2005; eigene Berechnungen

Tab. 13: Externe Kursstunden in bezahlter Arbeitszeit nach Kursanbietern und Wirtschaftszweig, in %*, 2005

Wirtschaftszweig (ÖNACE 2003)	Anzahl externer Kursstunden in bezahlter Arbeitszeit (in 1.000)	Davon					
		Öffentliche oder private Schulen, Uni, FH	Öffentliche Bildungsanbieter (z.B. VHS)	Private Bildungsanbieter mit Erwerbszweck	Private Unternehmen, die nicht hauptsächlich Bildungsanbieter sind	Bildungseinrichtungen von Arbeitnehmerorganisationen	Bildungseinrichtungen von Arbeitgeberorganisationen
Bergbau	15	9,9	19,2	17,3	19,5	8,2	24,6
Ernährungsgewerbe	188	6,1	2,9	48,5	10,0	5,6	21,5
Textilgewerbe	46	3,3	6,4	30,8	13,0	5,0	31,7
Papier-, Verlagswesen	225	4,2	4,9	44,4	20,5	1,5	20,9
Metallerzeugung	580	8,2	7,9	20,6	31,9	5,1	21,7
Maschinenbau, Elektrotechnik	721	4,0	6,0	50,0	16,0	2,1	16,1
Fahrzeugbau	79	11,8	8,1	28,5	17,5	4,9	25,6
Energie- und Wasserversorgung	285	2,7	1,7	52,2	17,7	5,8	13,0
Chemie, Kunststoff	331	8,2	6,6	44,8	11,9	2,8	21,4
Holzgewerbe	102	8,7	9,9	20,7	19,8	2,1	34,9
Bauwesen	498	0,3	2,5	21,5	33,3	13,7	27,5
Kfz-Handel	447	0,1	1,7	20,0	58,0	2,2	4,3
Großhandel	642	4,3	1,6	42,9	26,6	3,1	14,3
Einzelhandel	658	24,7	4,8	24,2	17,4	0,8	18,0
Gastgewerbe	199	1,4	1,5	41,5	18,8	0,4	25,9
Verkehr	665	1,5	0,1	56,0	16,6	5,0	18,8
Nachrichtenübermittlung	140	5,0	0,9	57,6	19,1	3,0	9,8
Kredit- u. Versicherungswesen	1.485	3,5	0,8	62,7	11,8	0,6	6,3
Realitätenwesen, andere Dienstleistungen	1.367	8,7	3,4	35,4	13,2	1,6	21,0
Insgesamt	8.707	6,2	3,2	41,6	20,0	3,1	16,8

* Rest auf 100: sonstige Anbieter. Anm.: Die drei höchsten Anteilswerte je Spalte sind hervorgehoben.

Quelle: Statistik Austria, CVTS3 2005; eigene Berechnungen

der Verkehrssektor. Die Struktur dieser Kosten unterscheidet sich jedoch deutlich: Entfielen im Kredit- und Versicherungswesen weniger als die Hälfte dieser Ausgaben direkt auf Kurskosten, so waren es im Verkehrssektor über 70 Prozent. Personalausfallkosten schlagen laut vorliegenden Daten in der Energie- und Wasserversorgung überdurchschnittlich zu Buche (knapp 62

Prozent an den Gesamtkosten für Weiterbildung verglichen mit 44 Prozent im Schnitt) (siehe vorne Tab. 10).

Kurse und selbstgesteuertes Lernen

Betriebliche Weiterbildung kann nicht nur in Kursform erfolgen; den Betrieben stehen auch andere

Arten der Qualifizierung ihrer MitarbeiterInnen zur Verfügung wie Tagungen und Job-Rotation. Insgesamt waren laut CVTS3 81 Prozent der Unternehmen 2005 weiterbildungsaktiv, 67 Prozent aller Unternehmen haben Kurse genutzt; rund 14 Prozent haben daher ausschließlich nicht-kursmäßige Weiterbildung angeboten. Besonders deutliche branchenspezifische Unterschiede unter den nicht-kursmäßigen Formen von Weiterbildung finden sich beim sogenannten „Selbstgesteuerten Lernen“: Dies kann etwa computergestütztes Lernen, Fernlehrgänge oder Lernen mittels Video-/Audiomaterial umfassen (vgl. Statistik Austria 2009, S. 11). Die Differenz zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Anteilswert beträgt im produzierenden Sektor 23 Prozent: Während das selbstgesteuerte Lernen im Produktionsbereich insgesamt eine geringe Rolle spielt (der Durchschnitt liegt bei rund fünf Prozent), beträgt der entsprechende Anteil im Fahrzeugbau fast 24 Prozent (siehe vorne Tab. 11).

Die Unterschiede bezüglich der Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens sind im Dienstleistungsbereich noch deutlicher ausgeprägt. Im Schnitt gaben knapp 17 Prozent der Unternehmen an, diese Lernform einzusetzen, im Kredit- und Versicherungswesen war dieser Anteil mit rund 67 Prozent nahezu viermal so hoch ausgeprägt (siehe vorne Tab. 12).

Externe Lernorte

Am häufigsten fand laut CVTS3 externe betriebliche Weiterbildung im Jahr 2005 in Einrichtungen von privaten Bildungsanbietern mit Erwerbszweck statt, wobei das Kredit- und Versicherungswesen, das Verkehrswesen sowie die Nachrichtenübermittlung hier besonders hervorstechen. Der Kfz-Handel nutzte für Weiterbildung außerhalb des Unternehmens weit überdurchschnittlich häufig private Unternehmen, die nicht hauptsächlich Bildungsanbieter sind. Bildungseinrichtungen von Arbeitgeberorganisationen wurden besonders häufig von Holz-, Textil- und Baugewerbe herangezogen, der Einzelhandel griff überdurchschnittlich häufig auf öffentliche oder private Schulen, Universitäten und Fachhochschulen zurück (siehe vorne Tab. 13).

Schlussfolgerungen

Die vorliegenden Unternehmensbefragungen zeigen, dass der Weiterbildungsbedarf sehr stark von branchenspezifischen Bedarfen und Ressourcen abhängt. Insbesondere das Banken- und Versicherungswesen weist einen weit überdurchschnittlichen Weiterbildungsbedarf auf, was sich in Weiterbildungsquoten und den aufgewendeten finanziellen Mitteln niederschlägt.

Das Kostenargument ist ein relevantes Weiterbildungshindernis. Sowohl die direkten Kosten (Kurskosten u.a.) als auch indirekte Kosten sind relevant. Häufiger werden dabei die indirekten Kosten (Personalausfallkosten) ins Treffen geführt. Dies betrifft insbesondere die Branchen Lebensmittel, Bau und den Tourismus- und Fremdenverkehrsbereich. Wichtig wird es daher sein, die zeitökonomischen Probleme der betrieblichen Weiterbildung durch den Einsatz neuer Lernmethoden, z.B. selbstgesteuertes Lernen, aber auch entsprechende Rahmenbedingungen zu reduzieren. Aber auch die direkten Kosten sind ein relevanter Hemmfaktor, allerdings betrifft dies vornehmlich die Branchen Kfz-Handel und -reparatur, das Bauwesen sowie Information und Consulting.

Das Risiko, dass Beschäftigte nach Absolvierung einer Bildungsmaßnahme das Unternehmen verlassen, wird branchenspezifisch unterschiedlich stark wahrgenommen; im Schnitt war dies für knapp 15 Prozent der Betriebe ein Argument gegen Weiterbildungsaktivitäten. Im Tourismussektor waren sogar mehr als ein Fünftel der Befragten dieser Meinung. Im besonders weiterbildungsintensiven Bank- und Versicherungswesen wirkt sich das Abwanderungsrisiko kaum als ein Weiterbildungshemmnis aus.

Der betriebliche Bedarf und die Funktionen der Weiterbildung unterscheiden sich deutlich nach Branchen, damit aber auch der Zugang Erwerbstätiger zur Weiterbildung. Als Kompensation sind daher Anreize für berufsbezogen fachliche und berufsübergreifend allgemeine Erwachsenenbildung und öffentliche Bildungsförderungen unverzichtbar für eine steigende und breite Beteiligung am lebenslangen Lernen.

Literatur

Verwendete Literatur

Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2007): Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS-3). In: Statistische Nachrichten 12/2007, S. 1106-1119.

Statistik Austria (2009): Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Europäischen Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS3). Wien.

WKO-Wirtschaftskammer Österreich (2008): Statistisches Jahrbuch 2008. Wien.

Weiterführende Literatur

Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine (2008): Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich. Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 145).

Schneeberger, Arthur/Dornmayr, Helmut/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine (2012): Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 168).

Statistik Austria (2008): Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=51125&dDocName=031536 [Stand: 2012-10-16].

Mag. Alexander Petanovitsch

alexander.petanovitsch@gmx.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-0

Alexander Petanovitsch studierte Soziologie an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Er arbeitet seit 2001 freiberuflich für das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – ibw. Er ist Co-Autor zahlreicher Publikationen zu den Themenbereichen berufliche Aus- und Weiterbildung, Hochschule, Qualifikationsbedarfsanalysen und hat an Forschungsprojekten für internationale Organisationen (UNESCO, OECD) mitgearbeitet.

Industry-specific Aspects of CVET

Empirical findings from company surveys

Abstract

The objective of this article is to use existing company surveys (ibw 2008, CVTS3) to examine some aspects of CVET as well as access to continuing education and training according to different industrial sectors. The focus is on industry-specific differences: The 2008 ibw company survey found that approximately 88 percent of all banking and insurance businesses provided continuing education and training throughout the 2007 business year, whereas only 12 percent of businesses in the building industry provided comparable services. There are clear differences behind these figures regarding the learning forms used and the functional incorporation of educational work – from the updating of qualifications to incentives for good performances. Industry-specific differences in terms of obstacles to continuing education and training can be seen in the costs of employee absenteeism, i.e. the indirect costs, but also in course fees, in the lack of funding and the risk of brain drain. Therefore, the role of continuing education and training clearly differs in the industrial sectors and thus in the working population's access to continuing education and training as well. In order to counter this, incentives for specialized and interdisciplinary public educational funding and promotion are indispensable for broad participation in education and training.

Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/ betrieblichen Weiterbildungspersonals

Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH

Jan Böhm

Böhm, Jan (2012): Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/ betrieblichen Weiterbildungspersonals. Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: betriebliche Weiterbildung, Kompetenzpass, WeiterbildnerInnen, informelle Lernsettings, Kompetenzbilanzierungsverfahren, Professionalisierung des Weiterbildungspersonals

Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein Kompetenzbilanzierungsverfahren für berufliches/betriebliches Weiterbildungspersonal vorgestellt. Es handelt sich dabei um den Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. Im Gegensatz zu vielen anderen Verfahren konzentriert es sich auf die Lehrenden und/oder dispositiv tätigen MitarbeiterInnen und fragt nach deren Kompetenzen, wo sie erworben wurden oder wie sie weiterentwickelt werden können. Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen exemplarisch nach. Er beschreibt die Art des Kompetenzbilanzierungsverfahrens und das methodische Vorgehen bei der Entwicklung des Kompetenzpasses. Im Detail werden neun Arbeitssituationen von beruflichen WeiterbildnerInnen in der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH vorgestellt. Abschließend diskutiert der Autor Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes eines Kompetenzpasses.

05

Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/ betrieblichen Weiterbildungspersonals

Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH

Jan Böhm

Die bildungspolitische und wirtschaftliche Relevanz beruflicher und betrieblicher Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren weiter erhöht.

Häufig wird die Forderung nach mehr betrieblicher (als auch allgemeiner) Weiterbildung mit den sich verkürzenden Halbwertszeiten von Wissensbeständen begründet.¹ Dynamisiert wurde dieser Bedeutungszuwachs beruflicher und betrieblicher Weiterbildung durch die Aufwertung der informellen Lernsettings und die Etablierung des Kompetenzdiskurses (siehe Dewe 2009). Die Evidenz informeller Lernprozesse besonders am Arbeitsplatz wurde damit in den Fokus der Forschung gerückt und berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht (mehr) auf formale Weiterbildung enggeführt (siehe Dehnbostel 2007, 2010). Untersuchungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zeigen beispielsweise, dass fast drei Viertel des zur Bewältigung täglicher Arbeitsaufgaben benötigten Wissens und Könnens in informellen Settings angeeignet wurden (siehe ebd.). Das belegt indes nicht nur die häufig überschätzte „Wirkung“ formaler Lernsettings, sondern verweist auf ein anderes zentrales Problem: die Feststellung, Validierung und

Anerkennung solcher informell erworbener Kompetenzen. Dabei stellt deren Bedeutung keineswegs ein neues Phänomen dar, durch nationale und europäische bildungspolitische Aktivitäten erhält sie aber „neue Schubkraft“ (siehe CEDEFOP 2009). In der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (siehe Republik Österreich 2011) etwa ist die Sichtbarmachung und Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen ein wesentlicher Aspekt.

Kompetenzbilanzierungsverfahren

Seit einigen Jahren wird dieser Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung große Aufmerksamkeit geschenkt (siehe dazu Strauch 2008; Loebe/Severing 2010; Kucher/Wehinger 2010; Geldermann 2011). Ihnen wird großes Potenzial zur Erlangung beruflicher

¹ Einige dieser Forderungen laufen gar darauf hinaus, die eigenständige Berufsausbildung im dualen System zugunsten eines on-the-job-trainings aufzugeben oder zumindest auf sehr wenige Kernberufe zu begrenzen (siehe Arnold/Gonon 2005). Letztendlich könnte diese Orientierung in das angelsächsische System der beruflichen (Teil-)Qualifizierungen münden, mit der Konsequenz einer unaufhörlichen Aneinanderreihung beruflicher Weiterbildungen ohne einen festen Kern fachspezifischer Qualifikationen.

Handlungsfähigkeit zugesprochen (siehe Kucher/Wehinger 2010).

Eine meines Erachtens sinnvolle Systematisierung der verschiedenen Kompetenzbilanzierungsverfahren hat Julia Gillen vorgenommen (vgl. Gillen 2006, S. 112ff.). Sie unterscheidet anforderungsorientierte und entwicklungsorientierte Verfahren.²

Problematisch bei all diesen Verfahren ist der Gebrauch der nach wie vor unklaren Begrifflichkeiten. Die Zahl der Definitionsangebote von „Kompetenz“ ist beinahe so zahlreich wie die Zahl der Kompetenzbilanzierungsverfahren. Gesteigert wird diese Unschärfe, wenn nach der Zahl der Kompetenzen oder Kompetenzbereiche gefragt wird. Hier kann als ein Nukleus die Unterscheidung in drei große Kompetenzbereiche (fachliche, personale, soziale Kompetenz) identifiziert werden.

Ein in den letzten Jahren dynamisierendes Element bei der Entwicklung und Implementierung solcher Verfahren resultiert aus den Diskussionen zur Umsetzung europäischer Richtlinien und der Implementierung in die nationalen Qualifikationsrahmen (siehe Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011; Markowitsch 2009). Dabei stehen diese Aktivitäten in einem engen Verhältnis zu Fragen der Professionalisierung in der Erwachsenen- und Berufsbildung (siehe Nittel 2000; Peters 2004). Deutlich wird m.E. in diesem Zusammenhang, dass den pädagogisch tätigen Personen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Bezug auf die Bilanzierung und Validierung ihrer informell erworbenen Kompetenzen bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Kompetenzbilanzierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Es kann als gesichert gelten, dass die jenseits von formalen Aus- und Weiterbildungen erworbenen

Kompetenzen großen Einfluss auf das professionelle Handeln der Aus- und WeiterbildnerInnen ausüben. Diese auch nachweisbar zu machen, ist seit Jahren ein Schwerpunkt erwachsenenbildnerischer und berufspädagogischer Forschung (siehe Böhm/Wiesner 2010; Strauch 2008). Dass dabei die pädagogisch tätigen Personen in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung bisher relativ selten in den Blickpunkt geraten sind, ist erstaunlich, da gerade im betrieblichen Bereich viele WeiterbildnerInnen ohne (akademische) pädagogische Ausbildung tätig sind. Personen, die in der betrieblichen Weiterbildung arbeiten, sind keinem einheitlichen Zugangsweg gefolgt, da es diesen nicht gibt. Es scheint gerade ein Charakteristikum betrieblicher WeiterbildnerInnen zu sein, über höchst unterschiedliche berufliche Qualifikationen und Kompetenzen zu verfügen. Auch wenn sich eine Verallgemeinerung verbietet, können diesbezüglich doch einige Aussagen getroffen werden. Diese stützen sich auf Untersuchungen des Autors in der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH (siehe Böhm 2009, 2012; Böhm/Wiesner 2012):

- Fast alle beruflichen WeiterbildnerInnen verfügen über eine facheinschlägige Ausbildung (häufig einen Meisterbrief).
- Häufig verfügen die WeiterbildnerInnen über eine – wenn auch oft „schmalspurige“ – pädagogische Zusatzausbildung (in Deutschland obligatorisch).
- Die beruflichen WeiterbildnerInnen nehmen regelmäßig an Weiterbildungen in ihrem Fachgebiet teil, wesentlich seltener oder nie an pädagogischen Weiterbildungen.
- Die geringe Weiterbildungsbeteiligung bei pädagogischen Themen beruht nicht auf einer Weiterbildungsablehnung per se, sondern teilweise auf mangelnder Kenntnis der Weiterbildungsangebote im pädagogischen Bereich.
- Berufliche und betriebliche WeiterbildnerInnen können ihre Weiterbildungsbedürfnisse in ihrem Fach gut einschätzen, hingegen fällt ihnen das im pädagogischen Bereich schwer.

² Ausgangspunkt anforderungsorientierter Verfahren ist die Arbeitsanforderung. Auf Basis derselben werden die Kompetenzen der MitarbeiterInnen als Ist-Zustandsanalyse erfasst und mit den jeweiligen Arbeitsanforderungen verglichen. Der entwicklungsbezogene Ansatz orientiert sich im Gegensatz dazu an den bestehenden MitarbeiterInnenkompetenzen und intendiert die Stärkung ihrer Selbstreflexivität. Während der anforderungsorientierte Ansatz auf die Optimierung des Arbeitsprozesses zielt, fokussiert der entwicklungsorientierte Ansatz auf die persönliche Entwicklung des Individuums (vgl. Gillen 2006, S. 113). Die Entscheidung für einen anforderungs- oder einen entwicklungsorientierten Ansatz legt weitgehend die einzusetzenden Kompetenzbilanzierungsinstrumente und deren Verfahrensweisen fest. Bei anforderungsorientierten Verfahren wird beispielsweise der Fremdeinschätzung eine weitaus größere Bedeutung beigemessen als bei entwicklungsorientierten Ansätzen. Bei letzteren liegt der Schwerpunkt in der Regel auf reflexionsfördernden Verfahren der Selbsteinschätzung durchaus auch in Kombination mit einer Fremdeinschätzung.

- Letzteres resultiert häufig aus den geringen pädagogischen Kenntnissen und/oder der Unklarheit bezüglich pädagogischer Themen und Handlungsmöglichkeiten.

Die Befragungen in der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH (zum Vorgehen s.u.) lassen die Vermutung zu, dass sich die berufliche Identität der beruflichen WeiterbildnerInnen mehr auf ihr jeweiliges FachspezialistInnentum gründet denn auf ihr pädagogisches Handeln. Das heißt indes nicht, dass pädagogisches Wissen als unwichtig oder vernachlässigbar betrachtet wird. Jedoch wurde von vielen befragten WeiterbildnerInnen ein Nexus zwischen hoher fachlicher Expertise und pädagogischem Können angenommen, d.h. pädagogisch erfolgreiche Arbeit würde wesentlich auf hoher Sachkompetenz, weniger auf pädagogischen Kompetenzen beruhen. Wie kann dies erklärt werden? Einerseits waren sich die Befragten recht sicher, was die Selbsteinschätzung ihrer fachlichen Kompetenzen betrifft. Grundlage dieser Einschätzung sind die facheinschlägige Ausbildung und in der Regel der Meistertitel. Ferner gaben die befragten WeiterbildnerInnen an, durch permanente Weiterbildung (bei Schweißern beispielsweise durch die regelmäßige Re-Zertifizierung nach ISO) und informelle Lernmöglichkeiten (wie den Besuch von Fachmessen, Fachlektüre, fachlichen Austausch mit KollegInnen) ihre fachlichen Kompetenzen hinsichtlich der aktuellen technischen Entwicklung realistisch einschätzen und bewerten zu können. Durch die ständige Auseinandersetzung mit den Entwicklungen im jeweiligen Fachgebiet können sie ihrer Meinung nach Weiterbildungsbedarfe individuell erkennen und auch abbauen (in welcher Form auch immer).

Andererseits reflektieren die Befragten ihre pädagogische Kompetenz kaum. Sie unterliegt nicht dem gleichen Modus der Selbstaktualisierung wie das Fachgebiet. Hier fehlen genau jene Parameter, die zur permanenten Aktualisierung der

Kompetenzen im jeweiligen Fach führen: ständige Auseinandersetzung mit dem Thema, einschlägige pädagogische Ausbildung, eindeutiges Wissen über pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Informationen über pädagogische Weiterbildungsmöglichkeiten. Unausgesprochen wird angenommen, dass WeiterbildnerInnen die für ihre professionelle Arbeit notwendigen pädagogischen Wissensbestände kennen und ständig (selbst) aktualisieren. Aufgrund der häufig fehlenden facheinschlägigen pädagogischen Ausbildung muss dies, zumindest für die pädagogischen Wissensinhalte, bezweifelt werden.

Genau an dieser Nahtstelle kann meines Erachtens der gezielte Einsatz von Kompetenzbilanzierungsverfahren, die sich spezifisch auf pädagogische Kompetenzen richten, dafür sorgen, die Sensibilität und die Reflexionsfähigkeit von Tätigen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Kompetenzbilanzierungsverfahren bieten ferner die Chance, pädagogische Handlungsmöglichkeiten sichtbar zu machen und somit überhaupt erst Reflexionsprozesse anzustoßen. Ohne das Wissen um die Vielfältigkeit pädagogischer Möglichkeiten ist auch kaum eine gezielte und gegebenenfalls selbstmotivierte und selbstgesteuerte Weiterbildung in diesem Bereich denkbar. Das Sichtbarmachen pädagogischer Themen und Handlungsfelder kann Anreize und Motivation für individuelle Lernanstrengungen geben.

„Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH“

Im Rahmen der Personalentwicklung der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH³ (kurz: VW BI) wurde ein Kompetenzpass entwickelt, der aus einem bestehenden Verfahren abgeleitet wurde.⁴ Bei der Anpassung eines bestehenden Kompetenzbilanzierungsverfahrens an die Besonderheiten der betrieblichen Aus- und

3 Die VW Bildungsinstitut GmbH wurde 1990 als Beteiligungsgesellschaft der Volkswagen AG gegründet und ist seit 2007 100%ige Tochtergesellschaft der Volkswagen Coaching GmbH. Das Unternehmen bezeichnet sich selbst als sächsisches Kompetenzzentrum für Berufsausbildung, Weiterbildung und Beratung. Es benennt folgende Geschäftsfelder: Berufsausbildung, Weiterbildung, Technik, Beratung (Organisationsberatung, Personalentwicklung und Sprachen). Im Januar 2012 waren 103 Personen im Bildungsinstitut beschäftigt, die Mehrzahl im pädagogischen Bereich. Das Unternehmen besteht aus drei Standorten in Sachsen: Zwickau (Hauptsitz), Chemnitz und Crossen.

4 Die Anpassung eines bestehenden Kompetenzbilanzierungsverfahrens für den betrieblichen Einsatz spiegelt einen Trend wider, der in den Ergebnissen der Betriebsbefragung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (2009) aufgezeigt wurde: 46% der in Betrieben verwendeten Kompetenzbilanzierungsverfahren waren demnach Anpassungen an bereits bestehende Instrumentarien, 65% wurden neu entwickelt und in 21% der Fälle wurde ein fremdes Verfahren ohne Anpassung übernommen (siehe Kucher/Wehinger 2010; Böhm/Wiesner 2010, 2012).

Weiterbildung im VW BI mussten die bestehenden Arbeitssituationen und Indikatoren auf ihre Anwendungsfähigkeit hin geprüft und modifiziert werden (zum Vefahren s.u.).

Die Aus- und WeiterbildnerInnen im VW BI arbeiten in unterschiedlichen Bereichen. Wenige MitarbeiterInnen lassen sich eindeutig einem Bereich zuordnen; die überwiegende Zahl ist sowohl in der Berufsausbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung tätig. Auch die Qualifikationen der MitarbeiterInnen sind höchst heterogen. Beschäftigte in den Bereichen Beratung, Personalentwicklung und Organisation besitzen überwiegend akademische Abschlüsse, wohingegen die meisten pädagogisch tätigen MitarbeiterInnen – sowohl in der beruflichen Weiterbildung als auch Ausbildung – über eine pädagogische Qualifikation (in der Regel AusbilderInneneignungsprüfung), nicht aber über einen akademischen Abschluss verfügen (weder fachspezifisch noch pädagogisch). Die WeiterbildnerInnen sind typischerweise MeisterInnen ihres Faches und verfügen über langjährige Erfahrungen im pädagogischen Bereich.

Durch die Entwicklung des Kompetenzpasses sollten folgende Ziele erreicht werden:

Persönlichkeitsentwicklung:

- Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins vor allem der TrainerInnen und DozentInnen durch Sichtbarmachung ihrer Kompetenzen
- Initiierung von Reflexionsprozessen
- Sichtbarmachung von Entwicklungsbedarfen der Mitarbeitenden
- Ableitung von konkreten Weiterbildungsmöglichkeiten
- Möglichkeit der stetigen und raschen Anpassung an neue Bedarfe bzw. Veränderungen am Aus- und Weiterbildungsmarkt
- Sichtbarmachung und Bilanzierung von MitarbeiterInnenkompetenzen, die im nicht-formalen Bereich erlangt wurden

Personalentwicklung:

- Gezielte Personalentwicklung durch valide Kompetenzbilanzierung der MitarbeiterInnen
- Einbeziehung aller MitarbeiterInnen in den Bilanzierungsprozess

- Erhöhung der Lehr- und Ausbildungsqualität durch gezielte pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen der DozentInnen und TrainerInnen
- Möglichkeit der Nutzung des Kompetenzpasses zum Personalrecruiting

Marketing:

- Bereitstellung eines Instrumentariums, das die Qualitätssicherung und -entwicklung im Unternehmen unterstützt
- Transparenz erwachsenenpädagogischer Kompetenzen im Unternehmen

Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung

Um die empirische Basis zu stärken, wurde eine Erhebungsphase in allen drei Standorten der VW BI GmbH durchgeführt. Die Daten wurden mittels teilnehmer-der Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews und Fragebögen im Zeitraum von September 2010 bis Januar 2011 erhoben und anschließend ausgewertet. Der Rücklaufquote der Fragebögen belief sich auf über 60%. Vorbereitet und begleitet wurde die Erhebungsphase von mehreren Workshops und Besprechungen mit sämtlichen Beteiligten aller Ebenen.

Verfahren

Grundsätzlich stellt der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der VW Bildungsinstitut GmbH“ eine Kombination aus anforderungsorientiertem und entwicklungsorientiertem Verfahren dar (siehe Kucher/Wehinger 2010; Kaufhold 2010). Zur Kompetenzfeststellung werden Indikatoren verwendet, die von TrainerInnen, AusbilderInnen, BeraterInnen und planerisch-disponierenden MitarbeiterInnen als eine Art Mindestanforderungen verstanden werden können; gleichzeitig sind diese erwachsenenpädagogischen Mindestanforderungen nirgendwo verbindlich festgelegt und besitzen somit immer auch eine Entwicklungsdimension. Durch die Unterscheidung in vier Ausprägungsgrade eines jeden Indikators wird diese Entwicklungsdimension noch gestärkt.

Kompetenzbegriff und Struktur

Kompetenz wird als eine Handlungsdisposition verstanden, die sich in komplexen Handlungssituationen äußert und damit nur in diesen

Handlungssituationen sichtbar werden kann. Weiterhin sind folgende Merkmale bedeutsam:

- Kompetenz umfasst die Einheit von handeln können (wofür ein profundes Wissen erforderlich ist) und handeln wollen.
- Kompetenz zeigt sich im konkreten Handeln einer Person in typischen Arbeitssituationen.
- Eine Kompetenz kann in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden sein.
- Kompetenzen können auf unterschiedlichen Wegen erlangt werden.

Fünf Kompetenzbereiche

Es werden fünf Kompetenzbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns unterschieden:

- Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz
- Personale/Soziale/Reflexive Kompetenz
- Organisations- und Managementkompetenz
- Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz

Die fachliche und gesellschaftliche Kompetenz beinhaltet die professionelle Beherrschung der Inhalte und Themen der Bildungsmaßnahme inklusive fundiertem wissenschaftlichem Hintergrundwissen, wohingegen sich die pädagogisch-didaktische Kompetenz konkret auf die Didaktik und Methodik des Lehrens bezieht. Letztere umfasst die Fähigkeiten, professionell Lehreinheiten zu planen, durchzuführen und nachzubereiten/zu evaluieren und Lernerfolgskontrolle bzw. -begleitung zu gewährleisten. Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, professionell mit allen verfügbaren technischen Hilfsmitteln zu arbeiten. Personale/Soziale Kompetenz umfasst Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motivationsfähigkeit, sozial-kommunikative und andere persönliche Dispositionen, die im Rahmen erwachsenenpädagogischer Arbeit wichtig sind. Reflexive Kompetenz bezieht sich zum einen auf die Selbstreflexivität des Weiterbildners/der Weiterbildnerin, zum anderen auf die Fähigkeit, Gesamtzusammenhänge und andere Funktionszusammenhänge organisatorischer und institutioneller Form (selbst-)reflexiv zu beurteilen. Organisations- und Managementkompetenz beinhaltet unternehmens- und organisationsbezogenes

wirtschaftliches und strategisches Denken und Handeln. Dazu gehören umfassende Fähigkeiten der Finanzplanung, Unternehmens- und Personalentwicklung, Leitungstätigkeiten, Projektplanung, -durchführung und -evaluation, Controlling, Bildungsplanung, Kooperationsformen und andere Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Die Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz bezieht sich auf die Bereiche Berufs- und Bildungsberatung sowie Begleitung von KundInnen; ferner auf die Beratung von in der Weiterbildung Tätigen, die Beratung von konkreten und potenziellen AuftraggeberInnen bzw. die Beratung von Organisationen.

Neun Arbeitssituationen

Folgende neun Arbeitssituationen von beruflichen WeiterbildnerInnen können nach Auswertung der empirischen Erhebung identifiziert werden:

- Lehreinheiten vor- und nachbereiten: Beinhaltet alle organisatorischen und inhaltlichen Aspekte der (kontinuierlichen) Vor- und Nachbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung.
- Lehreinheiten durchführen: Betrifft alle Aktivitäten der Interaktionen von Lehrenden und Lernenden im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen.
- Bildungsberatung: Beinhaltet die Beratung von Personen sowie Institutionen hinsichtlich ihrer Bildungswünsche und -bedürfnisse.
- Konzeptentwicklung: Beinhaltet die strategische Planung, Entwicklung, Organisation und Evaluation von zielgruppenorientierten Weiterbildungsangeboten sowie Jahresprogramme der Bildungseinrichtung als Bestandteile der Konzeptentwicklung.
- Projektmanagement: Beinhaltet alle Maßnahmen zur Antragstellung, Akquise, Organisation und Evaluation eines Projektes.
- Personalentwicklung: Beinhaltet alle Maßnahmen der Personalentwicklung wie z.B. Auswahl und Einsatz geeigneter Personen sowie Erkennen und Nutzen des Entwicklungspotenzials inklusive gezielter Förderung des Personals.
- Netzwerkarbeit: Beinhaltet die Akquise neuer NetzwerkpartnerInnen sowie die Koordination und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit verschiedenen KooperationspartnerInnen.
- (Bildungs-)Controlling: Beinhaltet alle Aktivitäten

zur Planung, Steuerung und Kontrolle der Bildungseinrichtung.

- Öffentlichkeitsarbeit: Beinhaltet alle Bemühungen, die Weiterbildungseinrichtung und deren Bildungsangebote der Öffentlichkeit bekannt zu machen und das Vertrauen in das Unternehmen zu stärken.

Vorgehen bei der Anwendung

Der Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenz wird mittels Indikatoren festgestellt. Die Anzahl der Indikatoren unterscheidet sich in den verschiedenen Arbeitssituationen und Kompetenzen. Dies ist darin begründet, dass die Arbeitssituationen unterschiedlich komplex sind und inhaltlich auch unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenzen der WeiterbildnerInnen stellen. Die Indikatoren werden mittels einer Viererskala bewertet und ergeben in jeder Kompetenz einen Mittelwert. Dieser wird dokumentiert und am Ende der Kompetenzbilanzierung in einen Auswertungsbogen übertragen. Dort wird der Gesamtausprägungsgrad jeder Kompetenz ermittelt und somit sichtbar gemacht. Je nach Anzahl der Arbeitssituationen ergibt sich der Gesamtausprägungsgrad aus mindestens einem und maximal sieben Einzelwerten.

Der „Kompetenzpass VW BI“ wurde als modularisiertes Instrumentarium entwickelt, d.h., den individuellen Tätigkeitsbereichen des/der Mitarbeitenden entsprechend wird ein persönlicher Kompetenzpass zusammengestellt. Dies gewährleistet eine hohe Flexibilität bei der Anwendung: Bei einer zeitlich versetzten nochmaligen Anwendung können gegebenenfalls neu hinzugekommene Arbeitssituationen in den individuellen Kompetenzpass aufgenommen, andere je nach Bedarf entfernt werden. Zudem ist es möglich, bei einer zukünftig veränderten Tätigkeitsstruktur des Unternehmens neue Arbeitssituationen aufzunehmen.

Eine Handreichung gibt dem/der NutzerIn Auskunft über Einsatzmöglichkeiten, Durchführung, Kompetenzverständnis. Ein Glossar gewährleistet die selbstständige Durchführung der Selbsteinschätzung.

Der „Kompetenzpass VW BI“ besteht aus drei Stufen: Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Beratungs- und Entwicklungsgespräch.

Im ersten Schritt bearbeitet der/die Aus- und WeiterbildnerIn die ausgewählten Arbeitssituationen selbstständig. Parallel oder zeitversetzt dazu findet die Fremdeinschätzung des/der unmittelbaren Vorgesetzten statt. Hilfestellungen zu den Möglichkeiten der Fremdeinschätzung werden in der Handreichung geboten. Nach Abschluss der Selbst- und Fremdeinschätzung wird als dritter Schritt ein Beratungs- und Entwicklungsgespräch durchgeführt. Das Gespräch ist ausdrücklich keine Form der „Ergebniskontrolle“, sondern soll in Form eines offenen und konstruktiven Personalentwicklungsgesprächs stattfinden. Dabei wird die Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen und gegebenenfalls über Differenzen diskutiert. Im konkreten Fall eines Weiterbildungsbedarfes sollten gemeinsam Pläne für eine gezielte Weiterbildung getroffen und gegebenenfalls weitere Maßnahmen diskutiert werden. Es ist durchaus möglich, dass durch die Selbsteinschätzung und/oder das Beratungsgespräch bestimmte Themen eruiert werden, in denen zwar kein konkreter Handlungsbedarf besteht, jedoch ein gesteigertes Interesse von Seiten des Aus- und Weiterbildners/der Aus- und Weiterbildnerin vorhanden ist. Auch in diesem Fall können Pläne für Weiterbildungsmaßnahmen o.Ä. besprochen werden. Das gesamte Procedere der Kompetenzbilanzierung sollte innerhalb bestimmter Zeiten wiederholt werden, um die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen zu überprüfen.

Konsequenzen und Herausforderungen bei der Implementierung des Kompetenzpasses VW BI als Personalentwicklungsinstrument

Die Entscheidung einer Bildungseinrichtung für ein Kompetenzbilanzierungsverfahren bedingt auch die Abwägung zwischen dem zu erbringenden Aufwand, der im hier beschriebenen Verfahren nicht unerheblich ist, und den erwarteten Ergebnissen für die Einrichtung bzw. den/die Aus- und WeiterbildnerIn.

Besonders das Personal in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung ist einem hohen Erwartungs- und Erfolgsdruck ausgesetzt; es wird u.a. erwartet, dass Aus- und WeiterbildnerInnen den permanenten ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel antizipieren respektive darauf zu reagieren imstande sind

und somit ihren „KundInnen“ aktuelle und zukünftige Handlungskompetenz vermitteln. Wie Aus- und WeiterbildnerInnen selbst ihre Kompetenzen erwerben und ständig aktualisieren, wird hingegen seltener thematisiert. Damit kommt der Frage von Josef Schrader nach einer notwendigen, sinnvollen und möglichen Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen eine zentrale Bedeutung zu (siehe Schrader 2010). Die Sichtbarmachung und Bilanzierung tätigkeitsbezogener MitarbeiterInnenkompetenzen stellt sowohl für die WeiterbildnerInnen als auch für das Personalmanagement des Unternehmens eine gute Entwicklungsperspektive dar.

Für das Unternehmen eröffnet sich die Möglichkeit, durch die systematische Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Personalentscheidungen – sowohl die zielgerichtete Allokation innerhalb des Unternehmens als auch das Personalrecruitment – auf eine fundierte Grundlage zu stellen. Zudem ist die Einrichtung besser in der Lage, auf wandelnde wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen mittels gezielter Kompetenzentwicklung zu reagieren. Dies betrifft im Besonderen zielgerichtete Fort- und Weiterbildung. Um dies zu gewährleisten, müssen jedoch weitere Schritte folgen. Die im Unternehmen gewonnenen MitarbeiterInneninformationen müssen gebündelt und systematisiert werden, um wirkliche unternehmensförderliche Effekte zu generieren. Werden gemeinsame Weiterbildungsbedarfe bei unterschiedlichen MitarbeiterInnen festgestellt, können passgenaue betriebsinterne Weiterbildungen entwickelt und durchgeführt werden. Für Fort- und Weiterbildungen, die nicht intern abgedeckt werden können, ist eine Fort- und Weiterbildungsdatenbank denkbar. Ferner sollte eine umfassende und auf die individuellen Erfordernisse der MitarbeiterInnen

gerichtete Weiterbildungsberatung und -begleitung angeboten werden. Die durch die Anwendung des Kompetenzpasses gewonnenen Informationen bezüglich individueller Weiterbildungsbedarfe führen zu gezielten Weiterbildungsmaßnahmen und können somit den Ressourceneinsatz optimieren. Die Transparenz der MitarbeiterInnenkompetenzen und gleichzeitig das stete Bemühen um die Kompetenzentwicklung können zudem als eine Form der Qualitätssicherung angesehen und als Marketinginstrument eingesetzt werden.

Berufliche WeiterbildnerInnen erhalten durch die Anwendung des Kompetenzpasses eine Chance, die Vielfalt der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Häufig wurde der pädagogische Prozess von den befragten WeiterbildnerInnen im beruflichen Kontext unterschätzt. Das lag u.a. an der fehlenden facheinschlägigen pädagogischen Ausbildung und den wenigen Gelegenheiten, Kontakte mit „einschlägigen“ PädagogInnen zu pflegen. Dadurch wird das pädagogische Feld weit weniger stark als ein eigenständiges Fachgebiet wahrgenommen. Die Reflexion der pädagogischen Kompetenzen kann somit zu einer Sensibilisierung pädagogischer Fragestellungen führen und letztendlich können Weiterbildungsbedarfe oder Interessensgebiete identifiziert werden und zum Weiterlernen anregen. Für die MitarbeiterInnen bietet das Instrumentarium ferner die Möglichkeit, eigene Kompetenzen sichtbar zu machen und somit ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu stärken, vor allem da traditionelle Zertifikate und Abschlüsse durch den inflationären Gebrauch an Wert verloren haben und informell erworbene Kompetenzen kaum berücksichtigen. Neben der Erhöhung der „employability“ bietet der Einsatz des Kompetenzpasses somit die Möglichkeit der Selbstreflexion des beruflichen Handelns.

Literatur

Verwendete Literatur

Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> [Stand: 2012-10-15].

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp (2005): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: UTB.

Böhm, Jan (2009): Competence Pass for Adult Educators – a new approach. Conference Paper im Rahmen der DIE-Tagung „Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe“ vom 29.-30. Juni 2009 in Bergisch Gladbach. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/asem/asem0902.pdf> [Stand: 2012-10-16].

Böhm, Jan (2012): Anpassung und Anwendung des Bilanzierungsinstruments „Kompetenzpass für Erwachsenenbilder/innen“ als Personalentwicklungsinstrument in der VW Bildungsinstitut GmbH – Erfahrungen und Ergebnisse eines Transferprozesses. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung von Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider.

Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2012): Das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS (Kompetenzpass für ErwachsenenbildnerInnen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatzempfehlungen. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung von Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf [Stand: 2011-07-05].

Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Hohengehren: Schneider.

Dewe, Bernd (2009): Begriffskonjunktur und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geldermann, Brigitte (2011): Kompetenzmanagement im Mittelstand: Personalprozesse strategisch ausrichten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kaufhold, Marisa (2010): Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 33-47.

Kucher, Katharina/Wehinger, Frank (2010): Mitarbeiterpotenziale entdecken und entwickeln: Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.)(2010): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Markowitsch, Jörg (Hrsg.)(2009): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Wien: LIT.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld: W. Bertelsmann.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Republik Österreich (Hrsg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2012-10-16].

Schrader, Josef (2010): Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 25-68.

Strauch, Anne (2008): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Baltmannsweiler: Schneider.

Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2010): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiterführende Links

VW Bildungsinstitut GmbH: <http://www.vw-bi.de>



Dr. Jan Böhm, M.A.

jan.boehm@aau.at
<http://www.ifeb.uni-klu.ac.at>
+43 (0)463 2700-1202

Jan Böhm studierte Erziehungswissenschaften mit Vertiefung auf Erwachsenenbildung/ betriebliche Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz und der University of Oulu, Finnland. 2010 promovierte er an der Technischen Universität Dresden mit dem Schwerpunkt Vergleichende Erziehungswissenschaft/Internationale Bildungssysteme. Von 2008 bis 2011 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur „Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung“ an der Technischen Universität Dresden. Seit 1. März 2011 ist er als Postdoc-Assistent an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Lebenslanges Lernen, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, Lehr-Lernforschung sowie Kompetenzbilanzierung in der Erwachsenenbildung/beruflichen Weiterbildung.

Competence Balancing as a Way to Develop CVET Staff

Abstract

This article presents a competence balancing method for continuing vocational education and training (CVET) staff, and more specifically, the competence passport for CVET teachers and trainers at the Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. In contrast to many other methods, it focuses on the teaching and/or administrative staff, and it examines their competences, where they were acquired or how they can be further developed. The article explores these questions by looking at several examples. It begins by describing how this competence balancing method works and the methodology behind the development of the competence passport, and then turns to a detailed consideration of the work situations of nine CVET teachers and trainers at the Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. The article concludes with a discussion of the possibilities and limits of using a competence passport.

Schubladendenken oder Lerninstrument?

Persönlichkeitstests und deren Anwendung in der betrieblichen Weiterbildung

Henriette Lundgren

Lundgren, Henriette (2012): Schubladendenken oder Lerninstrument? Persönlichkeitstests und deren Anwendung in der betrieblichen Weiterbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: betriebliche Weiterbildung, Persönlichkeitstest, ethnographische Feldbeschreibung, Großbritannien

Kurzzusammenfassung

Auf den ersten Blick scheinen Persönlichkeitstests nichts mit den Themen der Erwachsenenbildung zu tun zu haben. In der Weiterbildungspraxis werden sie jedoch vermehrt und variabel als Instrumente der Reflexion eingesetzt. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen beruflicher Praxis und theoretischem Zugriff, welches in diesem Beitrag beschrieben wird. In drei Abschnitten – Gegenstand, AkteurInnen und Einsatzorte – werden Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung skizziert. Methode ist die ethnographische Feldbeschreibung. Die gesammelten Daten stammen aus Deutschland und Großbritannien. Im Beitrag wird vorrangig das Persönlichkeitstestfeld in Großbritannien beschrieben. Der Bezug zur österreichischen Situation und mögliche Verbindungen zu Themen der Erwachsenenbildung werden im Fazit aufgezeigt.

06

Schubladendenken oder Lerninstrument?

Persönlichkeitstests und deren Anwendung in der betrieblichen Weiterbildung

Henriette Lundgren

Die Reflexion zur eigenen Person ist ein wichtiger Bestandteil für den effektiven Einsatz von Kompetenzen und könnte somit stärker in den Fokus der Erwachsenenbildung rücken.

Einleitung

Beobachtungen der betrieblichen Weiterbildungspraxis zeigen, dass Persönlichkeitstests vermehrt und variabel als Lerninstrumente zur Reflexion und zum „Sich-selbst-kennen-lernen“ eingesetzt werden: Testherausgeber und Testverlage sehen die betriebliche Weiterbildung als wachsenden Absatzmarkt für Persönlichkeitstests, mehr und mehr AnwenderInnen werden mit der Durchführung von Persönlichkeitstests konfrontiert und Interessenverbände scheinen den Einsatz von Persönlichkeitstests in der Weiterbildung stärker zu thematisieren.

In der Kognitionspsychologie wird das Konzept der Persönlichkeit als stabil und unveränderbar verstanden. Der situative Kontext und formative Aspekte werden in diesen psychometrischen Verfahren meistens nicht berücksichtigt. Daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn Persönlichkeitstests für den Einsatz in der Erwachsenenbildung abgelehnt werden, da Menschen sich nicht gerne „in Schubladen packen“ lassen. Eine Verbindung zwischen Persönlichkeitstests und pädagogischen Themen der Lehr-Lernvermittlung oder zur Kompetenzdiagnostik scheint schwer denkbar. So ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen beruflicher Praxis und theoretischem Zugriff.

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt und wie sie dem pädagogischen Kontext entsprechend angepasst werden. Die den Aussagen zugrunde liegende Methode ist die ethnographische Feldbeschreibung. Im Blickpunkt steht das Persönlichkeitstestfeld in Großbritannien.

Methode: Ethnographische Feldbeschreibung

Eine Annäherung an das Feld der Persönlichkeitsdiagnostik, das traditionell eher dem psychologischen Diskurs zugeordnet wird, kann helfen, den Gegenstand und mögliche Verbindungen zu Themen der Erwachsenenpädagogik zu beschreiben. Eine Methode für eine solche Beschreibung ist die Ethnographie, welche ihre Ursprünge in der westlichen Anthropologie des 19. Jahrhunderts hat. Unter dem Begriff der Ethnographie verstand man damals eine Beschreibung eines Stammes, einer Kultur oder einer „Community“ meist außerhalb der westlichen Welt (siehe Hammersley/Atkinson 2007). Heute kann die Ethnographie nicht nur als Beschreibung fremder, sondern auch als die der eigenen Kultur verstanden werden. Dementsprechend richtet der/die ForscherIn den Blick nach innen; die Feldbeschreibung

Tab. 1: Exemplarische Darstellung häufig genannter Persönlichkeitstests in Großbritannien

Test	Herausgeber	Ansatz	Persönlichkeitstheorie/-modell
HPI – Hogan Personality Inventory	Psychological Consultancy	Trait	Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (1999) und sozioanalytische Persönlichkeitstheorie von Robert Hogan (1996)
IDPE – Insights Discovery Preference Evaluator	Insights Learning & Development	Type	Persönlichkeitstypen von Carl Jung (1923)
MBTI® – Myers-Briggs Type Inventory	OPP	Type	Persönlichkeitstypen von Katherine C. Briggs und Isabel Briggs Myers (1987), abgeleitet von Carl Jung (1923)
NEO PI-R – Neuroticism, Extraversion, Openness Personality Inventory (Revised)	Hogrefe	Trait	Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (1999)
OPQ32 – Occupational Personality Questionnaire	SHL Group	Trait	Modell menschlichen Handelns mit 32 Dimensionen in drei Bereichen (Brown/Bartram 2006)
16PF® – Sixteen Personality Factor Questionnaire	OPP	Trait	Persönlichkeitstheorie von Raymond Cattell (1965)
TMPQ – Team Management Profile Questionnaire	TMSdi	Type	Persönlichkeitstypen von Carl Jung (1923) und Teamrollen von Meredith Belbin (1981)

Quelle: eigene Darstellung

wird zur „*gesellschaftlichen Selbstbeobachtung*“ (Lüders 2000, S. 390).

Die pädagogische Ethnographie ist eine solche Form der selbstbeobachtenden Ethnographie, bei der die pädagogischen Handlungsfelder in den Mittelpunkt rücken. Nach Jürgen Zinnecker geht es darum, die Gegebenheiten, die Rahmenbedingungen und Handlungspraxen der „lokalen Lebenswelten“ in einem Bericht zu dokumentieren: *„Ein humanwissenschaftlich ausgebildeter Experte besucht auf Zeit eine lokale Lebenswelt, die zum Besuchszeitpunkt nicht seine eigene ist. Er tut das in der Absicht, darüber einen Bericht zu veröffentlichen. Der Bericht soll die Rahmenbedingungen dieses kulturellen Handlungsfeldes benennen, die typischen Handlungspraxen der Lebenswelt-Bewohner dokumentieren und schließlich den Sinnhorizont der dort zusammenlebenden Menschen – aus deren Perspektive – erschließen“* (Zinnecker 2000, S. 382).

Dem ethnographischen Ansatz folgend ist es das Ziel dieses Beitrages, Einblicke in die Anwendung von Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung zu geben. Dazu begab ich mich als Forscherin selbst ins Feld, um Gegenstand, AkteurInnen und Handlungsorte ausfindig zu machen und in einer Beschreibung zusammenzufassen.

Zur Datensammlung führte ich im Zeitraum von acht Monaten fünfzehn Gespräche, sammelte Zeitungsausschnitte, besuchte Fachmessen und Weiterbildungsveranstaltungen und verfolgte Beiträge in online-Diskussionsforen. Außerdem füllte ich selbst mehrere Persönlichkeitsfragebögen aus, erhielt Persönlichkeitsprofile und Feedbackgespräche zur eigenen Person und fragte nach Erklärungsmodellen.

Die teilnehmenden Beobachtungen und Gespräche wurden in Feldnotizen und Gesprächsprotokollen festgehalten und als nummerierte Felddokumente (kurz: FeldDok) geordnet und thematisch analysiert (siehe Anhang 1). Zeitungsausschnitte und Diskussionen in den online-Foren halfen, aktuelle Themen zu benennen und diese in die Gespräche mit AkteurInnen des Feldes einfließen zu lassen.

Für die Datensammlung und Analyse ist zu betonen, dass die Erhebung im Feld immer auch eine Selektion ist und nie das komplette Geschehen anhand objektiver Kriterien abbilden kann: *„Fieldnotes are always selektive“* (Hammersley/Atkinson 2007, S. 142). Die Datensammlung geschah in zwei Ländern: in Deutschland und in Großbritannien¹. Aufgrund der hohen Dichte an gesammelten Daten wird im Beitrag vorrangig das Persönlichkeitstestfeld in Großbritannien beschrieben.

1 Im Zeitraum Januar bis August 2012 hielt ich mich zwecks Datensammlung in Großbritannien auf.

Type oder Trait: Was ist der Gegenstand?

Der Personalauswahl und Personalentwicklung steht eine Vielzahl an kommerziellen Persönlichkeitstests zur Verfügung. Sie unterscheiden sich nach Erhebungsmethode, Anzahl und Format der Items, Auswertung und Verarbeitung der Ergebnisse und Gütekriterien. In Tabelle 1 werden häufig genannte Persönlichkeitstests in Großbritannien kurz benannt, skizziert und entweder dem „trait“- oder dem „type“-Ansatz zugeordnet.

Drei Tests aus Tabelle 1 folgen dem „type“-Ansatz: IDPE, MBTI und TMPQ. Alle drei Tests beschreiben Eigenschaftskombinationen psychologischer Typen; jede/r TestteilnehmerIn wird einem oder mehreren Typen zugeordnet. Das Ergebnis eines TMPQ-Testberichts könnte zum Beispiel den/die TeilnehmerIn als „Systemischen Umsetzer“ in der Hauptrolle bezeichnen und als „Zielstrebigem Organisator“ und „Entdeckenden Promotor“ in den Nebenrollen (FeldDok001). Diese drei Verfahren basieren auf Carl Jungs (1923) Theorie von Persönlichkeitstypen (siehe Jung 1923). Kritik am MBTI und ähnlichen „type“-Tests wird häufig aufgrund der fehlenden empirischen Überprüfbarkeit und der geringen Reliabilität und Validität der Tests geübt (siehe Stricker/Ross 1964; McCrae/Costa 1989).

Zwei Ansätze zur Beschreibung von Persönlichkeit

Type – Der „type“-Ansatz beschreibt Menschen nach einer begrenzten Anzahl klar unterscheidbarer Typen, die sich nicht überlappen. Diesem Ansatz liegt ein Klassifikationssystem zugrunde, welches Personen in unterschiedliche Gruppen mit festgelegten Merkmalen einordnet.

Trait – Im Unterschied dazu beschreibt der „trait“-Ansatz Persönlichkeit mit Hilfe von Dimensionen, welche Eigenschaften (auf Englisch „traits“) auf einem Kontinuum sichtbar machen. Diese Persönlichkeitseigenschaften können unterschiedlich stark ausgeprägt sein, und es lassen sich Vergleiche zu einer Normgruppe darstellen.

vgl. Gerrig/Zimbardo 2008

Diese Tests stehen im Unterschied zu den vier übrigen „trait“-Tests: HPI, NEO PI-R, OPQ32 und 16PF. Ein Beispiel: Im Testbericht des NEO PI-R wird ein Persönlichkeitsprofil entlang der Persönlichkeitseigenschaften „Neurotizismus“, „Extraversion“, „Verträglichkeit“, „Gewissenhaftigkeit“ und „Offenheit für Erfahrungen“ erstellt. Ein Ausschnitt des Feedbacktexts lautet dann: „Sie beschreiben sich selber als sehr offen für neue Erfahrungen“ und „Sie zeigen ein durchschnittliches Niveau an intellektueller Neugierde“ (FeldDok0014). Der NEO PI-R stützt sich auf Robert McCraes und Paul Costas Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (siehe McCrae/Costa 1999), welches eine Variation der „Big Five“ (siehe Goldberg 1990) ist. Wegen ihrer empirischen Herleitung mittels Faktorenanalyse sind Tests, die sich auf die „Big Five“ beziehen, unter PsychologInnen sehr beliebt (FeldDok004). Doch es gibt auch Kritik an dem „Big Five“-Modell. Diese Kritik bezieht sich vor allem auf dessen untheoretischen Ansatz und die Frage, ob es wirklich genau fünf Persönlichkeitseigenschaften sind, die eine Person beschreiben (siehe Block 2010; McAdams/Walden 2010).

Man könnte vermuten, dass die Persönlichkeitstests mit den besten Qualitätsmerkmalen auch die größte AnwenderInnen-Akzeptanz genießen. Dies ist jedoch nach den Beobachtungen im Feld nicht der Fall. Obwohl keine nationalen Absatzzahlen für den Persönlichkeitstestmarkt in Großbritannien vorliegen, zeigt eine Umfrage des britischen Verbands für Personalentwicklung CIPD, dass der MBTI einen höheren Bekanntheits- und Verbreitungsgrad hat als viele der „trait“-basierten Persönlichkeitstests. So wurde der MBTI von 43% der Befragten, die auf den Fragebogen antworteten, „gelegentlich“ oder „häufig“ eingesetzt (vgl. McGurk/Belliveau 2012, S. 21)². Im Vergleich dazu wurde der OPQ32 nur von 22% der Antwortenden verwendet. Andere Quellen sprechen von 2,5 Millionen Menschen, die jährlich den MBTI-Fragebogen ausfüllen (siehe Paul 2005). Für den OPQ32 und andere „trait“-basierte Verfahren liegen keine veröffentlichten Absatzzahlen vor (FeldDok008), es besteht jedoch die Vermutung, dass „trait“-basierte Persönlichkeitstests seltener in der betrieblichen Weiterbildung Einsatz finden. Dies erklärt ein Anwender wie folgt: „trait“-Fragebögen

2 Von den 21.222 angeschriebenen PersonalentwicklerInnen aus Privatwirtschaft, öffentlichem Dienst und sozialen Verbänden wurden nur 766 Antworten zurückerhalten. Bei einer so geringen Rücklaufquote von 3,6% ist ein Bias (statistische Verzerrung; Anm.d.Red.), auf den die Autoren der CIPD-Umfrage nicht eingehen, zu vermuten.

sein häufig länger – 240 Items für den NEO PI-R – und deren Feedbacktexte „sperriger“, wohingegen „type“-Fragebögen im Allgemeinen kürzer sein und deren Feedbacktexte mehr „Wohlfühlcharakter“ haben (FeldDok012).

Herausgeber, AnwenderInnen und Interessenverbände: AkteurInnen im Feld

Im Feld gibt es verschiedene Personengruppen, die sich mit dem Einsatz von Persönlichkeitstests beschäftigen (siehe Abb. 1).

Zum einen gibt es die Testherausgeber oder Testverlage, deren Hauptanliegen die Konstruktion neuer und die Vermarktung bestehender Tests ist. Zum anderen gibt es drei AnwenderInnengruppen von Persönlichkeitstests: Betriebe, MittlerInnen und TeilnehmerInnen. Betriebe haben das Interesse, Persönlichkeitstests in der Personalauswahl und Personalentwicklung zur besseren Positionierung der MitarbeiterInnen einzusetzen. Unabhängige Personalberatungen, Institute und TrainerInnen werden häufig als MittlerInnen zwischen Testherausgeber und Betriebe gestellt, um Personalentwicklungsmaßnahmen als Externe durchzuführen. Das Interesse der MittlerInnen ist es, Persönlichkeitstests zusammen mit anderen Dienstleistungen möglichst effizient und gewinnbringend einzusetzen. Interesse

der TestteilnehmerInnen – vorausgesetzt ist die freiwillige Teilnahme – könnten die persönliche Entwicklung und das Weiterkommen im Betrieb sein.

Testherausgeber in UK (exemplarisch)

Saville and Holdsworth Limited (SHL) – Weltmarktführer in Assessments mit Hauptsitz in London, der OPQ32 Persönlichkeitstest gehört zu SHLs Persönlichkeitstestportfolio; ansonsten liegt der Fokus bei SHL eher auf kompetenzdiagnostischen Verfahren.

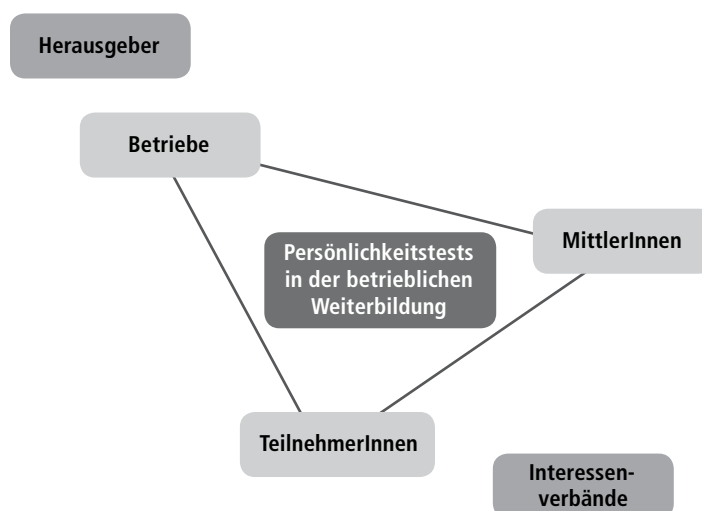
Oxford Psychological Press (OPP) – Europäischer Testherausgeber mit Sitz in Oxford, besitzt u.a. die europäische Vertriebslizenz für den MBTI und den 16PF Persönlichkeitstest.

Hogrefe Ltd. – Herausgeber von psychologischen Testverfahren, Teil der Hogrefe Gruppe und englische Schwesterfirma des deutschen Hogrefe Verlages (Göttingen), der Marktführer für psychologische Fachbücher und Fachzeitschriften im deutschsprachigen Raum ist. Hogrefe Ltd. vertreibt den NEO PI-R und ist in England relativ unbekannt.

FeldDok008, FeldDok010, FeldDok015

Eine weitere wichtige Rolle im Feld spielen Interessenverbände, zu denen in Großbritannien vor allem

Abb. 1: AkteurInnen im Persönlichkeitstestfeld



Quelle: eigene Darstellung

der britische PsychologInnenverband BPS und der Verband für Personalentwicklung CIPD gehören.

Viele Betriebe, Beratungen und unabhängige TrainerInnen sind Mitglied eines oder beider dieser Verbände. Sowohl Testherausgeber als auch Verbände machen den AnwenderInnen Vorgaben, welche Qualifikationen sie vorweisen müssen, um Persönlichkeitstests als Instrument im Betrieb einsetzen zu können (FeldDok007, FeldDok014). Zum Beispiel müssen AnwenderInnen des NEO PI-R ein eintägiges Seminar beim Herausgeber besuchen. Erst danach können sie Lizenzen bei eben diesem kaufen, um den Test in der betrieblichen Weiterbildung anzuwenden. Zur Qualitätssicherung veröffentlicht der britische PsychologInnenverband BPS außerdem auf seinen Mitgliederseiten Testberichte zum Herunterladen. Zum Zeitpunkt der Datensammlung (Stand: Oktober 2012) waren 152 Testberichte verfügbar, davon 67 aus dem Bereich der Persönlichkeitsdiagnostik (58 „trait“ und 9 „type“)³. Diese Berichte werden von Herausgebern auf freiwilliger Basis beantragt und in einem standardisierten Verfahren von dem psychologischen Testzentrum des BPS erstellt.

Interessenverbände in Großbritannien

BPS – British Psychological Society, 1901 gegründet. Der britische PsychologInnenverband hat ca. 49.000 Mitglieder. Zu den Ressourcen des BPS zählt auch ein psychologisches Testzentrum, auf dessen Webseiten Testberichte und Qualitätsbeurteilungen veröffentlicht werden (<http://www.psychtesting.org.uk>).

CIPD – Chartered Institute of Personnel and Development, ca. 135.000 Mitglieder. Der britische Verband für Personalentwicklung hat seine Ursprünge in der englischen Arbeiterwohlfahrt um 1913 und besitzt seit 2000 den jetzigen „chartered“ Status.

Webseiten der BPS und des CIPD
(<http://www.bps.org.uk> und <http://www.cipd.com>)

Der Verband für Personalentwicklung CIPD veranstaltet einmal im Jahr eine Fachkonferenz und Messe für den Bereich Personalentwicklung, bei

der Testherausgeber ihre Produkte ausstellen und MittlerInnen ihre Dienste anbieten (FeldDok011). Der Verband führt auch Umfragen durch und veröffentlicht Berichte zu aktuellen Themen. So auch der „Learning and Talent Development“-Bericht, der jährlich seit 1998 mittels Umfrage erstellt wird und die neuesten Trends in der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung wiedergibt (siehe McGurk/Belliveau 2012). In diesem Jahr (2012) wurde der Umfrage eine neue Rubrik hinzugefügt, die von diagnostischen Verfahren – darunter auch viele Persönlichkeitstests – in der betrieblichen Weiterbildung berichtet. Dieser Aspekt ist interessant, da er ein Indikator dafür ist, dass Persönlichkeitstests von Verbandsseite stärker thematisiert werden.

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass es verschiedene AkteurInnen mit unterschiedlichen Interessen und Ausrichtungen im Persönlichkeits-testfeld gibt. Wie diese miteinander interagieren und welche Maßnahmen TrainerInnen, Personalverantwortliche, LehrerInnen, WeiterbildnerInnen, ManagerInnen und BeraterInnen zur eigenen Qualifizierung und Professionalisierung in diesem Bereich absolvieren, bleiben spannende Forschungsfragen auch für die Erwachsenenbildung.

Einsatzorte in der betrieblichen Weiterbildung: Wo? Und wozu?

Persönlichkeitstests werden in Betrieben unterschiedlicher Größe für unterschiedliche Zwecke eingesetzt. Bislang zählten internationale Unternehmen und multinationale Konzerne zu den üblichen Einsatzorten, aber zunehmend scheinen sich auch kleinere und mittelständische Unternehmen für den Einsatz von Persönlichkeitstests zu interessieren (siehe Presse Anzeiger 2011). Zu den Einsatzorten im Betrieb zählen die Personalauswahl, die Personaldiversifizierung, die Personaleingewöhnung, die Konfliktbewältigung im Team, das Coaching, die Personalentwicklung und seit Neuestem auch die betriebliche Weiterbildung (FeldDok010).

Die Ziele des Einsatzes von Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung können mannigfach

³ Die anderen 85 Testberichte beziehen sich auf Instrumente zur Kompetenz- oder Intelligenzermessung (siehe auch <http://www.psychtesting.org.uk>).

sein: von Organisationsentwicklungsmaßnahmen (FeldDok003) über Potenzialanalysen von ManagerInnen (FeldDok004) bis hin zur Team- und MitarbeiterInnenentwicklung (FeldDok013). Wenn Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden, dann kann dies im Rahmen eines ein- oder mehrtägigen Seminars zum Thema MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung geschehen. Ein möglicher Seminarablauf könnte folgendermaßen aussehen:

Exemplarischer Seminarablauf einer MitarbeiterInnenschulung

Vorab: Ausfüllen des online-Fragebogens

Tag 1: Erhalt des Persönlichkeitsprofils, Erklärung des Persönlichkeitsmodells und Ableitung der persönlichen Profile, Übungen zum eigenen Profil und Möglichkeit für Fragen und Antworten

Tag 2: Erklärung des Teamprofils, Übungen zum Teamprofil, z.B. in Form von Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten, Erarbeiten von Aktionsplänen im Team

FeldDok001

Es konnte im Feld auch der Einsatz von Persönlichkeitstests in fachspezifischen Schulungen beobachtet werden, zum Beispiel in MitarbeiterInnenschulungen im Bereich Logistik und Customer Service (FeldDok001).

Die Akzeptanz eines Persönlichkeitstestfeedbacks kann von TeilnehmerIn zu TeilnehmerIn unterschiedlich ausfallen. Nach Berichten eines Trainers findet der Großteil der TeilnehmerInnen das Testfeedback sehr interessant und spannend, während ein kleinerer Teil der TeilnehmerInnen die Tests auch kritisch hinterfragt oder das Feedback ablehnt (FeldDok012). Rückfragen der TeilnehmerInnen können die Themen Messbarkeit von Persönlichkeit, Manipulierbarkeit der Ergebnisse und Ambivalenzen im Antwortformat des Fragebogens betreffen. Es wurde beobachtet, dass bei solchen Rückfragen der Trainer häufig die Aussagen des Feedbacktextes relativiert oder auch variiert: Der Test würde ja nur einen kleinen Bestandteil von Persönlichkeit abfragen und mit dessen Ergebnissen könne man keine umfassenden

Vorhersagen zu Verhalten treffen. So ein Test könne höchstens zur Reflexion anregen und außerdem würde ein Vokabular an die Hand gegeben, mit dem man sich selbst und sein Team besser beschreiben könne (FeldDok012). Diese Aussage eines Anwenders ist interessant, da sie zeigt, dass persönlichkeitsdiagnostische Inhalte an dieser Stelle „umetikettiert“ werden, um sie für den pädagogischen Kontext der betrieblichen Weiterbildung passend zu machen. Auch wird die eingangs erwähnte Kritik der kognitionspsychologischen Definition von Persönlichkeit „ausgehebelt“, indem der Profiltext situativ erklärt wird („Das ist auf der Arbeit so, privat könnte das anders sein“) und auch Entwicklungspotenziale aufgezeigt werden („Mit mehr Jahren an Berufserfahrung kann sich auch die Präferenz verändern“).

Wenn Persönlichkeitstests also weniger als absolutes Werturteil oder einmalige Kategorisierung einer Person gesehen werden, sondern stärker der Prozess der Reflexion und der Aufbau von Selbstkompetenz in den Vordergrund rücken, dann ergeben sich daraus spannende Forschungsfelder. Zum Beispiel könnte man individuelle Lern-Prozesse genauer untersuchen, indem man TestteilnehmerInnen nach ihren kognitiven und emotionalen Erfahrungen fragt. Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Testfeedback während der betrieblichen Weiterbildung und die Rolle der Reflexion könnten in diesem Zusammenhang zu pädagogischen Forschungsfragen umformuliert werden.

Fazit

Persönlichkeitstests sind in der Praxis der betrieblichen Weiterbildung angekommen. Auffallend ist, dass PraktikerInnen sowohl den situativen Kontext als auch die Veränderbarkeit in das Erklärungsmodell von Persönlichkeit einbauen. Das heißt, das Konstrukt Persönlichkeit ist in der Theorie fest und unveränderbar, in der Praxis wird es von den AnwenderInnen weitaus flexibler und kontextspezifisch gehandhabt. Dies hat die ethnographische Feldbeschreibung des britischen Persönlichkeitstestmarktes gezeigt.

Auch in Österreich werden Persönlichkeitstests im Weiterbildungskontext eingesetzt. Unter dem Schlagwort „Potenzialanalyse“ bietet zum Beispiel das Wirtschaftsförderinstitut der Wirtschaftskammer

Wien den Einsatz von Persönlichkeitsprofilen als Möglichkeit zur „Weichenstellung und Entwicklung“ für Betriebe an (FeldDok009).

Des Weiteren ist die Debatte über die Einhaltung von Qualitätsstandards und den gewissenhaften Umgang beim Einsatz von diagnostischen Verfahren auch im deutschsprachigen Raum in vollem Gange. So betont Hans Dieter Wolf (2009) in seiner Stellungnahme zur Anwendung von Testverfahren in pädagogischen Handlungsfeldern, „*dass ein Diplom in Psychologie nicht automatisch eine Expertise für die Anwendung psychologischer Tests bedeuten muss*“ (Wolf 2009, S. 240). Vielmehr müssen disziplinübergreifende Standards erarbeitet werden, die in psychologischen und pädagogischen Bereichen der Diagnostik Einsatz finden. Zur Qualitätssicherung beim Einsatz von Persönlichkeitstests gibt es in Österreich bereits die ÖNORM D 4000, welche die Anforderungen an Prozesse und Methoden in der Personalauswahl und Personalentwicklung regeln soll (siehe Österreichisches Normungsinstitut 2005). In Deutschland wurde die DIN 33430 definiert, die Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen stellt (siehe Kersting 2008). Mit Hilfe der DIN 33430 wurden bislang erst drei Persönlichkeitstests überprüft, von denen zwei Verfahren als geeignet (NEO PI-R und OPQ32) und ein Verfahren aus theoretischer, empirischer und pragmatischer Sicht als „unzureichend“ eingestuft wurden (vgl. Höft/Muck 2009, S. 323).

Allerdings hat die Feldbeschreibung auch gezeigt, dass Persönlichkeitstests in der betrieblichen Weiterbildung weniger zur Persönlichkeitsdiagnose, sondern vielmehr als Instrument zum

„Sich-selbst-kennen-lernen“ eingesetzt und somit dem pädagogischen Kontext entsprechend variiert werden. MitarbeiterInnen werden nicht in Schubladen gesteckt, sondern erhalten die Chance zur Selbstreflexion. Der Persönlichkeitstest wird zum Lerninstrument. Dieser Gedanke lässt sich mit der Diskussion zum Kompetenzkonzept in der Erwachsenenbildung in Verbindung bringen. So stellen zum Beispiel Eckhard Klieme und Johannes Hartig die Frage nach den psychischen Prozessen und Strukturen, die die Basis von Kompetenzen bilden (vgl. Klieme/Hartig 2008, S. 18-19). Natürlich werden mit Persönlichkeitstests Dispositionen und keine Kompetenzen gemessen, doch nach Dieter Gnahs sind diese „*wichtige Komponenten beim Einsatz von Wissen und Fertigkeiten zur Bewältigung einer bestimmten situativen Anforderung*“ (Gnahs 2010, S. 89). Präferenzen und daraus resultierende Handlungsweisen scheinen in ähnlicher Weise zur Bewältigung verschiedener „*situativer Anforderungen*“ genutzt zu werden. Das Erkennen und Benennen unterschiedlicher Herangehensweisen kann so für die betriebliche Weiterbildung von Bedeutung sein, wenn es Erwachsenen hilft, Situationen des beruflichen Alltags besser zu bewältigen. Dies bedeutet, dass die Reflexion zur eigenen Person ein wichtiger Bestandteil für den effektiven Einsatz von Kompetenzen ist und somit stärker in den Fokus der Erwachsenenbildung rücken könnte.

Die Ethnographie lebt von der Teilnahme und den Berichten über die Teilnahme; diese Feldbeschreibung des Persönlichkeitstestfeldes in Großbritannien ist ein Anfang, der zu mehr qualitativer Forschung und wissenschaftlichem Diskurs in diesem Feld anregen soll.

Anhang 1: Darstellung der gesammelten Felddokumente und Daten

Dokument	Datum	GesprächspartnerIn	Art der Organisation	Land	Format	Länge (min)	Gesammelte Daten
FeldDok001	17.-28.02.2012	Manager für Weiterbildung und Geschäftsentwicklung	Distributor, Training & Beratung	UK	Telefonat	60	Persönlichkeitsprofil, Gesprächsprotokoll, Testbroschüren
FeldDok002	22.03.2012	Mitarbeiterin Lektorat	Verlag	DE	Telefonat	20	Gesprächsprotokoll
FeldDok003	24.03.2012	Ehemaliger Personalleiter	Betrieb (Mittelstand)	DE	Telefonat	60	Gesprächsprotokoll
FeldDok004	30.03.2012	Leiter Produktmanagement	Distributor, Training & Beratung	DE	Telefonat	70	Gesprächsprotokolle
FeldDok005	03.04.2012	Mitarbeiter Testzentrale	Verband (Psychologie)	UK	Telefonat	10	Gesprächsprotokoll
FeldDok006	03.04.2012	Mitarbeiterin Kundenservice	Verband (Personalarbeit)	UK	Telefonat	5	Notizen
FeldDok007	03.-05.04.2012	Verschiedene MitarbeiterInnen Projektteam Testentwicklung	Verlag	DE	Email	-	Mehrere Emails, Testbroschüren und Präsentationen
FeldDok008	05.04.2012	Produkt Manager	Verlag	UK	Telefonat	35	Gesprächsprotokoll, Report
FeldDok009	12.04.2012	Bildungsexpertin	Anbieter für Fort- und Weiterbildung	A	Telefonat	15	Gesprächsprotokoll
FeldDok010	13.04.2012	Leiterin Forschung und Entwicklung	Verlag, Distributor, Training & Beratung	UK	Telefonat	55	Gesprächsprotokoll
FeldDok011	26.04.2012	Verschiedene AusstellerInnen der CIPD HRD Exhibition in London	Distributoren, Verlage	UK	Persönliche Gespräche	10-30	Notizen, Testbroschüren
FeldDok012	07.05.2012;- 25.07.2012	Trainer	Training & Beratung	DE	Persönliches Gespräch, Telefonat	40	Notizen, Gesprächsprotokoll
FeldDok013	31.05.-15.06.2012	Manager	Verband (Personalarbeit)	UK	Telefonat, Emails	10	Notizen, Survey
FeldDok014	12.06.2012	Psychologe	Verlag	UK	Persönliches Gespräch	60	Persönlichkeitsprofil, Notizen
FeldDok015	12.06.2012	Mitarbeiter Verkauf und Vertrieb	Verlag	UK	Persönliches Gespräch	45	Gesprächsprotokoll, Testbroschüre

Quelle: eigene Darstellung

Literatur

Verwendete Literatur

- Gnahn, Dieter (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (2007):** Ethnography: Principles in Practice. 3. Aufl. New York, NY: Routledge.
- Höft, Stefan/Muck, Peter M. (2009):** TBS-TK Rezension: „Golden Profiler of Personality (GPOP). Deutsche Adaption des Golden Personality Type Profiler von John P. Golden“. In: Report Psychologie, 7/8, S. 322-323.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008):** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-29.
- Lüders, Christian (2000):** Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 384-402.
- McGurk, John/Belliveau, Vincent (2012):** Learning and Talent Development 2012. Annual Survey Report. London: Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
- Wolf, Hans Dieter (2009):** Pädagogische Diagnostik durch Erziehungswissenschaftler/-innen. In: Der Pädagogische Blick, 17(4), S. 239-242.
- Zinnecker, Jürgen (2000):** Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3(3), S. 381-400.

Weiterführende Literatur

- Belbin, R. Meredith/Jay, Antony (1981):** Management Teams: Why they Succeed or Fail. London: Heinemann.
- Block, Jack (2010):** The Five-Factor Framing of Personality and Beyond: Some Ruminations. In: Psychological Inquiry, 21(1), S. 2-25.
- Briggs, Katherine C. (1987):** Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Brown, Anna/Bartram, Dave (2006):** OPQ32 User Manual. Surrey: SHL Group Limited. Online im Internet: <http://www.shlsolution-partner.com/au/resources/NEWOPQ32TechManualsupplement.pdf> [Stand: 2012-10-20].
- Cattell, Raymond (1965):** The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin.
- Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. (2008):** Psychologie. 18. Aufl. München: Pearson Education.
- Goldberg, Lewis R. (1990):** An Alternative „Description of Personality“: The Big-Five Factor Structure. In: Journal of Personality and Social Psychology, 59(6), S. 1216-1229.
- Hogan, Robert (1996):** A Socioanalytic Perspective on the Five-Factor Model. In: Wiggins, J. S. (Hrsg.): The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives. New York: The Guildford Press, S.163-179.
- Jung, Carl Gustav (1923):** Psychological Types: Or, The Psychology of Individuation. London: Routledge and K. Paul.
- Kersting, Martin (2008):** Qualität in der Diagnostik und Personalauswahl: Der DIN Ansatz. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- McAdams, Dan P./Walden, Keegan (2010):** Jack Block, the Big Five, and Personality From the Standpoints of Actor, Agent, and Author. In: Psychological Inquiry, Vol. 21(1), S. 50-56.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1999):** A Five-Factor Theory of Personality. In: Pervin, Lawrence A./John, O. P. (Hrsg.): Handbook of Personality: Theory and Research. New York, NY: The Guildford Press, S. 139-153.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1989):** Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator From the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. In: Journal of Personality, 57(1), S. 17-40.
- Österreichisches Normungsinstitut (2005):** ÖNORM D 4000 – Anforderungen an Prozesse und Methoden in der Personalauswahl und -entwicklung. Wien: Fachnormenausschuss 249 des Österreichischen Normungsinstitutes.

Paul, Annie Murphy (2005): The Cult of Personality Testing: How Personality Tests are Leading us to Miseducate our Children, Mismange our Companies, and Misunderstand Ourselves. New York, NY: Free Press.

Presse Anzeiger (2011): Trends 2011 beim Einsatz von Persönlichkeitstests. Düsseldorf: Presse Anzeiger. Online im Internet: <http://www.presseanzeiger.de/pa/Trends-2011-beim-Einsatz-von-Persoenlichkeitstests-447973> [Stand: 2012-10-21].

Stricker, Lawrence J./Ross, John (1964): An Assessment of some Structural Properties of the Jungian Personality Typology. In: The Journal of Abnormal and Social Psychology, 68(1), S. 62-71.



Foto: K.K.

Henriette Lundgren, MA MSc

henriette.lundgren@studium.uni-hamburg.de
<http://www.epb.uni-hamburg.de>
+44 1865 600781

Henriette Lundgren studierte Betriebswirtschaft und Organisationspsychologie in den Niederlanden, Deutschland und Italien und arbeitet als Trainerin in der betrieblichen Weiterbildung. Zur Zeit lebt sie im englischsprachigen Ausland. Sie ist Doktorandin und freiberufliche Mitarbeiterin an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen betriebliche Weiterbildung, Einsatz von Lerninstrumenten und diagnostischen Verfahren sowie der Theorie des transformativen Lernens.

Pigeonholing or Learning Instrument?

Personality tests and their use in continuing vocational education and training (CVET)

Abstract

At first glance, personality tests do not have much to do with adult education research. In workplace learning and training, however, they are increasingly used for triggering self-reflection. This article examines the tensions that result from this interplay between professional practice and theoretical approach. In doing so, the practice of personality testing in CVET is depicted in three sections – field, participants, and areas of application. Using ethnographic research methods, the study draws on data collected in Germany and Great Britain with a focus on the latter. The article concludes by relating the analysis to the situation in Austria and by discussing possible connections with the field of adult education research.

Durch altersgerechte Personalentwicklung zum demografiefesten Betrieb?

Das Projekt WEGWEISER – eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme zur „Fachkraft für Demografie-Management“

Anita Hilpert und Nicole Luthardt

Hilpert, Anita/Luthardt, Nicole (2012): Durch altersgerechte Personalentwicklung zum demografiefesten Betrieb? Das Projekt WEGWEISER – eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme zur „Fachkraft für Demografie-Management“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: WEGWEISER, Demografiekompetenz, berufliche Weiterbildung, mittelständische Unternehmen, ältere ArbeitnehmerInnen, altersgerechte Personalpolitik, Demografie-Management

Kurzzusammenfassung

Seit März 2012 läuft das Projekt WEGWEISER als Qualifizierungsmaßnahme zur Entwicklung und Etablierung einer wirtschaftlichen und demografieorientierten Personalpolitik in der Stadt Augsburg und im Großraum Schwaben – koordiniert vom Berufsbildungszentrum Augsburg. Zielgruppe des Projektes sind hauptsächlich mittelständische Unternehmen in Schwaben und die dort beschäftigten Führungskräfte und MitarbeiterInnen, deren Demografiekompetenz für das Unternehmen gestärkt werden soll. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Inhalte und Ziele des Projektes sowie über Instrumente und Methoden. Abschließend werden erste – positive wie herausfordernde – Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung des Projektes geschildert.

07

Durch altersgerechte Personalentwicklung zum demografiefesten Betrieb?

Das Projekt WEGWEISER – eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme zur „Fachkraft für Demografie-Management“

Anita Hilpert und Nicole Luthardt

Um die strukturelle Veränderung der Bevölkerung als Chance und nicht nur als Zumutung zu verstehen, ist es für Unternehmen wichtig, frühzeitig eine demografieorientierte Personalpolitik zu konzipieren und im letzten Schritt auch dauerhaft zu verankern. Um dies realisieren zu können, werden Projekte wie WEGWEISER zukünftig immer mehr an Bedeutung gewinnen, insbesondere für klein- und mittelständische Unternehmen, die von den Folgen demografischer Entwicklungen noch stärker betroffen sein können als Großunternehmen.

Ausgangslage

„Wir werden älter, wir werden weniger und unsere Gesellschaft wird vielfältiger“ (Bundesministerium des Innern 2012, S. 6) – so wird die Bevölkerungsentwicklung in der 2012 veröffentlichten Demografiestrategie der deutschen Bundesregierung „Jedes Alter zählt“ einleitend und prägnant zusammengefasst. Jede/r Einzelne, die sozialen Sicherungssysteme, das Bildungswesen, die Gesellschaft und die Unternehmen müssen sich aufgrund des demografischen Wandels¹ aktuellen und zukünftigen Herausforderungen stellen. Regionalisierte Bevölkerungsvorausrechnungen zeigen, dass der Freistaat Bayern von dieser Entwicklung nicht

verschont bleiben wird,² allen voran die Landkreise Augsburg, Kaufbeuren und Günzburg im Regierungsbezirk Schwaben (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2011, S. 10.). Konkret bedeutet das für die in dieser Region ansässigen Unternehmen, dass stetig weniger junge und qualifizierte Männer und Frauen auf den Ausbildungs- respektive Beschäftigungsmarkt strömen werden, während gleichzeitig die ebenso von der Personenzahl sinkende ArbeitnehmerInnenschaft länger im Berufsleben verbleiben wird und demnach die Lebensarbeitszeit der Erwerbspersonen steigt.

Der beruflichen Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang eine besondere Relevanz zugesprochen.

1 Demografischer Wandel wird im Rahmen dieses Beitrages als Veränderung der Bevölkerungsentwicklung verstanden, die geprägt ist von steigender Lebenserwartung, niedrigen Geburtenraten, sinkender Bevölkerungszahl sowie Außen- und Binnenwanderung (siehe Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011).

2 Wichtige statistische Veränderungen des Freistaats Bayern für das Jahr 2030 können folgendermaßen beschrieben werden: 1.) Die Zahl der Neugeborenen wird im Vergleich zum Jahr 2008 um ca. 10% sinken (von 106.000 auf 98.000) bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung der Jungen um drei, der Mädchen um vier Jahre; 2.) die seit mehreren Jahren anhaltende negative Differenz zwischen Geburten und Sterbefällen wird für Bayern in den nächsten Jahrzehnten weiter von -15.000 auf -49.000 ansteigen; 3.) eine Abschwächung der Ost-West-Wanderung sorgt für einen geringeren Zustrom an erwerbsfähigen Personen aus den neuen Bundesländern (siehe Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011).

So sollen etwa künftig Bildungsreserven und Bildungsbedürfnisse der älteren ArbeitnehmerInnen besser berücksichtigt werden oder Voraussetzungen geschaffen werden, um eine kontinuierliche lebensbegleitende Weiterqualifizierung aller Betroffenen zu gewährleisten (vgl. Schiersmann 2007, S. 21f.). Ein „umfassender Bewusstseinswandel“ der Unternehmen selbst, der ArbeitnehmerInnen sowie der Sozialpartner wird erforderlich sein (vgl. Bundesministerium des Innern 2012, S. 16f.). Das Wissen über die strukturellen Zusammenhänge im demografischen Wandel und die damit verbundenen Auswirkungen avancieren zu zentralen Handlungsfeldern künftiger Personalpolitik, um auch weiterhin im nationalen und internationalen Wettbewerb bestehen zu können. GeschäftsführerInnen, Personalverantwortliche sowie Organisations- und UnternehmensentwicklerInnen müssen sich u.E. mit den verschiedenen Handlungsfeldern des demografischen Wandels auseinandersetzen, über die geeigneten Interventionsmöglichkeiten und Planungsinstrumente verfügen sowie vorausschauende Maßnahmen ergreifen können.

Das Projekt WEGWEISER

Dies ist auch eine der wesentlichen Zielsetzungen des Projektes WEGWEISER (Laufzeit März 2012 bis Februar 2014), das Unternehmen und Führungskräfte dabei unterstützen soll, die mit dem demografischen Wandel einhergehenden betriebspezifischen Veränderungen zu erkennen sowie eine wirtschaftliche und demografiefeste Personalpolitik zu entwickeln und umzusetzen. Träger des Projekts ist das Berufsbildungszentrum Augsburg & Schwaben der Lehmbaugruppe gGmbH (BBZ)³; zuständig für die Projektleitung und -koordination ist Anita Hilpert. Vollständig finanziert werden die Bereiche Schulung, Coaching, Lehr-/Lernmittel und

DozentInnenhonorare aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Bayerischen Staatsregierung. Das mit der Mittelbereitstellung einhergehende hohe Maß an Dokumentations- und Evaluationsverpflichtungen stellt sicher, dass die Voraussetzungen, die an die Mittelvergabe gebunden sind, eine regelmäßige Überprüfung durchlaufen und somit eine kontinuierlich hohe Qualität der Bildungsmaßnahme garantiert werden kann.

Zielgruppe

WEGWEISER ist ein Angebot, das sich hauptsächlich an mittelständische Unternehmen und die dort Beschäftigten in der Personalentwicklung, in Führungs- und Leitungspositionen, aber auch an Mitglieder des Betriebsrates richtet, deren Demografiekompetenz für das Unternehmen gestärkt werden soll. Potenzielle TeilnehmerInnen werden vor allem in den Regionen Stadt Augsburg, Landkreis Augsburg, Landkreis Aichach-Friedberg, Stadt Kempten und Region Oberallgäu sowie in den Städten Neu-Ulm, Günzburg und der Region Nordschwaben angesprochen. Generell sind jedoch Unternehmen aus ganz Bayern zur Teilnahme berechtigt und förderfähig⁴.

Herangehensweise

Die vermittelten Inhalte orientieren sich an den Kriterien von AGE CERT, dem deutschlandweit ersten Qualitätssiegel für demografiefeste Personal- und Unternehmenspolitik, das von der Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung⁵ verliehen wird. Im Rahmen von AGE CERT sind drei Dimensionen (Gesundheit, Qualifikation und Motivation) und daraus abgeleitet fünf Handlungsfelder für eine altersgerechte Personalpolitik maßgeblich; nämlich

- „altersgerechte Arbeitsgestaltung

3 Das BBZ ist eine gemeinnützige Institution für berufliche Weiterbildung in Schwaben, im Allgäu sowie im Ulmer Raum. Seine Aufgabe besteht unter anderem darin, unterschiedliche Zielgruppen kompetent zu beraten, die Suche nach dem passenden Beruf, der geeigneten Stelle oder der richtigen Mitarbeiterin/dem richtigen Mitarbeiter individuell zu unterstützen, praxisnah und passgenau zu qualifizieren sowie erforderliche Prozesse der Personalentwicklung anzustoßen und zu begleiten.

4 Personen, die nicht zum förderfähigen Personenkreis zählen, können selbstverständlich auch am Projekt teilnehmen, jedoch müssen die Weiterbildungskosten selbst getragen werden.

5 Die Becker Stiftung verfolgt, ähnlich wie das BBZ Augsburg mit dem Projekt WEGWEISER, das Ziel, Unternehmen für die Auswirkungen des demografischen Wandels zu sensibilisieren, durch den Einsatz unterschiedlicher Instrumentarien Aussagen zum Status der demografieorientierten Personalpolitik zu treffen und durch die Unterstützung neuer Projekte die Personalpolitik mittel- und langfristig positiv zu beeinflussen. Mit dem AGE CERT werden Unternehmen ausgezeichnet, die unter Beweis stellen, dass ihre Konzepte „auf unternehmens-interne Entwicklung von Mitarbeiterpotenzialen zielen und so zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit beitragen“ (Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung 2011, S.1).

- *altersgerechte Laufbahngestaltung*
- *altersgerechte Förderung des Gesundheitsverhaltens*
- *altersgerechte Weiterbildung und*
- *altersgerechte Gratifikations- und Anreizgestaltung*“ (Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung 2011, S. 1).

Methodische Ausgestaltung

Das u.E. innovative Konzept der beruflichen Qualifizierungsmaßnahme WEGWEISER gliedert sich insgesamt in drei Phasen (Schulungsphase, Projektphase, Follow-up-Workshop), die aufeinander aufbauen und einen Theorie-Praxis-Transfer ermöglichen, der in herkömmlichen Qualifizierungsmaßnahmen in diesem Ausmaß selten gegeben ist.

In der Schulungsphase werden fünf Module bearbeitet, die sich mit den unterschiedlichen Handlungsfeldern (in Anlehnung an AGE CERT) des demografischen Wandels auseinandersetzen. Die Bearbeitung eines Moduls dauert insgesamt zwei Tage à sieben Stunden – somit erstreckt sich die Schulungsphase insgesamt auf zehn Tage, wobei pro Monat ein Modul aufbereitet wird.

Inhaltlich werden folgende Schwerpunkte in den Modulen abgedeckt:

- Grundlagenkenntnisse (Zahlen, Daten, Fakten zum demografischen Wandel; Analyseinstrumente/Demografiewerkzeuge und Typen der Altersstruktur)
- Gesundheits- und Arbeitsschutz (betriebliches Gesundheitsmanagement; Arbeits- und Gesundheitsschutz; Nutzen; Finanzierung und Förderung)
- Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation (altersgerechte Arbeitszeitgestaltung; Arbeitsstrukturierungsmaßnahmen und Arbeitszeitmodelle; Maßnahmen; Best-Practice-Beispiele und Arbeitshilfen)
- Führung und Motivation (Unternehmenskultur; Führungsleitlinien; Kommunikation; Fachkräftesicherung und Innovationsmanagement; Diversity Management und Change Management; Talentmanagement)

- Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (Bildung und Qualifizierung aller Alters- und Beschäftigungsgruppen; Wissensmanagement und Transfer; lebenslanges Lernen).

In der ersten Phase, der intensiven Schulungsphase, erhalten die Teilnehmenden einen Einblick in unterschiedliche Planungsinstrumente (beispielsweise in die Altersstrukturanalyse), die es ermöglichen sollen, sich mit den Kennzeichen und Folgen des demografischen Wandels (pro-)aktiv auseinanderzusetzen. Neben der theoretischen Wissensvermittlung besteht auf der einen Seite die Möglichkeit, in Kleingruppen mit partizipativ gestalteter Gesprächsatmosphäre oder in Einzelgesprächen mit der/m Dozierenden Problemfelder und Erfahrungen zu schildern und auch einzelne Instrumente ansatzweise zu erproben. Auf der anderen Seite können bereits in dieser Phase der Qualifizierung eigene Interessenschwerpunkte gesetzt oder unternehmensrelevante Zielperspektiven in den Blick genommen werden. Am Ende der Schulungsphase haben die Teilnehmenden einen Überblick über relevante Handlungsfelder gewonnen und durch Best-Practice-Beispiele mögliche Interventionsstrategien kennengelernt. In einem nächsten Schritt werden diese neu erworbenen Kenntnisse genutzt, um eigene Projektideen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu entwickeln und Wege zu finden, diese im Unternehmen zu implementieren. Die selbst initiierten und organisierten Projekte orientieren sich, so die Erfahrung aus dem ersten Durchlauf, vor allem an der Nachfrageseite⁶, wobei auch die individuellen Interessen sowie die Rolle der Teilnehmenden innerhalb des Unternehmens einen nachweisbaren Effekt auf die Auswahl und die Struktur der Projekte haben.

In der zweiten Phase der Qualifizierung (Projektphase) setzen die Teilnehmenden ihre Projekte im jeweiligen Unternehmen in die Praxis um. Hierbei erhalten sie Unterstützung durch begleitende Coaching-Einheiten der Dozierenden, die sie in der Schulungsphase kennengelernt haben. Der Transfer, der in dieser Phase stattfindet, ermöglicht erste praktische Erfahrungen mit einer demografieorientierten Personal- und Unternehmenspolitik und zeigt auf, dass Handlungsalternativen möglich und durchführbar sind.

⁶ Welche Handlungsfelder sind für welches Unternehmen relevant? Welche kontextuellen Faktoren (MitarbeiterInnenzahlen, Altersstruktur des Unternehmens etc.) spielen eine bedeutende Rolle? Wo existiert der dringlichste Handlungsbedarf?

In der dritten und letzten Phase, dem Follow-up-Workshop, der eineinhalb Tage dauert, treffen sich alle TeilnehmerInnen erneut und stellen die betrieblichen Demografie-Projekte vor. Anschließend treten sie in einen Austausch über Umsetzungserfahrungen und Best-Practice im Unternehmen. Die Qualifizierung endet mit der Zertifizierung als „Fachkraft für Demografie-Management“. Die Projektleitung sowie die Dozierenden regen in dieser letzten Phase der Qualifizierung auch die Vernetzung der Teilnehmenden und den weiteren inhaltlichen und fachlichen Austausch an. So soll für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit geschaffen werden, durch Gesprächskreise auch zukünftig die Auseinandersetzung mit der Thematik des demografischen Wandels voranzutreiben und gegebenenfalls auch Kooperationsprojekte zu initiieren.

Erste Erfahrungen

Zum jetzigen Zeitpunkt (Stand Oktober 2012) kann über Erfahrungen mit der Vorbereitung sowie dem Ablauf der Schulungsphase und der Projektphase aus der ersten Qualifizierungsrunde berichtet werden.

Die TeilnehmerInnenakquise wurde anhand von fünf Strategien verfolgt:

- Anschreiben der Zielgruppen des Projekts (hauptsächlich BetriebsrätInnen und Personalabteilungen) und Zusenden von Informationsmaterial
- direkte Kontaktaufnahme mit Unternehmen, die bereits als Kooperationspartner in vorherigen Projekten oder Qualifizierungsmaßnahmen des BBZ mitgewirkt haben
- Kaltakquise bei Unternehmen der Region Schwaben, die besonders von der demografischen Entwicklung betroffen zu sein scheinen, z.B. Alten- oder SeniorInnenwohnheime und die chemische Industrie⁷
- Presseartikel in regionalen Zeitungen und
- Kooperationen vor Ort mit der Wirtschaftsförderung oder Standortentwicklungsgesellschaften.

Bereits in der Vorbereitung für die erste Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme (März bis September 2012) hat sich gezeigt, dass nicht jede Strategie gleichermaßen erfolgreich war bzw. nur durch die Kombination von zwei oder drei Maßnahmen ein positiver Rücklauf erfolgte. Die meisten TeilnehmerInnen konnten erst durch direkte Kontaktaufnahme gewonnen werden. Ein signifikant höheres Interesse für das Projekt stellte sich bei den Zielgruppen bzw. Unternehmen ein, die bereits erste Handlungsfelder erkannt bzw. erste Erfahrungen mit den Folgen des demografischen Wandels gesammelt hatten und bislang nicht über das Wissen verfügten, mit diesen Herausforderungen adäquat umzugehen – beispielsweise in Fällen häufigerer Krankmeldungen älterer ArbeitnehmerInnen oder durch fehlenden Zulauf qualifizierter BewerberInnen. Zudem führten die positiven Berichte zufriedener ProjektteilnehmerInnen zu einem Anstieg bei den Anmeldungen für kommende Qualifizierungsrunden.

Ein weiterer wichtiger Erfahrungswert liegt darin, dass sich die Akquise in den ländlich geprägten Durchführungsorten (Günzburg, Kempten) verglichen mit der Stadt Augsburg wesentlich schwieriger gestaltet. Laut Bayerischem Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung sind, wie bereits vorne erwähnt, genau diese Regionen (und somit auch die dort ansässigen mittelständischen Unternehmen) noch stärker von den Auswirkungen des demografischen Wandels betroffen (Landflucht, sinkende Kinderzahlen etc.). Weshalb diese Unternehmen und deren Belegschaft kaum zu gewinnen sind, bleibt offen. Es wären unterschiedliche Erklärungsansätze denkbar, beispielsweise das noch fehlende Bewusstsein für die Thematik, negative Erfahrungen mit vorherigen Projektimplementierungen oder auch betriebsinterne Gründe (fehlende Teilnahmebereitschaft bei der Belegschaft oder die Tatsache, Personal für den erforderlichen Zeitraum abzustellen etc.)⁸.

Die Tatsache, dass es sich bei WEGWEISER um eine für die TeilnehmerInnen kostenfreie Qualifizierung

7 In Einrichtungen der Alten- und SeniorInnenpflege ist u.E. ein durchschnittlich höheres Arbeitsalter der meist weiblichen Belegschaft vorzufinden und in der chemischen Industrie existiert seit einigen Jahren (2008) bereits ein Flächentarifvertrag zum Thema Demografie.

8 In der Konzeption und Betreuung des Projekts hat sich mehrmals herauskristallisiert, dass eine Begleitforschung zu der Thematik der demografieorientierten Personalentwicklung in KMUs auf regionaler Ebene unter Berücksichtigung unternehmensspezifischer Faktoren unumgänglich ist.

und Zertifizierung handelt, hat vor Projektstart vermuten lassen, dass Unternehmen und/oder ihre MitarbeiterInnen hohes Interesse an der Weiterbildungsmaßnahme äußern würden. Es zeigt sich jedoch in den ersten drei Qualifizierungsrunden in Augsburg und in Kempten (pro Qualifizierungsrunde 11,5 Tage innerhalb ca. sechs Monaten plus Projektlaufzeit von drei Monaten), dass die indirekten Kosten (Arbeitszeitausfall oder Mittel zur Kompensation des Arbeitsausfalles) für die Motivation und tatsächliche Teilnahme ausschlaggebend sind und eine wichtige Einflussgröße auf die Weiterbildungsbereitschaft darstellen. Da sich das Projekt hauptsächlich an mittelständische Unternehmen richtet, ist der Arbeitsausfall der TeilnehmerInnen anscheinend nur schwer zu kompensieren. Ob die in diesem Zusammenhang geäußerten Vorbehalte der tatsächlichen Unternehmenssituation entsprechen oder Ausdruck mangelnden Interesses sind, kann an dieser Stelle, wie schon oben diskutiert, nicht geklärt werden. Zu konstatieren ist jedoch, dass die Qualifikation, Erfahrung und Professionalität der Dozierenden eine wichtige Rolle für die TeilnehmerInnengewinnung spielen. Erst der Verweis auf eine mehrjährige Berufserfahrung im jeweiligen Fachgebiet sowie die vorhandenen Erfahrungen in der Lehrtätigkeit trugen dazu bei, vorhandene Skepsis zu überwinden.

Eingedenk der indirekten Kosten für die Unternehmen wurde sehr häufig die Frage nach den Erträgen und dem konkreten betrieblichen Nutzen der Qualifizierungsmaßnahme gestellt. Auch wenn die Fragen nach dem Mehrwert der beruflichen Qualifizierungsmaßnahme nachvollziehbar und gerechtfertigt sind, muss festgehalten werden, dass verallgemeinerbare Aussagen hier nicht möglich sind⁹. Die Ziele des Projekts sind nämlich gleichermaßen:

- kurzfristiger Art (das frühzeitige Erkennen der mit dem demografischen Wandel einhergehenden Veränderungen und Herausforderungen und das Benennen einzelner oder mehrerer Handlungsfelder)

- mittelfristiger Art (das Ableiten von Interventionsstrategien) und
- langfristiger Art (Implementierung von Projekten sowie die Entwicklung und die Etablierung einer nachhaltigen Personal- und Unternehmenspolitik).

So zeigt sich der konkrete Mehrwert der Qualifizierung erst, wenn die Projekte nach einer längeren Zeit Ergebnisse und tatsächliche Veränderungen im Unternehmen aufzeigen und/oder Verbesserungen erzielen.

Als Ergebnis der ersten beiden Qualifizierungsrunden kann festgehalten werden, dass die von den Teilnehmenden gewählten Themen der Demografie-Projekte sehr heterogen und unternehmens- wie problembezogen sind sowie unterschiedliche Handlungsfelder ansprechen. Die Bandbreite reicht von Altersstrukturanalysen über die Einführung eines Betrieblichen Gesundheitsmanagements bis hin zu einem Konzept zur strukturierten Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen oder Möglichkeiten der altersgerechten Arbeitsplatzgestaltung. In einem Fall wurden die Inhalte der Schulungsphase auch dafür genutzt, einen Leitfaden mit unterschiedlichen Schwerpunkten für den Umgang mit den spezifischen Herausforderungen der Demografieentwicklung zu erstellen, der sowohl für die Unternehmensleitung wie auch für die Arbeit der Betriebsratsangehörigen gedacht sein kann. Die Reichweite und Verschiedenheit der initiierten Projekte hat den Teilnehmenden während der Abschlusspräsentation noch einmal vor Augen geführt, welche Auswirkungen und Folgen der demografische Wandel haben kann und welche Möglichkeiten gegeben sind, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass im Rahmen der Projektentwicklung in den einzelnen Unternehmen Arbeitsgemeinschaften gegründet wurden, die sich explizit mit bestimmten Faktoren der Projektetablierung beschäftigten. Neben der Arbeitsteilung hatte das zur Folge, dass die

⁹ Die immer wiederkehrenden Fragen nach dem Ertrag des Projektes lassen auch vermuten, dass die Handlungsfelder und die Auswirkungen des demografischen Wandels in ihrer vollen Bandbreite in den einzelnen Unternehmen bzw. von der Unternehmensspitze noch nicht oder nur partiell erkannt worden sind. Und das, obwohl das Thema demografischer Wandel seit Jahren wie ein Schreckgespenst durch die deutsche Medienlandschaft zieht (das zeigen beispielsweise Artikelüberschriften wie „Aussterben angesagt“ in der Zeit online 2008; „Die Zeitbombe tickt“ in Focus online 2009 oder „Die Verlierer der Überalterung“ in der Zeit online 2012) und auch die fachlichen Publikationen zu diesem Thema kaum noch überschaubar sind. Anscheinend hat in einigen Fällen die unternehmensspezifische Situation (z.B. Unternehmen mit vielen jungen MitarbeiterInnen oder kaum Fluktuation innerhalb des MitarbeiterInnenkreises) ein Nachdenken über die Problematik bisher noch nicht notwendig gemacht.

MitarbeiterInnen der einzelnen Arbeitsgruppen für die Problematik sensibilisiert werden konnten, ein passant zu MultiplikatorInnen avancierten und so die dauerhafte Beschäftigung mit einzelnen Handlungsfeldern des demografischen Wandels auf einer breiteren Basis sichergestellt wurde.

Ausblick

Wie kann die berufliche Qualifizierungsmaßnahme WEGWEISER – Fachkraft für Demografie-Management optimiert werden? Ist die demografieorientierte Personalpolitik ein Lösungsansatz für die Auswirkungen des demografischen Wandels in Unternehmen?

Das Ziel von WEGWEISER, durch die Qualifizierung einerseits eine Sensibilisierung für die Thematik des demografischen Wandels bei den Unternehmen und deren Führungskräfte und Personalverantwortliche zu erreichen und andererseits erste Schritte in eine demografieorientierte Personalpolitik vorzubereiten, kann u.E. nach den in den ersten beiden durchgeführten Kursmaßnahmen gemachten Erfahrungen bei allen Teilnehmenden als erreicht betrachtet werden. Im Follow-up-Workshop hat sich gezeigt, dass alle Beteiligten des Projektes (und hier sind auch die konkreten Vorgesetzten der ProjektteilnehmerInnen einbezogen) für die Problematik des demografischen Wandels sensibilisiert wurden. Charakteristisch für diesen Prozess soll folgende

Aussage eines Teilnehmers stehen: „Ich bin voller Tatendrang und mache weiter“.

Die Konzeption der Lehr-Lern-Settings in der Schulungsphase (Wissenserweiterung und Praxistransfer, partizipative Arbeitsatmosphäre etc.) wurde von allen Befragten im Abschlussgespräch als sehr positiv empfunden, da sich die Dozierenden an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden orientierten. Die Einzelgespräche, -beratung und das Einzelcoaching in der Projektphase wurden ebenfalls hervorgehoben und im Abschlussfeedback als förderlich bezeichnet. Die angenehme Arbeits- und Lernatmosphäre hatte zur Folge, dass bisher keine Drop-Out-Fälle im Projekt verzeichnet wurden, was für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, die sich über mehrere Wochen oder Monate erstrecken, u.E. nicht immer typisch ist.

Die größte Herausforderung besteht aber weiterhin in der KundInnenakquise und der notwendigen Sensibilisierung der Unternehmen und Führungskräfte für den demografischen Wandel. Indem die AdressatInnen für die nächsten Projektrunden noch gezielter und individualisierter angesprochen werden, wird erhofft, dass ein Prozess des Umdenkens beginnt und dem Berufsbildungszentrum die Möglichkeit gegeben wird, durch diese Qualifizierungsmaßnahme neue Handlungsalternativen für die Unternehmensführung aufzuzeigen. Die Präsentation der einzelnen Projekte hat deutlich werden lassen, dass das erfolgreiche Implementieren neuer Handlungsalternativen einer langfristigen Planung und einer nachhaltigen Konzeption bedarf.

Literatur

Verwendete Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2011): Beiträge zur Statistik Bayerns. Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnungen für Bayern bis 2030. Demographisches Profil für die Region Augsburg. Online im Internet: <https://www.statistik.bayern.de/statistik/byrbz/REGION09.pdf> [Stand: 2012-10-22].

Bundesministerium des Innern (2012): Jedes Alter zählt. Die Demografiestrategie der Bundesregierung. Online im Internet: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/DemographEntwicklung/demografiestrategie.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2012-10-22].

Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung (2011): AGE CERT – Konzeptionelle Grundlagen. Online im Internet: <http://www.agecert.de/ueber-age-cert/grundlagen.html> [Stand: 2012-10-22].

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiterführende Literatur

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklungen im Bund und in den Ländern. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/Bevoelkerungshaushaltsentwicklung5871101119004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2012-10-22].

Weiterführende Links

AGE CERT: <http://www.agecert.de>

Berufsbildungszentrum Augsburg der Lehmbaugruppe gGmbH: <http://www.bbz-augsburg.de>



Anita Hilpert, M.A.

anita.hilpert@bbz-augsburg.de
<http://www.bbz-augsburg.de>
+49 (0)821 79611110

Seit 2004 leitet Anita Hilpert Projekte und Trainings im Bereich Personal- und Standortentwicklung in Deutschland und Österreich. Darunter Projekte, die von der EU und dem Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Seit 2009 ist sie hauptberuflich am Berufsbildungszentrum Schwaben in Augsburg als Projektleiterin tätig. In nebenberuflicher Tätigkeit unterrichtet sie an der Hochschule Augsburg und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Sie studierte nach der Ausbildung zur Management Assistentin an der European Management Academy in Wien Kommunikationswissenschaften, Publizistik sowie Psychologie und absolvierte Weiterbildungen im Bereich Führungskräfte-Training, Demografie, Projektmanagement und Psychotherapie.



Nicole Luthardt, M.A.

Nicole.luthardt@phil.uni-augsburg.de
<http://www.philso.uni-augsburg.de>
+49 (0)821 5984109

Nicole Luthardt studierte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung. Nach erfolgreichem Abschluss des Magisterstudiums ist sie seit September 2010 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg beschäftigt. Die Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind aktuelle Fragen zum lebenslangen Lernen, zum demografischen Wandel und zur öffentlichen Verantwortung sowie unterschiedliche Themenspektren innerhalb der beruflichen Weiterbildung.

Can age-appropriate personnel development help businesses successfully deal with demographic changes?

The WEGWEISER project-A CVET measure to train "Demography Management Experts"

Abstract

Since March 2012, the WEGWEISER project has been run as a qualification measure for the development and establishment of an economic and demographically oriented personnel policy in the City of Augsburg and in Greater Swabia. It is coordinated by the *Berufsbildungszentrum Augsburg* (Augsburg Vocational Training and Educational Centre). The project's main target group are medium-sized businesses in Swabia and their executives and employees whose knowledge of demography shall be increased for the benefit of the businesses. The present article provides an overview of the project's content and objectives as well as the instruments and methods used. The article concludes with initial experiences, both positive and challenging, concerning the planning and implementation of the project.

Gesundheitsförderung – auf drei Säulen

Betriebliche Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärnten

Beate Gfrerer und Gloria Sagmeister

Gfrerer, Beate/Sagmeister, Gloria (2012): Gesundheitsförderung – auf drei Säulen. Betriebliche Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärnten.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: Drei-Säulen-Programm, Kärntner Volkshochschulen, Betriebliche Gesundheitsförderung, Ernährung, Bewegung, Work-Life-Balance, Gesundheitskompetenz

Kurzzusammenfassung

Wirbelsäulenbeschwerden, häufige Kopfschmerzen, Übergewicht und Bluthochdruck sowie Unzufriedenheit am Arbeitsplatz und die damit einhergehenden Stresssymptome betreffen ArbeitnehmerInnen immer häufiger. Der vorliegende Beitrag beschreibt das „Drei-Säulen-Programm“ für betriebliche Gesundheitsförderung, das von den Kärntner Volkshochschulen seit 2010 angeboten wird. Es soll Betrieben und deren MitarbeiterInnen vor Ort teilnehmerInnenorientiert die lebendige Auseinandersetzung mit den Bereichen Ernährung, Bewegung und Work-Life-Balance ermöglichen und helfen, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen, Krankenstände zu verringern, das Betriebsklima zu verbessern und langfristig die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Lebensqualität und die Gesundheitskompetenzen zu fördern und zu stärken. Vorgestellt werden Hintergrund, Entwicklung und Inhalte des Programms sowie erste Evaluationsergebnisse. Im Jahr 2010 wurde das Projekt von der Stadt Klagenfurt ausgezeichnet.



Gesundheitsförderung – auf drei Säulen

Betriebliche Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärnten

Beate Gfrerer und Gloria Sagmeister

Für Berufsfelder mit hohen körperlichen Anforderungen und starker Stressbelastung ist ein adäquates und vor allem teilnehmerInnenorientiertes Gesundheitsförderungsprogramm wichtig. Oft ist die Teilnahme an Gesundheitsförderung auch der (Wieder-)Einstieg in den Prozess des lebenslangen Lernens.

Arbeitsmarkt und Gesundheit

Die demografische Entwicklung und der stetig steigende Leistungsdruck am Arbeitsplatz nehmen immer stärker Einfluss auf den österreichischen Arbeitsmarkt. Dies spiegelt sich auch in der Krankenstandsstatistik wider. So gab es im Jahr 2011 rund 3,8 Millionen Krankenstandsfälle, exakt 235.520 mehr als im Vorjahr, und entfielen auf jede/n Erwerbstätige/n durchschnittlich 13,2 Krankenstandstage, 2010 waren es noch 12,9 gewesen (vgl. Statistik Austria 2012b, S. 1). Von den im Jahr 2011 4,07 Millionen Erwerbstätigen in Österreich zwischen 15 und 64 Jahren waren 1,6 Millionen zwischen 45 und 65+ Jahre alt (vgl. Statistik Austria 2012a, S. 1). Die Erwerbsprognose der Statistik Austria zeigt zudem, dass bis 2050 mit einem Anstieg auf 4,24 Millionen arbeitende Menschen zu rechnen ist. Auch die Quote der ArbeitnehmerInnen jenseits des 50. Lebensjahres soll bis 2050 stark zunehmen (vgl. Statistik Austria 2011a, S. 1). Aufgrund geburtschwacher Jahre rücken zugleich kaum junge Menschen auf den Arbeitsmarkt nach. Der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgt durch längere Ausbildungswege verspätet und berufstätige Personen verbleiben immer länger im Arbeitsprozess (vgl. ebd.).

Die häufigsten Krankenstandsfälle bei Erwerbstätigen zeigten sich 2011 in den Bereichen verarbeitendes Gewerbe/Herstellung von Waren, Reparatur von Kraftfahrzeugen, öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung und im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Statistik Austria 2011c, S. 1). Gründe dafür waren meist Darminfektionen, psychiatrische Krankheiten und Erkrankungen des Nervensystems, der oberen Luftwege und des Skeletts, der Muskeln und des Bindegewebes (vgl. Statistik Austria 2011b, S. 1).

Das Österreichische Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (ÖNBGF) unterscheidet vier Gruppen von Belastungssituationen, denen junge ArbeitnehmerInnen zwischen 15 und 21 Jahren ausgesetzt sind: Arbeitsunfälle und Berufskrankheiten, psychosoziale Belastungen und Arbeitsklima, gesundheitliche Belastungssituationen am Arbeitsplatz und das persönliche Gesundheitsverhalten (vgl. ÖNBGF 2012a, S. 1). Junge ArbeitnehmerInnen seien weiters vergleichsweise häufiger krank, die Dauer der Erkrankung sei allerdings kürzer (vgl. ebd.). Ältere Beschäftigte in Österreich weisen dem ÖNBGF zufolge mehr Arbeitsunfähigkeitszeiten auf als jüngere ArbeitnehmerInnen, wobei sie im Vergleich

nicht häufiger erkranken, im Durchschnitt allerdings länger im Krankenstand verbleiben. Dies sei auf die Schwere der Erkrankungen bzw. chronische Erkrankungen, vor allem im Bereich der Muskeln und des Skeletts zurückzuführen (vgl. ÖNBGF 2012b, S. 1).

Um den steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden und arbeitsplatzbezogenen Krankenstandsfällen vorzubeugen, ist u.E. die Implementierung von dauerhaften innerbetrieblichen Gesundheitsförderungsmodellen in den Unternehmen, welche auf die Bedürfnisse und Bedarfe der MitarbeiterInnen abgestimmt sind, zu empfehlen. Neben betrieblichen und persönlichen Weiterbildungen, ob formal, non-formal oder informell, ist auch die Betriebliche Gesundheitsförderung ein Aspekt des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens.

Ziel des „Drei-Säulen-Programms“ ist es, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen, Krankenstände zu verringern, das Betriebsklima zu verbessern und langfristig die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Lebensqualität und die Gesundheitskompetenzen der ArbeitnehmerInnen zu fördern und zu stärken. Nur so können u.E. ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen den ständig wachsenden Anforderungen am Arbeitsmarkt gerecht werden. Gesundheit und Wohlbefinden aller AkteurInnen stellen die Grundvoraussetzungen für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit von Unternehmen dar.

Betriebliche Gesundheitsförderung – ein Aspekt des lebenslangen Lernens

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO 1986, S. 1). So lautet die Definition für Gesundheitsförderung in der Ottawa Charter von 1986. Laut Luxemburger Deklaration von 1997 vereint Betriebliche Gesundheitsförderung alle gemeinsamen Maßnahmen von ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz (vgl. ENWPH 1997, S. 1).

Betriebliche Gesundheitsförderung ist eine moderne Unternehmensstrategie, bei der die Gesundheit und

die Verbesserung der Lebensqualität der Beschäftigten im Vordergrund stehen. Aus sozialer und ökonomischer Sicht sind gesunde und qualifizierte MitarbeiterInnen die Stütze eines Unternehmens und wesentlich für dessen Erfolg mitverantwortlich. Jede/r ArbeitgeberIn trägt u.E. die Verantwortung, gesundheitsfördernde Maßnahmen zu ermöglichen und die MitarbeiterInnen diesbezüglich zu befähigen. Eine ausgeglichene Work-Life-Balance ist zu einem wichtigen Gesundheitsfaktor geworden. Dieser Notwendigkeit versuchen „Die Kärntner Volkshochschulen“ seit 2010 mit einem entsprechenden Angebot Rechnung zu tragen.

Das „Drei-Säulen-Programm“ – die Entwicklung

Im Oktober 2008 luden „Die Kärntner Volkshochschulen“ VertreterInnen aus dem Bildungsbereich, dem Gesundheitsbereich, den Bereichen Arbeitsmarkt, Unternehmensberatung und Justiz, VertreterInnen sozialökonomischer Betriebe, der Kammern und der Kirchen zu einem Conversation Dinner zum Thema Grundbildung. Ziel war es, die Herausforderungen des wachsenden Bedarfs an Grundbildung und an Angeboten zum lebenslangen Lernen zu diskutieren, Handlungsperspektiven zu beschreiben und gemeinsame Schritte festzulegen. Ein intensives Gespräch zwischen Claudia Stumpf, Expertin für Betriebliche Gesundheitsförderung der Kärntner Gebietskrankenkasse, und Beate Gfrerer, stellvertretende Geschäftsführung der Kärntner Volkshochschulen, über gesundheitsbezogene Maßnahmen für ArbeitnehmerInnen und den diesbezüglich stetig steigenden Bedarf zeigte die Notwendigkeit eines adäquaten Angebots an betrieblicher Gesundheitsförderung für ArbeitnehmerInnen in Kärntens Betrieben auf. Gemeinsam wurde folgend, basierend auf den Ergebnissen der österreichweiten Bedarfsanalyse des Österreichischen Netzwerks für Betriebliche Gesundheitsförderung (siehe ÖNBGF 2012c), das „Drei-Säulen-Programm“ entwickelt.

Das Angebot

Nicht jedes Unternehmen ist heute in der Lage, Betriebliche Gesundheitsförderung als internes Angebot im Betrieb zu implementieren. Aufgrund der Arbeitszeiten und oftmals schlechten

Verkehrsanbindungen haben viele ArbeitnehmerInnen zugleich nicht die Möglichkeit, an Bildungsprogrammen im klassischen Kursbereich der Volkshochschulen teilzunehmen. Diesen Betrieben wird mit dem „Drei-Säulen-Programm“ die Möglichkeit geboten, ein qualitativ hochwertiges externes Angebot über den Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ zu organisieren. Alle Kurse finden dabei nach Möglichkeit vor Ort statt. Die Arbeiterkammer stellt jenen MitarbeiterInnen, die AK-Mitglieder sind, für die Kursmaßnahmen den Bildungsgutschein in Höhe von € 100.- bzw. € 150.- (Lehrlinge und Ältere ab 50) zur Verfügung. Auftrag der ArbeitgeberInnen ist es, die Maßnahmen in den Arbeitsalltag zu integrieren und den MitarbeiterInnen den Besuch innerhalb der Arbeitszeit zu ermöglichen.

Das „Drei-Säulen-Programm“ besteht aus den Bereichen Ernährung, Bewegung und Work-Life-Balance und wird mit den Wünschen und Bedürfnissen der ArbeitnehmerInnen abgestimmt.

Die Säule „Ernährung“

Ausgebildete ErnährungstrainerInnen geben im Rahmen der Kursmaßnahmen Tipps zu ausgewogener Ernährung in der Arbeit und im Alltag und zeigen auf, wie gesundes Essen dazu beiträgt, Körper und Geist im Gleichgewicht zu halten. Des Weiteren werden Gerichte betreffend ihres Energieaufbaus, der Vitalisierung und Verdaulichkeit nach den Prinzipien der Traditionellen Chinesischen Medizin beschrieben. Neben dem theoretischen Input werden neue Rezepte gemeinsam erprobt und gekocht. Dabei bleibt ausreichend Zeit für angeregte Gespräche, die im Berufsalltag oft verlorengehen. Somit hat diese Maßnahme innerhalb eines Betriebes auch einen hohen sozialen Wert. Wichtig sind den TeilnehmerInnen und TrainerInnen die Integration des Gelernten in den Alltag, die Umsetzbarkeit im Büro und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Ernährungsverhalten. Die Kurse im Rahmen der Säule „Ernährung“ sind „Gesund Essen im Büro“, „Fit im Büro durch TCM: Ernährung nach den 5 Elementen“ und „Zu ausgepowert um nach der Arbeit zu kochen? Doch es zahlt sich aus!“ Seit März 2010 konnten wir insgesamt 69 TeilnehmerInnen in unseren Ernährungskursen im Rahmen der Betrieblichen Gesundheitsförderung weiterbilden.

Die Säule „Bewegung“

Mit zertifizierten GesundheitstrainerInnen setzen die TeilnehmerInnen gemeinsam erste Schritte zur Förderung und Erhaltung der eigenen Gesundheit. Die Freude an Bewegung und das Training in der Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt der Maßnahmen. Folgende Kurse werden angeboten: „Latino Dance – Fit in den Feierabend“, „Wirbelfix – Flacher Bauch und starker Rücken“, „Pilates – Übungen für den Arbeitsplatz“, „Yoga – für einen entspannten Arbeitsausklang“ und „Zumba® – Fit für den Arbeitsalltag“. An den Bewegungskursen haben seit März 2010 336 Personen teilgenommen.

Die Säule „Work-Life-Balance“

Die Kurse in der Säule „Work-Life-Balance“ zielen darauf ab, Entspannung durch einfache Übungen für Körper und Geist herbeizuführen, vorhandene Stärken zu nutzen und auf diesen Ressourcen aufzubauen, um stressigen Momenten mit einem Lachen zu begegnen. Angeboten werden „Wer lacht, hat mehr vom Job“, „WellRelax – Body & Mind“ und „Stärken stärken – meiner Gesundheit zuliebe“. Dieses Angebot nutzten seit März 2010 56 ArbeitnehmerInnen.

Gesundheitsvorträge

Seit dem Frühjahrssemester 2012 bieten „Die Kärntner Volkshochschulen“ auch Gesundheitsvorträge zu den Themen Ernährung, Bewegung und Work-Life-Balance. Diese leiten den Beginn von weiterführenden Maßnahmen im Bereich der Betrieblichen Gesundheitsförderung ein. Bei den Gesundheitsvorträgen konnten im Jahr 2012 100 Personen begrüßt werden.

Die Umsetzung

Die MitarbeiterInnen der Bereichsdirektion Betriebliche Gesundheitsförderung der Kärntner Gebietskrankenkasse informieren Unternehmen über das Angebot. In den Unternehmen eruieren dann Personalbeauftragte oder BetriebsrätInnen den Bedarf der MitarbeiterInnen an Betrieblicher Gesundheitsförderung und kontaktieren „Die Kärntner Volkshochschulen“. Sie buchen den gewünschten Kurs unter Angabe der TeilnehmerInnenanzahl, des

Kurstages und der -zeit. Danach erfolgen der Kontakt mit den TrainerInnen und die Organisation. Die Kursgebühr wird über den Bildungsgutschein abgegolten. Um die Abrechnungsmodalitäten kümmern sich „Die Kärntner Volkshochschulen“ in Kooperation mit der Bildungsabteilung der Arbeiterkammer Kärnten.

Die Umsetzbarkeit und Integration der Kurse in den Arbeitsalltag wird dadurch gewährleistet, dass die TeilnehmerInnen die Kurstermine selbst wählen können und die Kurse im Unternehmen noch in der Arbeitszeit bzw. direkt im Anschluss an die berufliche Tätigkeit stattfinden. Dies alles kann nur durch ein harmonisches Zusammenwirken von ArbeitnehmerInnenvertretung, DienstgeberInnen und Erwachsenenbildungseinrichtungen gelingen. Die TrainerInnen sind die große Stütze dieses Projekts. Kompetente, gut ausgebildete und vor allem einfühlsame TrainerInnen können sehr viel mit ihren Anleitungen in den Kursen bewirken. Individualisierte Trainings und hohe TeilnehmerInnenorientierung rücken die Stärken und Kompetenzen der TeilnehmerInnen in den Vordergrund. Aktuelle Entwicklungen und Trends aufzugreifen und die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen und TrainerInnen miteinzubeziehen, gehört für „Die Kärntner Volkshochschulen“ zum Grundverständnis von gelungenem Lernen im Rahmen der Betrieblichen Gesundheitsförderung. Auch die beobachtete

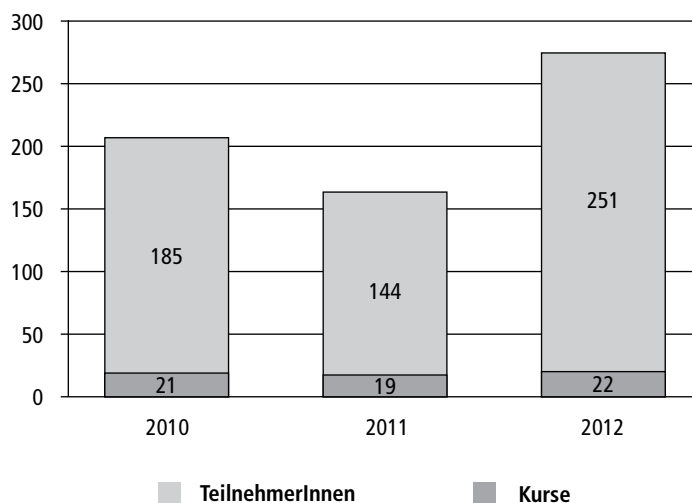
konsequente Teilnahme ist für uns ein Signal, dass wir die Bedürfnisse erfüllen können.

Die Evaluationsergebnisse

Das „Drei-Säulen-Programm“ ist seit März 2010 ein fixes Angebot der Kärntner Volkshochschulen. Von März 2010 bis September 2012 wurden 62 Kurse mit 580 TeilnehmerInnen aus acht Institutionen durchgeführt, unter ihnen das Arbeitsmarktservice Kärnten, die Stadtwerke, das Hilfswerk Kärnten, das Landeskrankenhaus Wolfsberg, die Volkshilfe Kärnten, EVA GmbH, Donauchemie in Brückl und die Volkshochschulen selbst.

Im Evaluationszeitraum März 2010 bis September 2012 wurden 483 Fragebögen ausgegeben, 359 wurden retourniert. 58 Fragebögen wurden unausgefüllt abgegeben. 301 Evaluationsbögen konnten für die Auswertung herangezogen werden. Teilweise wurde die Ausgabe der Fragebögen am letzten Kurstag von den TrainerInnen vergessen bzw. wurden die Evaluationsbögen von den TeilnehmerInnen nicht retourniert. Somit lag die Rücklaufquote bei 62,32%. Die 97 TeilnehmerInnen der Gesundheitsvorträge wurden nicht befragt. Bei der Evaluation handelt es sich um eine Zufriedenheitsanalyse inklusive statistischer Datensammlung. Die Beantwortung unterlag der Freiwilligkeit. Ausgewertet wurden

Abb. 1: Betriebliche Gesundheitsförderung 2010-2012: Anzahl der Kurse und TeilnehmerInnen



Quelle: Die Kärntner Volkshochschulen 2012. (red. bearb.)

die geschlossenen Fragen in Excel, Antworten auf offene Fragen wurden wörtlich übernommen¹.

Statistische Daten

Von jenen TeilnehmerInnen, die den Evaluationsfragebogen ausfüllten, waren 81% weiblich und 15% männlich. 4% gaben keine Antwort auf die Frage nach ihrem Geschlecht. 89% der TeilnehmerInnen waren zwischen 30 und 59 Jahren alt, 6% der TeilnehmerInnen zwischen 15 und 29 Jahren alt und 1% älter als 60. Als höchste abgeschlossene Ausbildung gaben 3% der TeilnehmerInnen einen Pflichtschulabschluss, 24% einen Lehrabschluss, 36% eine berufsbildende mittlere Schule bzw. Fachschule, 23% einen Maturaabschluss und 11% einen Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule an. Die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen ähnelt damit jener der Kärntner Volkshochschulen im klassischen Kursbereich (siehe Die Kärntner Volkshochschulen 2011).²

Auf die Kurse aufmerksam wurden die TeilnehmerInnen zu 92% durch VertreterInnen aus dem Betrieb oder BetriebsrätInnen. Diesen wurde das Angebot durch die Kärntner Gebietskrankenkasse bekannt gemacht. Als ausschlaggebende Gründe für die Teilnahme an den Gesundheitskursen gaben die TeilnehmerInnen das Kursangebot, die passende Kurszeit, den Veranstaltungsort im Betrieb und die Möglichkeit der Einlösung des Bildungsgutscheins der Arbeiterkammer Kärnten an. Für 7 bis 8% der TeilnehmerInnen erschien die Teilnahme beruflich notwendig bzw. gaben diese das Preis-Leistungs-Verhältnis und die Leistung der TrainerInnen als Beweggrund an. 89% der TeilnehmerInnen meldeten

ihr Interesse an einem Folgekurs an, 88% würden das „Drei-Säulen-Programm“ weiterempfehlen. Fast 80% der TeilnehmerInnen gaben an, mit der Kursorganisation und den Kurszeiten zufrieden zu sein. Bei der Wahl der Kursräumlichkeiten gab es Verbesserungswünsche, da die Räumlichkeiten in den Betrieben oft zu klein bzw. von der Gestaltung und Temperatur her als unpassend empfunden wurden. Speziell Kurse wie Yoga oder Entspannungskurse verlangen ein angenehmes Raumklima und Ambiente. Befragt nach den Gründen ihrer Teilnahme bzw. dem Interesse an einem Folgekurs gaben die TeilnehmerInnen an, dass ihnen Fort- und Weiterbildung sehr wichtig ist, sie ihr körperliches und geistiges Wohlbefinden steigern und Gesundheitsvorsorge betreiben möchten, und sie hoffen, dass damit das Miteinander mit den KollegInnen gefördert wird.

Resümee

Für Berufsfelder mit hohen körperlichen Anforderungen und starker Stressbelastung ist ein adäquates und vor allem teilnehmerInnenorientiertes Gesundheitsförderungsprogramm wichtig. Oft ist die Teilnahme an Gesundheitsförderung auch der (Wieder-)Einstieg in den Prozess des lebenslangen Lernens. Einen kleinen Beitrag dazu leisten „Die Kärntner Volkshochschulen“ mit dem „Drei-Säulen-Programm“ und auch jene Unternehmen, die Betriebliche Gesundheitsförderung für ihre MitarbeiterInnen ermöglichen und den dafür notwendigen Raum sowie die Zeit schaffen. Im Jahr 2010 errang das Projekt in der Kategorie „Betriebliche Gesundheitsförderung“ den ersten Rang im Rennen um den Gesundheitspreis der Stadt Klagenfurt.

1 Unter den offenen Antworten waren Aussagen wie: „Ich tue etwas für mich.“ „Es tut meinem Körper und meiner Seele gut.“ „Weil Bildung wichtig ist!“

2 Im Evaluationszeitraum Herbstsemester 2010/Frühjahrssemester 2011 waren 83% der befragten TeilnehmerInnen Frauen. Der Großteil der TeilnehmerInnen war zwischen 30 und 59 Jahren alt (67%). Von den TeilnehmerInnen der Kärntner Volkshochschulen im klassischen Kursbereich gaben als höchste Ausbildung 4% einen Pflichtschulabschluss, 18% einen Lehrabschluss, 28% eine berufsbildende mittlere Schule bzw. Fachschule, 24% einen Maturaabschluss und 26% einen Abschluss an einer Universität bzw. Fachhochschule an (siehe Die Kärntner Volkshochschulen 2011).

Literatur

Verwendete Literatur

- ENWPH – Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung (1997):** Luxemburger Deklaration zur betrieblichen Gesundheitsförderung in der Europäischen Union. November 1997. Online im Internet: http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel_content/%20cmsWindow?p_tabid=3&p_menuid=65574&action=2&p_pubid=129850 [Stand: 2012-10-05].
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012a):** Gesundheitsdaten einer komplexen Lebensphase. Online im Internet: http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel_content/cmsWindow?p_pubid=638225&action=2&p_menuid=69336&p_tabid=4 [Stand: 2012-10-05].
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012b):** Gesundheit älterer ArbeitnehmerInnen. Online im Internet: http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel_content/cmsWindow?p_pubid=638236&action=2&p_menuid=69335&p_tabid=4 [Stand: 2012-10-05].
- Statistik Austria (2011a):** Erwerbsprognosen. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/demografische_prognosen/erwerbsprognosen/index.html [Stand: 2012-10-05].
- Statistik Austria (2011b):** Krankenstandsfälle auf 1.000 Erwerbstätige nach Krankheitsgruppen seit 2001. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/index.html [Stand: 2012-10-05].
- Statistik Austria (2011c):** Krankenstandsfälle und -tage 2011 nach Wirtschaftsklassen und Geschlecht. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/index.html [Stand: 2012-10-05].
- Statistik Austria (2012a):** Erwerbstätige nach Alter und Geschlecht seit 1994. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/index.html [Stand: 2012-10-05].
- Statistik Austria (2012b):** Krankenstandsfälle und -tage nach Geschlecht seit 1965. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/022362.html [Stand: 2012-10-05].
- WHO (1986):** Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. Erste Internationale Konferenz über Gesundheitsförderung. Ottawa, Kanada, 17.-21. November 1986. Auch online im Internet: <http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986> [Stand: 2012-10-05].

Weiterführende Literatur

- Die Kärntner Volkshochschulen (2011):** Evaluationsbericht Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ (Auswertung und Bericht Isabella Penz). Klagenfurt.
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012c):** BGF für KKV; Ergebnisse einer österreichweiten Bedarfsanalyse zu gesundheitsbezogenen Maßnahmen. Online im Internet: http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel_content/cmsWindow?p_pubid=133330&action=2&p_menuid=66412&p_tabid=6 [Stand: 2012-10-10].



Foto: Schäfermeier

Mag.ª Beate Gfrerer

b.gfrerer@vhskt.n.at
<http://www.vhskt.n.at>
+43 (0)50 47770-70

Beate Gfrerer studierte Philologie (Russisch, Italienisch) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und ist ausgebildete Trainerin und Akademische Bildungsmanagerin. Von 1988 bis 1995 war sie als Sprachtrainerin in diversen Erwachsenenbildungseinrichtungen tätig, von 1995 bis 2004 Leiterin der Volkshochschulen Bodendorf, Feldkirchen und Villach. Seit 2004 ist sie stellvertretende Geschäftsführerin und pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen, seit 2007 Projektleiterin der „Kompetenzberatung Kärnten“. Sie ist verantwortlich für die Bereiche Personalführung, Organisationsentwicklung, Programm-, Konzept- und Projektentwicklung, Controlling, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätssicherung.



Foto: Sagmeister

Mag.ª (FH) Gloria Sagmeister

g.sagmeister@vhskt.n.at
<http://www.vhskt.n.at>
+43 (0)50 47770-28

Gloria Sagmeister studierte Gesundheits- und Pflegemanagement an der Fachhochschule Kärnten und ist zertifizierte Heimleiterin nach den Richtlinien des E.D.E., Lernprozessmoderatorin für Bildungsbenachteiligte und Multiplikatorin für „Digital Storytelling“. Seit 2007 ist sie Pädagogische Mitarbeiterin der Kärntner Volkshochschulen, Projektkoordinatorin im Projekt In.Bewegung des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung. Ihre Schwerpunkte liegen in der Projektplanung und Umsetzung der Bereiche Basisbildung und Gesundheit, Vernetzung und Transfer, Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung von MultiplikatorInnen und Zielgruppenerschließung.

Health Promotion on Three Pillars

Corporate health promotion for employees in Carinthia

Abstract

More and more employees are suffering from backaches, frequent headaches, weight problems and high blood pressure as well as dissatisfaction at the workplace, thereby leading to symptoms of stress. The present article describes the “Three Pillar Programme” for corporate health promotion which has been offered by Carinthian adult education centres since 2010. The programme aims at providing businesses and their employees with the opportunity to engage in participant-oriented and in-company courses on nutrition, physical exercise and the work/life balance. It shall help prevent workplace-related illnesses, reduce sickness rates, improve the working environment, and, in the long run, promote and strengthen health, well-being, quality of life and health competence. The article presents the background, development and content of the programme as well as initial evaluation results. In 2010, the project was honoured by the City of Klagenfurt.

Selbstreflexion in (Groß-)Gruppen – ein Modell mit Zukunft?

Das Design eines Führungscurriculums

Wolfgang Eder und Beat Rünzler

Eder, Wolfgang/Rünzler, Beat (2012): Selbstreflexion in (Groß-)Gruppen – ein Modell mit Zukunft? Das Design eines Führungscurriculums.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Führung, Führungskräfteentwicklung, Selbstreflexion, Management, Leadership, Großgruppe, Voting-System, Voting, TED, Fördergespräch

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag beschreibt das Design eines Führungscurriculums, das die beiden Autoren für ein international tätiges Industrieunternehmen und dessen rund 120 deutschsprachige Führungskräfte im Jahr 2011 entwickelt haben und fortlaufend umsetzen. Die spezifischen Anforderungen des Auftraggebers, die Gruppenzusammensetzung und der Ablauf werden dargestellt. Den theoretischen Rahmen bildet das „Vier-Kreise-Modell der Führung“. Die angewandten Methoden im Führungscurriculum sind darauf ausgerichtet, Selbstreflexionsprozesse bei den Teilnehmenden in Gang zu setzen. Ausgangspunkt für die Selbstreflexion bilden Führungssituationen aus dem Führungsalltag. Abschließend werden die Bedeutung von Selbstreflexion für nachhaltiges Lernen und die Vorteile von Großgruppensettings in der Fortbildung von Führungskräften diskutiert.

09

Selbstreflexion in (Groß-)Gruppen – ein Modell mit Zukunft?

Das Design eines Führungscurriculums

Wolfgang Eder und Beat Rünzler

Wo Seminar draufsteht, ist oft Schule drin – zumindest aus Sicht der TeilnehmerInnen. Und Schule ist bei vielen Menschen untrennbar mit jeder Menge anstrengender Erinnerungen verbunden. Wenn dann noch erfahrene Führungskräfte „geschult“ werden sollen, die seit Jahren oder Jahrzehnten ihren Führungsalltag meistern und dort täglich ihren Mann oder ihre Frau stehen, sind Widerstände oder zumindest begrenzte Motivation, etwas Neues über Führung zu lernen, vorprogrammiert.

Deshalb „schulen“ wir keine Führungskräfte; wir trainieren sie auch kaum. Unser Anspruch ist es vielmehr, Anreize zu bieten, um den Führungsalltag der Teilnehmenden gemeinsam zu reflektieren und sie zur kritischen Auseinandersetzung mit neuen Führungsideen und -konzepten einzuladen. Dies in einem Großgruppensetting zu realisieren, war nur eine der Herausforderungen, die im Folgenden skizziert werden.

Der Auftrag

Das Unternehmen GRASS, ein zur Würth-Gruppe gehörender international tätiger Hersteller von Möbelbeschlägen und Verarbeitungsmaschinen mit europäischen Standorten u.a. in Österreich, Deutschland und Tschechien, trat im November 2010 mit dem Anliegen an uns heran, seinen rund 120 Führungskräften ein einheitliches „Führungsbild“ zu vermitteln. Fusionen und Firmenzukäufe in der Vergangenheit hatten ein stark divergierendes

Rollenverständnis über die Aufgaben und Funktion von Führung im Unternehmen erzeugt. Die unterschiedlichen Vorstellungen sollten in ein gemeinsames Bild von Führung transformiert und in der Folge in ähnliche Führungsstandards an allen GRASS-Standorten übergeführt werden.

Im Detail kristallisierten sich bei der Auftragsklärung mit der Geschäftsführung folgende Anforderungen an das zu konzipierende GRASS-Führungscurriculum heraus:

- Die teilnehmenden Führungskräfte sollten einen anhaltenden Nutzen aus der Fortbildung ziehen, der auch für deren MitarbeiterInnen sichtbar und spürbar wird.
- Führungskräfte aller Standorte in Deutschland, Österreich und Tschechien sollten sich im Zuge der Fortbildung besser kennenlernen und mehr Verständnis füreinander entwickeln.
- Die interne Kommunikation zwischen den verschiedenen Unternehmensstandorten sollte sich verbessern.

- Die teilweise wenig förderlichen Erfahrungen der einzelnen TeilnehmerInnen mit Führungskräfte trainings sollten durch eine abwechslungsreiche und motivierende Form der Fortbildung umgedeutet werden.
- Die Praxisrelevanz und Anwendbarkeit der vermittelten Führungsaufgaben/-werkzeuge sollten handlungsleitend sein.
- Basierend auf den Inhalten der Fortbildung sollten in Zukunft unternehmensweite Führungsstandards implementiert werden.
- Aus organisatorischen und budgetären Gründen sollte die Fortbildung in Großgruppen von 30 bis 35 Teilnehmenden stattfinden.

Zudem sollte das Design des Führungscurriculums nicht nur einen Hauch von „Schul-Gefühlen“ aufkommen lassen und dennoch eine intensive Bearbeitung der gewünschten Inhalte ermöglichen.

Mit der Entwicklung des Curriculums wurde im November 2010 begonnen; der erste Workshop erfolgte im Juni 2011.

Mit Ausnahme einzelner homogener Hierarchieebenen (z.B. AbteilungsleiterInnen) war ein hohes Maß an Heterogenität in Bezug auf Standort, Nationalität, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Lebensalter, Profession und Führungsspanne bei der Zusammensetzung der Gruppen handlungsleitend. Heterogen war und ist auch das Trainer-Team Beat Rünzler und Wolfgang Eder. Beide haben unterschiedliche Zugänge zum Lernfeld Führung und bringen damit verschiedene inhaltliche wie methodische Schwerpunkte ein: einerseits den Fokus des aus der Praxis kommenden Managers mit

langjähriger Führungserfahrung, andererseits den des erfahrenen Personalentwicklers und Führungskräfte trainings bzw. -coaches.

Folgend werden die einzelnen Designelemente kurz beschrieben.

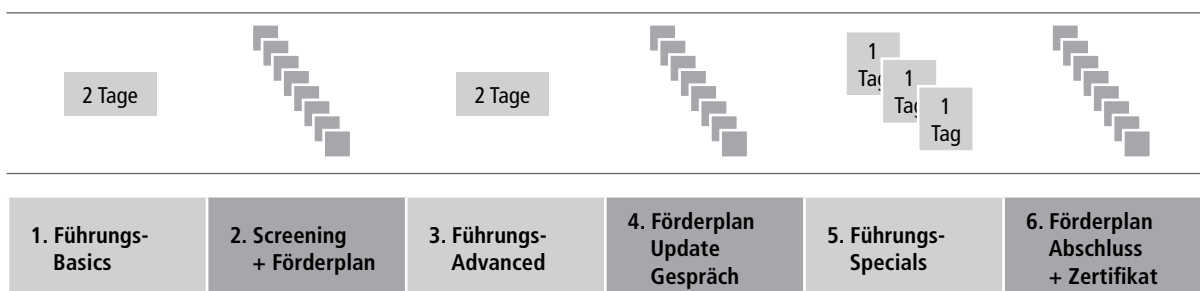
Der Ablauf

Das GRASS-Führungscurriculum gliedert sich in folgende Abschnitte:

Führungs-Basics/-Advanced

1. und 3. Abschnitt des Führungscurriculums bestehen aus einer je zweitägigen Fortbildungseinheit, den sogenannten „Führungs-Basics“ und „Führungs-Advanced“. Themen der Führungs-Basics sind die Rolle der Führungskraft bei GRASS, Führen mit Zielen, Situatives Führen sowie Feedback, Lob und Kritik. Bei den Führungs-Advanced-Fortbildungseinheiten bilden Führungsstile, Delegation und Kontrolle, Steuerungslandschaft und MitarbeiterInnen-motivation die inhaltlichen Schwerpunkte. Ein wesentliches Element jeder Fortbildungseinheit ist der Kaminabend mit einem der drei Geschäftsführer (Titel: „Die Geschäftsführung steht Rede und Antwort“). Die Führungskräfte können diese Möglichkeit nutzen, um (kritisches) Feedback zu geben, aber vor allem um Antworten auf aktuelle Fragen zum und rund um das Unternehmen zu erhalten etc. – und sie taten es bislang auch. Die Teilnahme an den Führungs-Basics/-Advanced-Einheiten ist grundsätzlich freiwillig, aus Sicht der Geschäftsführung des Unternehmens jedoch hoch erwünscht, was einer Quasi-Verpflichtung gleichkommt.

Abb. 1: Ablauf des GRASS-Führungscurriculums



Quelle: eigene Darstellung

Screening mit KODE®X

Nach Absolvierung der ersten grundlegenden Fortbildungseinheit ist für jede Führungskraft ein sogenanntes Kompetenz-Screening mit KODE®X geplant. Das Kompetenzmessverfahren KODE®X basiert auf einem wissenschaftlich abgesicherten Modell, welches vier Gruppen von Kompetenzklassen bzw. Grundkompetenzen unterscheidet: die personale, die aktivitäts- und handlungsbezogene, die fachlich-methodische und die sozial-kommunikative Kompetenz. Diese vier Grundkompetenzen bieten den Rahmen für eine weitere Differenzierung in Teilkompetenzen (z.B. Entscheidungsfähigkeit, Lernbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit).

Pro Führungskraft werden im Kompetenz-Screening im Regelfall eine Selbstbeurteilung und eine Fremdbeurteilung (bevorzugt durch den/die unmittelbare/n Vorgesetzte/n) durchgeführt. Dies geschieht anhand ausgedruckter Fragebögen, die den jeweiligen Führungskräften bzw. ihren Vorgesetzten ausgehändigt werden. Ziel des Kompetenz-Screenings ist es, jene Teilkompetenzen festzustellen, in denen die Führungskraft das relativ größte Entwicklungspotenzial hat.

Fördergespräch und Förderplan

Thema des ersten Fördergesprächs, welches von der Personalentwicklung geführt wird, ist die Planung der individuellen Weiterentwicklung der Führungskraft in den kommenden zwei Jahren. Die Basis bildet die Auswertung des Führungskompetenz-Screenings. Die Ergebnisse des Gesprächs werden in einem Förderplan schriftlich festgehalten. Elemente des Förderplans sind Fortbildungsangebote aus den Führungs-Specials. Nach einem Jahr wird ein Update-Fördergespräch mit einer weiteren Maßnahmenplanung geführt und nach zwei Jahren erfolgt ein abschließendes Evaluationsgespräch über das gesamte Förderprogramm.

Führungs-Specials

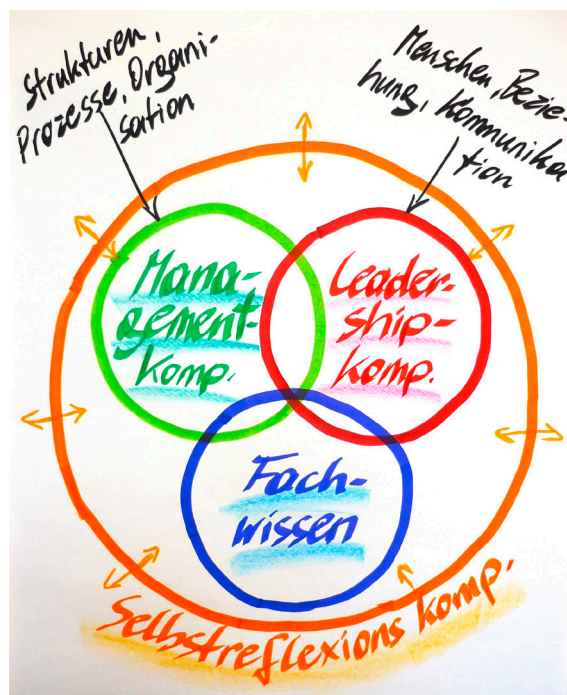
Die Führungs-Specials im Ausmaß von eintägigen Fortbildungseinheiten bieten ein breites Spektrum an Fortbildungsangeboten im Hinblick auf die Reflexion von Führungsaufgaben und den Einsatz

von Führungsinstrumenten. Dies sind etwa Empfehlungen für spezielle Führungsliteratur, Führungscoachings oder moderierte kollegiale Beratung. Beispielthemen für Fortbildungsangebote sind „Zeitmanagement mit Outlook, Blackberry, iPhone & Co“, „Besprechungen und Arbeitsgruppentreffen managen, moderieren, leiten“, „MitarbeiterInnengespräche führen“, „Projektmanagement“, „Stressmanagement und Burnout-Prävention“ oder „Konfliktmanagement“.

Der theoretische Hintergrund: das „Vier-Kreise-Modell der Führung“

Das für GRASS entwickelte Führungscurriculum orientiert sich inhaltlich an zwei Führungsmodellen. Eines heißt „MitarbeiterInnenführung aus dem FFFF“ (vgl. Buchacher/Wimmer 2008, S. 56ff.); das andere wurde von Wolfgang Eder entwickelt und wird im

Abb. 2: Das „Vier-Kreise-Modell der Führung“



Quelle: Eder 2009 (Arbeitspapier)

Folgenden beschrieben. Es ist die Weiterführung eines Modells, welches ursprünglich im Magna-Steyr-Konzern Verwendung fand.

Das „Vier-Kreise-Modell der Führung“ unterscheidet vier Tätigkeitsfelder des Führungshandelns, namentlich Fachwissen, Management, Leadership und Selbstreflexion(skompentenz).

Fachwissen meint, dass ein wesentlicher Teil der Arbeit von Führungskräften im jeweiligen Fachgebiet stattfindet. Das Tätigkeitsfeld Management umfasst alle methodischen Führungsaufgaben und Führungswerkzeuge. Dabei geht es u.a. um das Führen mit Zielen, das Entwickeln und Anpassen von organisationalen Strukturen, innerhalb derer die Aufgaben der MitarbeiterInnen angesiedelt werden, und um das optimale Steuern bzw. Kontrollieren der Prozesse und Abläufe. Unter Leadership werden alle Aufgaben rund um die sozialen Beziehungen zwischen MitarbeiterInnen und Führungskraft subsumiert. Dies sind z.B. Inhalte und Intensität der Kommunikation, Motivation von MitarbeiterInnen, Förderung der Vertrauensbasis zu den Mitarbeitenden, Coaching, aber auch die Regelung von Meinungsverschiedenheiten bzw. Mediation bei Konflikten zwischen Mitarbeitenden. Das vierte und im eigentlichen Sinne wesentlichste Tätigkeitsfeld einer Führungskraft ist u.E. die Selbstreflexion(skompentenz). Darunter verstehen wir die Bereitschaft einer Führungskraft, sich in ihrem Führungshandeln regelmäßig zu hinterfragen, sich quasi aus der Vogelperspektive selbst zu betrachten, und ihre Fähigkeit, das Feedback von Mitarbeitenden der eigenen Beobachtung gegenüberzustellen bzw. diese als Quelle der Reflexion zu nützen: Wie ist mein eigener Umgang mit MitarbeiterInnen, mit Zielen, Strukturen, Abläufen, der Organisation und welche Konsequenzen und „learnings“ leite ich daraus ab? Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist die wichtigste Voraussetzung für eine beständige Weiterentwicklung und Professionalisierung von Führungskräften und ist ein wesentliches Qualitätssicherungsinstrument in der Führungsarbeit (siehe Rünzler 2006).

Alle im Rahmen des gesamten Führungscurriculums angebotenen Fortbildungen werden in ihren inhaltlichen Schwerpunkten dem Vier-Kreise-Modell zugeordnet. Sowohl die Darstellungsform als auch die verwendeten Begrifflichkeiten dienen einer praxisnahen Versinnbildlichung des von uns einhellig geteilten Führungsverständnisses. Intention des Vier-Kreise-Führungsmodells ist es, ein

Gleichgewicht zwischen fachlichem, methodischem und sozialem Führungshandeln anzustreben und somit die Rolle einer Führungskraft als einen breiten Mix an unterschiedlichen Tätigkeiten und Instrumenten zu verankern. Dies entspricht häufig der tatsächlichen Erlebensrealität von Führungskräften und wird deshalb gerne – so unsere Erfahrungen – von diesen angenommen.

Selbstreflexion als Königsaufgabe

Die Betonung der Selbstreflexion im „Vier-Kreise-Modell der Führung“ soll zeigen, dass Führungskompetenzen u.E. primär durch Anwendung und Reflexion weiterentwickelt werden können und dass Lernsettings, bei denen vor allem Führungstheorien vermittelt bzw. „unterrichtet“, aber nicht in der Praxis erprobt, erfahren und reflektiert werden, lediglich einen begrenzten Nutzen für die fachliche und persönliche Weiterentwicklung von Führungskräften bieten. Des Weiteren wird durch diesen Zugang die Führungskraft selbst als Experte/Expertin für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Führungskompetenzen ins Zentrum gerückt; sie wird animiert, die eigene Professionalisierung selbstständig voranzutreiben und sich weniger von LehrerInnen und externen ExpertInnen abhängig zu machen. Für manche Führungskraft stellt dies – so das bisherige Feedback – einen wohlthuenden Unterschied zu früher erlebten, schulischen Formen der betrieblichen Fortbildung dar.

Ein breiter Methoden-Mix

Der bereits erwähnte Wunsch des Auftraggebers, die Fortbildungen in Großgruppensettings durchzuführen, brachte für das methodische Design des Führungscurriculums neue Herausforderungen mit sich.

Räumlich

Es war ein Raum zu finden, der räumlich und technisch für 35 Menschen Platz bietet (Richtwert > 4 m² pro TeilnehmerIn).

Um für Interaktionen und Diskussionen in den Kleingruppen ausreichend Platz zu haben, wurde ein Setting mit Tischen in einer nach vorne hin offenen U-Form gewählt. Die Leinwand mit einem

Abb. 3: Anordnung des Seminarraums, Hotel Valavier, Brand, Vorarlberg



Quelle: Eder 2012

großen lichtstarken Beamer wurde zentral angeordnet, zwei Flipcharts, drei Pinwände und die beiden Trainer-Tische wurden jeweils seitlich der Leinwand positioniert. Für Inputs wurden die Flipcharts vor die Leinwand geschoben.

Diskussion und Feedback in der Großgruppe

Eine offene Diskussion mit mehr als 30 Menschen zu initiieren, ist in aller Regel kein Selbstläufer. Auf den intensiven Meinungsaustausch in der Großgruppe wollten wir jedoch keineswegs verzichten.

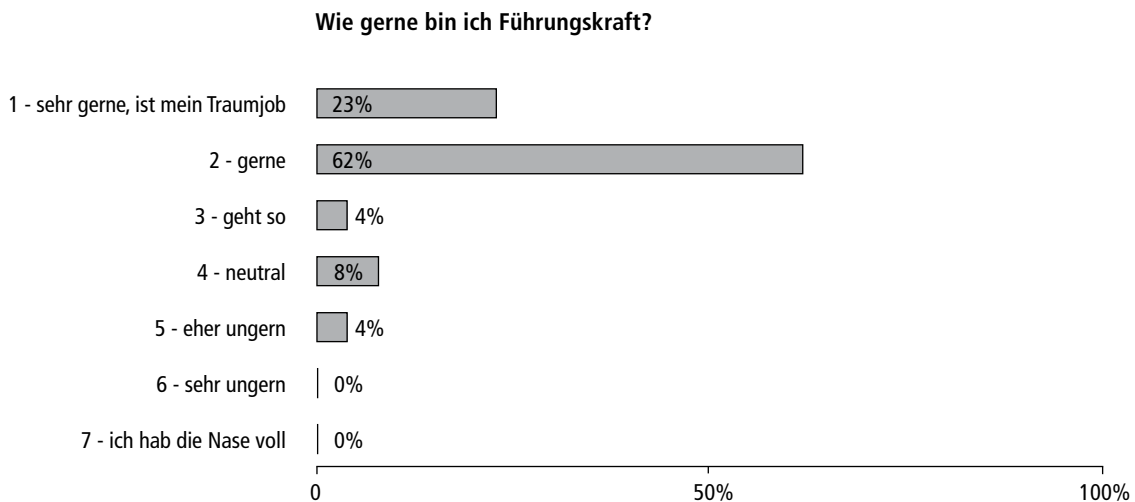
Deshalb kam in den Fortbildungen ein drahtloses Voting-System zum Einsatz. Es wurden Fragen gestellt, wie z.B. „Wie viel % meiner Zeit verbringe ich mit Führungstätigkeiten?“, „Wie gerne bin ich Führungskraft?“ oder „Bei welchen Motivationsfaktoren sehe ich das meiste Optimierungspotential für meine MitarbeiterInnen?“. Jede/r Teilnehmende gab anonym sein/ihr persönliches Voting mittels eines Handsenders ab. An der Leinwand wurde sofort das Ergebnis der gesamten Gruppe sichtbar. Jede/r Teilnehmende hatte damit rasch und einfach die Möglichkeit, selbstreflexiv eigene individuelle Positionen mit jenen der gesamten Gruppe zu vergleichen. Die direkt auf der Leinwand abgebildeten Gruppenergebnisse eignen sich zudem hervorragend, um in kurzer Zeit intensive Diskussionsprozesse in der Großgruppe in Gang zu bringen. Die eigentliche Herausforderung für die Trainer liegt dann darin, die Diskussion wieder in angemessener Zeit zu einem Ende zu bringen.

Dreischritt mit Reflexion in Kleingruppen

Um den persönlichen bzw. fachlichen Nutzen zu optimieren, verfolgten die inhaltlichen Inputs der beiden Trainer die Form eines Dreischritts:

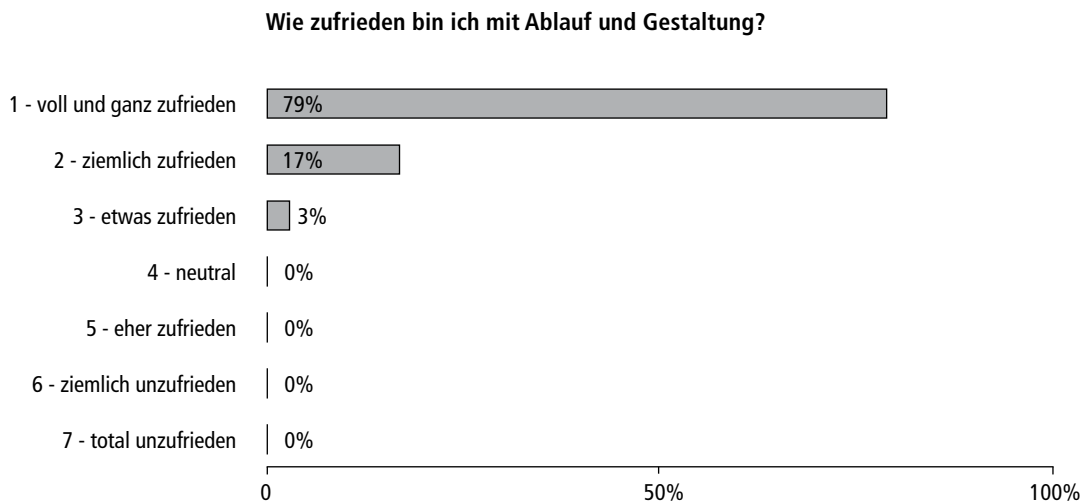
1. Inputs: Die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe beider Trainer ermöglichen den Teilnehmenden das Kennenlernen divergierender

Abb. 4: Ergebnis einer Voting-Frage



Quelle: Eder 2012. (red. bearb.)

Abb. 5: Evaluationsergebnis



Quelle: Eder 2012. (red. bearb.)

- Positionen. Die Inputs sind eher kurz und vor allem praxisorientiert und oft sogar gegenteilig (z.B. Theorien zur Arbeitsmotivation, Führungsstile).
2. Anwendung: Durch Reflexionsfragebögen (z.B. Zielorientiertheit des eigenen Führens) in Einzelarbeit und mittels Bearbeitung kleiner Aufgaben in Triaden, bei denen die Anwendung von Führungsinstrumenten erprobt wird, haben die TeilnehmerInnen die Gelegenheit, sich möglichst praxisnah mit dem Nutzen der Inputs auseinanderzusetzen.
 3. Reflexion in der Kleingruppe: In wechselnden Kleingruppenkonstellationen diskutieren die TeilnehmerInnen ihre Gedanken und Erfahrungen zur jeweils vorgestellten Führungsaufgabe bzw. zum Führungsinstrument und profitieren so vom Erfahrungswissen der anderen Teilnehmenden. Ebenso bieten die Kleingruppen die Möglichkeit, divergierende Standpunkte intensiv zu diskutieren. Offene Fragen können zur inhaltlichen Vertiefung auch wieder in die Großgruppe zurückgebracht werden.

Abschließende Erkenntnisse

Der Fokus auf Selbstreflexion und das Großgruppen-setting im GRASS-Führungscurriculum haben sich bewährt; das Feedback der Personalentwicklung, der Geschäftsführung und die Ergebnisse der nach

jeder Fortbildung durchgeführten standardisierten Evaluation des Führungscurriculums bestätigen dies (siehe etwa die Frage zur Zufriedenheit in Abb. 5).

Durch häufige Anwendung des Dreischritts von Input, Anwendung und Reflexion wird für die TeilnehmerInnen – so unsere Erfahrungen – der Nutzen von Selbstreflexion und kollegialem Austausch direkt erlebbar. Der mittels Voting-System mögliche anonyme Vergleich eigener Positionen mit der Meinung anderer schafft weitere Anreize zur Selbstreflexion. Der Einsatz des drahtlosen Voting-Systems mit Handsendern stellt dabei für viele Führungskräfte zwar eine Neuerung dar, die Diskussionsprozesse im Großgruppenplenum werden dadurch jedoch in einer bisher uns nicht bekannten Intensität und Lebendigkeit ermöglicht.

Das Großgruppen-setting führt neben organisatorischen Erleichterungen und budgetären Vorteilen zu weiteren günstigen Effekten: Durch die zum Teil unterschiedlichen Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen werden vielfältige Anreize geboten, voneinander zu lernen und anhand divergierender Standpunkte die eigenen Zugänge kritisch zu überprüfen. Auch kann – so unsere Erfahrungen – das Wissen der Teilnehmenden über die unterschiedlichen Unternehmensstandorte und deren Spezifika auf diese Weise implizit erhöht werden.

Zu hinterfragen ist, inwieweit durch den häufigen Wechsel zwischen Großgruppensetting und Reflexion in Kleingruppen jede/r TeilnehmerIn in ausreichendem Maß durch die beiden Trainer beobachtet und begleitet werden kann.

Die bereits vorne erwähnten unterschiedlichen Zugänge und Erfahrungshintergründe der beiden Trainer machen den Teilnehmenden ein breites Spektrum von bewährten und praxisrelevanten Anregungen für die Professionalisierung der eigenen Führungsaufgaben und -werkzeuge verfügbar.

Dass den Teilnehmenden auch divergierende Meinungen und Standpunkte zugemutet werden, vermittelt in sehr konstruktiver Weise, dass es „die einzig richtige Art zu führen“ nicht gibt; vielmehr sind der Umgang mit Vielfalt, die Adaptierung von Führungswissen an die eigene Führungsrealität und letztendlich die eigenverantwortliche (Weiter-)Entwicklung des Führungshandelns die essenzielle Botschaft, die dieses Führungscurriculum vermitteln möchte.

Unser Ziel war und ist es, die Weiterentwicklung der einzelnen Führungskräfte von GRASS auf Basis

der sichtbar gewordenen persönlichen Kompetenzen mit KODE®X individuell zu konzipieren (Förderplan). Dafür sind von „Kompetenzdefiziten“ abgeleitete Personalentwicklungsmaßnahmen, wie z.B. die Förderung konsequenten Handelns oder die Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit, notwendig. Diesem Anspruch werden wir mit unserem derzeitigen Angebot an Führungs-Specials nicht durchgängig gerecht.

Resümee

Eine zukunftsorientierte Personalentwicklung sollte die Praxis traditioneller Fortbildung verlassen und mit neuen Formen von Führungskräftecurricula, welche die Kompetenzentwicklung bzw. das sogenannte implizite Lernen in den Vordergrund stellen, experimentieren.

Das hier vorgestellte großgruppentaugliche Lern-design, welches sich an den „normalen“ Alltagsproblemen von Führungskräften orientiert und damit Selbstreflexionsprozesse ermöglicht, kann u.E. einen substanziellen Beitrag für eine nachhaltige Führungskräfteentwicklung leisten.

Literatur

Verwendete Literatur

Buchacher, Walter/Wimmer, Josef (2008): Das Führungsseminar. Werkzeuge für den Führungsalltag in Wort und Bild. Wien: Linde.

Weiterführende Literatur

Eder, Wolfgang (2012): Führungs-Basics. Grundlagen der MitarbeiterInnenführung. Graz (unveröffentlichtes Manuskript).

Rünzler, Beat (2006): Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung. Lauterach (unveröffentlichtes Manuskript).

Weiterführende Links

KODE®X: <http://www.competenzia.de>



Foto: K.K.

Wolfgang Eder

office@eder.ch
http://www.eder.ch
+43 (0)676 51097272

Wolfgang Eder ist Unternehmensentwickler, Coach und Unternehmensberater mit Schwerpunkt Führungskräfteentwicklung, Betriebliche Gesundheitsförderung und Personalentwicklung. In seinem Stammbetrieb Techniker und systemischer Organisationsentwickler ist er seit vielen Jahren als Führungskrafttrainer und -coach tätig. Er verfügt über Berufserfahrung als Personalentwickler in der Automotive-Industrie und lehrt bzw. lehrte an der Karl-Franzens-Universität Graz, Montanuniversität Leoben und an der FH Campus 02 Graz.



Foto: Nina Kreis

Mag. Dr. Beat Klaus Rünzler, MBA

info@ruenzler.org
http://www.ruenzler.org
+43 (0)660 5096474

Beat Klaus Rünzler war langjährig als Führungskraft in Industrieunternehmen tätig, zuletzt als CFO (Chief Financial Officer) eines Elektronikunternehmens, und war Geschäftsführer (auf Zeit) in einem Unternehmen der Gesundheits- bzw. Sozialbranche. Er ist Wirtschaftspsychologe und Unternehmensberater mit Schwerpunkt Organisationsberatung, Personalmanagement, Führung coaching und Lehrbeauftragter an der FH Vorarlberg.

Self-reflection in (Large) Groups – a Model with a Future?

The design of a leadership curriculum

Abstract

This article describes the design of a leadership curriculum that both authors developed in 2011 for an international industrial company and its approximately 120 German-speaking executives that has been progressively implemented. It presents the specific requirements of the customer, the composition of the groups and the sequence. The “Four Circles Model of Leadership” provides the theoretical framework. The methods applied in the leadership curriculum are oriented towards triggering self-reflection processes in the participants. Everyday leadership situations provide the starting point for self-reflection. The article closes with a discussion of the meaning of self-reflection for sustainable learning and the advantages of large group settings for the continuing education of executives.

Betriebliche Weiterbildung bei den Feuerwehren

Start einer Seminarreihe zur pädagogischen Professionalisierung

Nikolaus Meyer und Jens Stiegel

Meyer, Nikolaus/Stiegel, Jens (2012): Betriebliche Weiterbildung bei den Feuerwehren. Start einer Seminarreihe zur pädagogischen Professionalisierung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

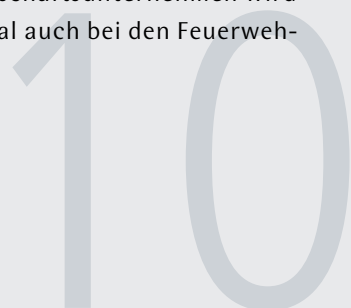
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Freiwillige Feuerwehr, Berufsfeuerwehr, Lehrpersonal, Fort- und Weiterbildung, FeuerwehrbeamtInnen, Professionalisierung, lernende Organisation, Seminarkonzept

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Lehrenden in der betrieblichen Weiterbildung und deren pädagogischem Professionalisierungsbedarf. Beschrieben wird ein von der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie der Branddirektion Frankfurt am Main (FRA) und dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität entwickeltes Konzept zur Aus- und Weiterbildung pädagogisch tätiger FeuerwehrbeamtInnen, das 2012 erstmals umgesetzt wird. Bislang existierten hierfür weder in Deutschland noch in Österreich einheitliche Vorgaben. Ausgehend von den Bedürfnissen der Feuerwehren und geleitet von theoretischen Positionen der Erwachsenenbildung wird mit dem Konzept nicht zuletzt auch eine lernende Organisation zu verwirklichen versucht. Der Beitrag erläutert Ausgangslage, pädagogische Grundhaltung, Ziele und Ergebnisse der Voruntersuchung und skizziert die konkreten Modulhalte und den Seminarablauf. Fazit der Autoren: Analog zu der bereits begonnenen Entwicklung in Wirtschaftsunternehmen wird das Niveau der pädagogischen Kenntnisse von lehrendem Personal auch bei den Feuerwehren steigen müssen.



Betriebliche Weiterbildung bei den Feuerwehren

Start einer Seminarreihe zur pädagogischen Professionalisierung

Nikolaus Meyer und Jens Stiegel

Kurz zusammengefasst lautete im Bereich der betrieblichen Weiterbildung bei den Feuerwehren bisher die Devise: „Ein guter Fachmann ist auch ein guter Pädagoge!“ Dies veranlasste die Branddirektion Frankfurt im Jahr 2008, an die Goethe-Universität heranzutreten, um gemeinsam ein Konzept zur pädagogischen Professionalisierung ihres Lehrpersonals zu erarbeiten.

Ausgangslage

Sowohl in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wie auch in Österreich ist die Aufstellung von Feuerwehren Aufgabe der Kommunen und Gemeinden. Je nach EinwohnerInnenzahl ist das Brandschutzwesen dabei in Form einer Freiwilligen Feuerwehr oder einer Berufsfeuerwehr zu organisieren. Aktuell gibt es in der BRD ca. 24.000 Freiwillige Feuerwehren mit rund einer Million Mitglieder und 105 Berufsfeuerwehren mit 27.800 MitarbeiterInnen (vgl. Deutscher Feuerwehrverband 2012, S. 4f.). In Österreich werden über 335.000 ehrenamtlich tätige Mitglieder in ca. 4.500 Freiwilligen Feuerwehren gezählt und daneben sechs Berufsfeuerwehren mit gut 5.500 MitarbeiterInnen (vgl. Statistik des ÖBFV 2011, S. 2).

Gerade die größeren Berufsfeuerwehren unterhalten in Deutschland und Österreich eigene Abteilungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen oder greifen wie die Freiwilligen Feuerwehren auch auf das Angebot der Landesfeuerwehrschulen zurück. Die feuerwehrtechnischen Inhalte und der entsprechende Stundenumfang unterliegen einem rechtlich geregelten Rahmen in Form sogenannter

„Feuerwehrdienstvorschriften“, die pädagogischen Inhalte dagegen sind der Beliebigkeit anheimgestellt (vgl. Ausschuss Feuerwehrangelegenheiten, Katastrophenschutz und zivile Verteidigung 2003, S. 5).

Im Unterschied zum „normalen“ Ausbildungssektor ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im gesamten Weiterbildungssektor der BRD generell nicht geregelt. Eine Prüfung ähnlich der in der Ausbildungssektorenverordnung (AEV) für Handwerksbetriebe geforderten gibt es nicht (vgl. Balli 1994, S. 48). Noch prekärer ist die Lage im Bereich des pädagogischen Personals bei den Feuerwehren – hier existieren weder für den Bereich der Ausbildung noch für den der Weiterbildung schlüssige und verpflichtende Regelungen, im besten Fall verfügen pädagogisch tätige Feuerwehrangehörige über eine kurze pädagogische Qualifizierung. Sie unterliegen damit im Sinne Ulrich Oevermanns einer pädagogischen Professionalisierungsbedürftigkeit (vgl. Oevermann 1996, S. 70f.).

In Österreich gestaltet sich die Situation aus pädagogischer Sicht nicht anders. Auch hier ist die pädagogische Aus- oder Fortbildung des

Feuerwehrpersonals nicht geregelt und letztlich der Ausgestaltung der jeweils zuständigen Feuerwehrbehörde überlassen. Beispielhaft für diese prekäre Ausgangslage soll das Ausbildungsprogramm einer großen österreichischen Berufsfeuerwehr genannt werden,¹ das exklusiv für deren Offiziere aus nur drei eintägigen Modulen besteht. Das erste Modul umfasst die Themen: Einführung in die Theorie der Lerntypen, der Ausbilder (Stellung & Wirkung), Grundlagen der Kommunikation, Merksätze für die Ausbildung erstellen, Unterlagen für die Ausbildung erstellen, Methoden und Möglichkeiten der praktischen Ausbildung kennenlernen (Drill, praktische Übung, Stationsbetrieb, Einsatzübung, Lagedarstellung, Übungsbeobachter, Übungsbesprechungen). Im zweiten Modul werden Präsentationstechniken bearbeitet, die im dritten Modul durch eine Lehrprobe geprüft werden (vgl. Meyer 2012, S. 1). Wie sich zeigt, wird weder auf neuere Erkenntnisse der erwachsenenpädagogischen Didaktik Bezug genommen noch überhaupt eine pädagogische Haltung erarbeitet. Dabei handelt es sich aber keineswegs um ein seltenes Beispiel, sondern explizit um den pädagogischen Alltag in deutschen und österreichischen Feuerwehren.

Diese Ausgangslage stellt gleich in dreifacher Hinsicht sowohl ein Forschungs- wie auch Praxisdesiderat dar.

- Bisher wurde weder in Deutschland noch in Österreich der Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Feuerwehren untersucht.
- Bisher wurde weder in Österreich noch in Deutschland explizit die Situation des pädagogischen Personals bei den Feuerwehren in den Blick genommen.
- Es existiert weder in Deutschland noch in Österreich ein einheitliches Konzept zur Qualifizierung des pädagogischen Personals in der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Feuerwehren.

Kurz zusammengefasst lautete im Bereich der betrieblichen Weiterbildung bei den Feuerwehren bisher die Devise: „Ein guter Fachmann ist auch ein guter Pädagoge!“

Dies veranlasste die Branddirektion Frankfurt im Jahr 2008, an die Goethe-Universität heranzutreten, um gemeinsam ein Konzept zur pädagogischen Professionalisierung ihres Lehrpersonals zu erarbeiten. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und einer erwartbaren Verschlechterung bei der Personalgewinnung einerseits und einer immer stärkeren Gefährdung des Einsatzpersonals durch zunehmend komplexere Einsatzsituationen andererseits ist die betriebliche Weiterbildung aus Sicht der Projektpartner einer der wichtigsten Arbeitsbereiche der Zukunft:

- Gute Ausbildung des Einsatzpersonals ist nur durch gut ausgebildetes pädagogisches Personal möglich.
- Das Konzept des lebenslangen Lernens verändert die Erfahrungs- und Erwartungshaltung von Feuerwehrangehörigen, was zur Frage von Qualität führt.
- Eine hohe Zufriedenheit der MitarbeiterInnen führt zu einer längerfristigen Bindung an das Unternehmen und ermöglicht so die Weiterentwicklung der Institution hin zu einer lernenden Organisation. Dies erfordert aber die bestmögliche Ausbildung der Lehrenden.

Organisationales Lernen als Grundhaltung

Im Rahmen des einjährigen Forschungsprojektes, das von der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie der Branddirektion Frankfurt am Main (FRA) und dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität gemeinsam durchgeführt wurde, wurden zu Beginn der Entwicklungsphase verschiedene Kerntätigkeiten Lehrender anhand der einschlägigen Literatur ermittelt. Parallel dazu wurde eine Analyse zur weiteren Professionalisierung der pädagogisch Tätigen mittels quantitativer und qualitativer Daten erhoben.

Für die Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie war vor allem wichtig, technische Neuerungen in Einklang mit einer fortschreitenden pädagogischen

¹ Die Feuerwehr wurde anonymisiert.

Professionalisierung des Lehrpersonals zu bringen. Dies alles vor dem Hintergrund einer wachsenden Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt, dem sich die FRA öffnen will, knapper werdender finanzieller Ausstattung der öffentlichen Hand und den personaltechnischen Erfordernissen, die eine alternde Gesellschaft mit sich bringt. Strukturen und Prozesse müssen folglich in den Feuerwehren neu geordnet und tradierte Überzeugungen wie auch normative Orientierungen in Bezug auf den Umgang mit den TeilnehmerInnen revidiert werden. Dieser Zielhorizont geht u.E. deutlich über die klassischen Formen der Aus- und Fortbildung von Beschäftigten in Einrichtungen hinaus. In Fragen der Organisationsentwicklung wird in diesen Zusammenhängen von der Notwendigkeit gesprochen, auf Grundlage von organisationalem Lernen Einrichtungen zu „lernenden Organisationen“ zu entwickeln (siehe Dollhausen 2006). *„Organisationales Lernen bezeichnet den Prozess der Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, um die Problemlösungs- und Handlungskompetenz zu erhöhen sowie den Bezugsrahmen einer Organisation zu verändern. Im Zentrum steht der Aufbau einer unternehmensspezifischen Wissensbasis, d.h. der Aufbau von Wissen, das von allen Unternehmensmitgliedern geteilt wird. Obschon organisationales Lernen über Individuen und deren Interaktionen erfolgt, ist es nicht der Summe der individuellen Lernprozesse und -ergebnisse gleichzusetzen. Denn einerseits wird nicht alles individuelle Wissen weitergegeben (z.B. aus Gründen der Macht, Angst oder Frustration), andererseits kann durch die Weitergabe von individuellem Wissen neues Wissen entstehen (Synergieeffekte)“* (Thommen o.J., S. 1). Bedeutsam für das Lernen der Organisation sei außerdem, dass *„in der organisatorischen Kommunikation dialogische Formen, wechselseitige Anerkennung, Achtung und Vertrauen gefördert, Transparenz in Bezug auf erwartbare und mögliche Konsequenzen, Chancen wie auch Risiken von Veränderungen hergestellt und daran geknüpfte Hoffnungen wie auch Befürchtungen ernst genommen werden“* (Dollhausen 2006, S. 15) sowie innerbetriebliche Kommunikationsprozesse *„auf die gemeinsame Entwicklung von brauchbaren Interpretationen anstehender Entwicklungen und nicht auf die Erreichung von vorab fixierten ‚Ergebnissen‘ (z.B. Akzeptanz, Einsehen) ausgerichtet sind“* (ebd.).

Ziele und Ergebnisse der Untersuchung

Die Untersuchung zu Beginn der Entwicklungsphase nahm neben praktischen Kompetenzen wie verschiedenen Ansätzen aus den Bereichen Methodik und Didaktik auch allgemein-pädagogische Faktoren in den Blick. Einerseits weil diese für das skizzierte Modell organisationalen Lernens bedeutsam sind, andererseits weil es nach Überzeugung der Verfasser um die Herausbildung einer pädagogischen Grundhaltung geht, die immer wieder in den aktuellen Bildungsdiskussionen proklamiert wird (vgl. Klafki 2002, S. 176f.).

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung stellte dabei die Erkenntnis dar, dass den meisten pädagogisch Tätigen in den Feuerwehren ihr theoretisch-pädagogisches „Defizit“ bewusst zu sein scheint. Gleichzeitig, und dieses Element wurde ausgesprochen stark betont, war der Wunsch nach mehr theoretischem Wissen verbunden mit praktischen Handlungsstrategien deutlich höher als erwartet, so dass in keiner Weise von „Defizit“, sondern vielmehr von „Bedarf“ gesprochen werden muss. Besonders deutlich kommunizierten die pädagogisch Tätigen dies in den Bereichen Reflexion der eigenen Lehrpraxis sowie Beratungs- und Betreuungspraxis der TeilnehmerInnen. Hier wiesen nahezu 100% der Befragten darauf hin, dass dieser Bedarf in den letzten Jahren erheblich gestiegen und meist nicht auf Feuerwehr-Fachwissen bezogen sei, sondern vielmehr im persönlichen oder verwaltungstechnischen Bereich liege (siehe Meyer 2010). Eine Erkenntnis übrigens, die auch aus den neu eingeführten Bachelor-Studiengängen bekannt ist (Herzog 2007, S. 1).

Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde anschließend ein pädagogisches Seminarkonzept entwickelt, das speziell auf die Bedürfnisse des Feuerwehrbereichs hin ausgerichtet 60 Unterrichtseinheiten zur Erstausbildung der pädagogisch Tätigen sowie pro Jahr 16 Unterrichtseinheiten zu deren Fortbildung umfasst. Das regelmäßige Element der jährlich wiederkehrenden Fortbildung wurde erst auf Bestreben der pädagogisch Tätigen implementiert. Ein Befragter äußerte im offenen Teil des Fragebogens hierzu: *„Wir sind für die ständige notwendige Fortbildung des Personals zuständig,*

fordern die auch immer wieder bei den Kollegen ein und motivieren sie dazu und besuchen für unseren Kernarbeitsbereich keine Fortbildung! Wie kann das sein? Wir machen uns ja total unglaublich!“ (zit.n. Meyer 2010, S. 146).

Skizze des pädagogischen Seminars

Basierend auf den Überlegungen von Diethelm Wahl, Willi Wölfling, Gerhard Rapp und Dietmar Heger zu qualifizierenden DozentInnentrainings (vgl. Wahl et al. 1991, S. 73) wurde ein klares Handlungskonzept entworfen, das der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie ein praktisches Modell zur Durchführung an die Hand geben soll, sodass künftig ein/e oder mehrere qualifizierte TrainerInnen die Weiterbildung der WeiterbildnerInnen übernehmen können.

Die pädagogische Qualifizierung für die Fortbildung umfasst ein Dreiphasenmodell in fünf Stufen: Nach einem persönlichen Gespräch und der Erhebung der individuellen Lernziele findet ein erstes basispädagogisches Seminar über zwei Tage statt, gefolgt von einer achtwöchigen Selbstlernphase. Daran schließt sich die zweite Phase mit einem weiteren eintägigen basispädagogischen Seminar sowie einem Praxismodul an. In der letzten Phase der pädagogischen Qualifizierung wird ein Seminar mit weitergehenden Inhalten angeboten. Zum Abschluss erfolgt die Zertifizierung.

Die eigentliche Qualifizierungsphase setzt sich aus insgesamt vier Modulen zusammen. Dem ersten basispädagogischen Modul, in welchem allgemeine Grundlagen vermittelt werden, folgt ein Selbstlernmodul zur selbständigen Vertiefung bzw. zur Vertiefung des in Tandem-Gruppen² bisher erarbeiteten Wissens sowie zur Erprobung verschiedener neuer Anwendungen in der Praxis. Daran schließen zwei spezialisierte Seminarmodule an. Den Abschluss bildet ein Zertifikat mit dem Titel „Weiterbildung der Weiterbildner“. Die Module selbst gliedern sich wie folgt:

Seminarmodul 1: Basispädagogische Qualifizierung I (zwei Tage)

Im ersten basispädagogischen Modul stehen die vorher erarbeiteten Kompetenzprofile der AusbilderInnen, die Reflexion der bisherigen Bildungserfahrungen sowie die Simulation von Kurssituationen (Rollenspiele, Lehrsimulationen etc.) im Vordergrund. Auch die Hinführung zu einer kritischen Selbstanalyse im Hinblick auf die eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale soll hier eingeübt werden. Daran schließen sich erste Theorie- und Praxiselemente aus den Bereichen Planung, Durchführung und Evaluation von Veranstaltungen an. Insgesamt stehen in diesen Elementen des ersten Moduls vor allem Lehr-/Lernpsychologie, Methodik/Didaktik und die Einführung in das Selbstlernen im Zentrum. Abschließend werden die Techniken der Tandem- und Koping-Gruppen³ erläutert und die Gruppen gebildet.

Selbstlernmodul 1 (acht Wochen)

Im Rahmen des Selbstlernmoduls sollen die TeilnehmerInnen gemeinsam die Inhalte des ersten Seminarmoduls „verdichten“ und darüber hinaus Elemente des Selbstlernens, beispielsweise E-Learning, kennen lernen sowie deren Vor- und Nachteile benennen können. Besonders wichtig ist in dieser Phase aber, dass die TeilnehmerInnen selbst in Vorbereitung auf das zweite basispädagogische Modul erste didaktische Entwürfe eines Seminars entwickeln, die an den entsprechenden Lehrplänen ausgerichtet sind. Nach Wahl, Wölfling, Rapp und Heger ist in diesem Zusammenhang eine Flankierung solcher Maßnahmen durch sogenannte „Schutzschilde“ vorgesehen (vgl. Wahl et al. 1991, S. 73). In diesem Praxismodul sollen deshalb die verschiedenen Formen der Praxisbegleitung vermittelt werden. Das ist auch notwendig, weil diese vielfältige Möglichkeiten für reflexives, subjekt-, situations-, erfahrungs- und problemorientiertes Lernen eröffnen, das immer die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit mit verfolgt. Zu den weiterhin gelehrt und später auch

² Eine solche Tandem-Gruppe besteht aus zwei Mitgliedern, die miteinander lernen und arbeiten sowie die Beratung des/der jeweils anderen übernehmen.

³ Bei Koping-Gruppen handelt es sich um Gruppen von bis zu acht Personen, die bestimmte Problemstellungen gemeinsam erarbeiten oder im Sinne kollegialer Beratung reflektieren.

praktisch auszuprobierenden Techniken gehören die kollegiale Praxisbegleitung, die Supervision und die Hospitation (vgl. Müller 2003, S. 211f.).

Ausdrücklich betont werden soll dabei, dass diese „Lehrproben“ immer vor KollegInnen stattfinden und nicht fremdevaluiert werden.

Seminarmodul 2: Basispädagogische Qualifizierung II (ein Tag)

Im zweiten basispädagogischen Seminarmodul wird inhaltlich sowohl an das erste Seminar wie auch an das Selbstlernmodul angeknüpft. Insgesamt sollen hier den WeiterbildnerInnen noch weitere, speziellere Inhalte aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Methodik/Didaktik und Handlungskompetenz im Sinne der pädagogisch-professionellen Reflexion vermittelt werden. Außerdem sollen die verschiedenen Situationen in einem Kurs in Fachgruppen differenziert und das Wissen anschließend auf die Konzeption des eigenen Seminars angewendet werden. Dabei wird zu beachten sein, dass *„der Anteil informierender Lernphasen gegenüber dem Anteil jener Lernphasen, in denen an der Umsetzung des Gelernten gearbeitet wird, immer mehr“* (ebd., S. 218) zurückgeht.

Seminarmodul 3: Ergänzende Qualifikationen (zwei Tage)

In diesem in seiner Art besonderen Modul werden wichtige spezialisierte Inhalte der DozentInnentätigkeit vertiefend behandelt. Dabei wird auch noch einmal auf die zu Beginn der Qualifizierungsphase erstellten persönlichen Analysen zurückgegriffen, sodass die individuellen Entwicklungspotenziale in den zentralen Bereichen angesprochen und gestärkt werden können. Um einen optimalen Lerntransfer zu generieren, untermauert dieses Modul die Methodik und Didaktik noch einmal mit besonderen kreativen Trainingsverfahren und Ideen zum Seminar-Design (vgl. ebd., S. 212f.). Darüber hinaus werden die Themen Moderation, Visualisierung, Mediation, Konfliktmanagement und Rhetorik fundiert. Diese Techniken hatten in der Befragung bereits einige (zumeist ältere) Mitarbeiter der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie als gewünschte Fortbildungsthemen angegeben. Gleichzeitig gelten diese Techniken als grundlegend für

eine pädagogisch-professionelle Arbeit als Lehrende (vgl. ebd., S. 196).

Ausblick: Start der Seminarreihe

In diesem Jahr wird das gezeigte Konzept zur pädagogischen Weiterqualifizierung des lehrenden Personals erstmals an der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie der Branddirektion Frankfurt am Main umgesetzt. Bestätigen sich die positiven Erwartungen nach einer Evaluation durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität wird das Seminar einerseits für alle neuen FRA-MitarbeiterInnen übernommen und wird gleichzeitig ab 2013 eine zweitägige pädagogische Fortbildung angeboten werden.

Die Vorteile der gemeinsamen Forschungsarbeit liegen aus Sicht der Verfasser auf der Hand. Bisher wurden pädagogische Qualifizierungen von FeuerwehrausbildnerInnen meist bei externen Anbietern besucht. Als das größte Defizit dieser Qualifizierungen stellte sich heraus, dass diese auf gänzlich andere Handlungszusammenhänge verweisen als sie bei den Feuerwehren zu finden sind. Mit dem Projekt gelang es nun, die Notwendigkeiten der Feuerwehren, die Wünsche des dort pädagogisch-tätigen Personals sowie die Ansprüche einer professionellen Praxis der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund theoretischen Wissens zu vereinen und gleichzeitig in eine Seminarreihe überzuführen.

Die AusbilderInnen in den Feuerwehren sind selten nur für die Ausbildung zuständig, sondern auch für die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Dies bedeutet aber auch, dass die TeilnehmerInnen höchst unterschiedliche Ansprüche in Bezug auf Fragestellungen und Arbeitsweisen stellen und das lehrende Personal stets vor neuen didaktischen Herausforderungen steht. Gleichzeitig wird analog zu der bereits begonnenen Entwicklung in Wirtschaftsunternehmen das Niveau der pädagogischen Kenntnisse von lehrendem Personal auch bei den Feuerwehren steigen müssen. Diesen beiden Bedarfen hält das erarbeitete Konzept eine umfassende pädagogische Qualifizierung und damit Professionalisierung des pädagogischen Personals entgegen. Immerhin wird in Zukunft der Wettbewerb um potenzielle BewerberInnen neue Dimensionen

erreichen. Dem öffentlichen Dienst wird angesichts knapper Kassen nur die Möglichkeit bleiben, durch weiche Faktoren zu bestechen. Diese gilt es in Form der bestmöglichen pädagogischen Qualifizierung zu schaffen, um so neue Bildungsimpulse für das gesamte Personal zu ermöglichen.

Ganz „nebenbei“ strebt das beschriebene Projekt durch die Einführung von Koping- und Tandem-Gruppen nach dem Versuch, eine lernende Organisation zu verwirklichen und so einen wichtigen

Aspekt für die Zukunftsfähigkeit der deutschen Berufsfeuerwehren in Zeiten des demografischen Wandels auszuprobieren. Das Konstrukt des lebenslangen Lernens erscheint dabei als interessantes Theorem.

Mit der Zusammenarbeit zwischen Goethe-Universität und Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie konnte aus Sicht der Verfasser in allen Bereichen des Projektes ein Leuchtturmprojekt verwirklicht werden.

Literatur

Verwendete Literatur

- Ausschuss Feuerwehrangelegenheiten, Katastrophenschutz und zivile Verteidigung (Hrsg.) (2003):** Feuerwehrdienstvorschrift 2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Balli, Christel (1994):** Weiterbildung des Weiterbildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jg., H. 3, S. 47-49.
- Deutscher Feuerwehrverband (Hrsg.) (2012):** Feuerwehr Jahrbuch 2011. Bonn.
- Dollhausen, Karin (2006):** Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf [Stand: 2012-09-24].
- Herzog, Anna (2007):** „Nicht erst im vierten Semester beraten lassen“. Tutorin Anna Herzog erklärt, wie Bachelorstudenten wissenschaftliches Arbeiten üben können. Das Gespräch führte Torben Waleczek. In: Tagesspiegel vom 13.10.2007. Online im Internet: http://www.hu-berlin.de/pr/medien/publikationen/tsp/ws07_08/tutorium_html [Stand: 2012-09-24].
- Klafki, Wolfgang (2002):** Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, Nikolaus (2010):** Konzept zur Weiterbildung der Weiterbildner. Frankfurt am Main (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Meyer, Nikolaus (2012):** Transkription eines Interviews mit einer österreichischen Feuerwehr. Frankfurt am Main (unveröffentlichtes Typoskript).
- Müller, Ulrich (2003):** Weiterbildung der Weiterbildner. Hamburg: Dr. Kovac.
- Oevermann, Ulrich (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Statistik des ÖBFV – Österr. Bundesfeuerwehrverbandes (2011):** Statistik des ÖBFV 2010. Online im Internet: http://www.bundesfeuerwehrverband.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Statistiken/Statistik_2010.pdf [Stand: 2012-09-22].
- Thommen, Jean-Paul (o.J.):** Organisationales Lernen. In: Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/10005/organisationales-lernen-v8.html> [Stand: 2012-04-06].
- Wahl, Diethelm/Wölfing, Willi/Rapp, Gerhard/Heger, Dietmar (1991):** Erwachsenenbildung konkret – Mehrphasiges Dozenten-training. Weinheim: Beltz.



Foto: K.K.

Dipl.-Päd. Nikolaus Meyer

ni.meyer@em.uni-frankfurt.de
<http://www.uni-frankfurt.de>
+49 (0)176 24091850

Nikolaus Meyer studierte bis 2010 Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität, wo er heute als Doktorand zur Professionstheorie forscht. Daneben arbeitet er in der Lehre, wo er Seminare zu Soft Skills und Sozialpädagogik anbietet. Für den öffentlichen Dienst ist er außerdem als Trainer und Berater tätig.



Foto: K.K.

Brandoberrat Dipl.-Ing. Jens Stiegel

jens.stiegel.amt37@stadt-frankfurt.de
<http://www.feuerwehr-frankfurt.de>

Jens Stiegel studierte Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität Darmstadt und absolvierte die Ausbildung für den höheren feuerwehrtechnischen Dienst. Seit 2004 ist er Leiter der Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie und damit für die Aus- und Weiterbildung der ca. 1.800 Feuerwehr- und Rettungsdienstkräfte in der Stadt Frankfurt am Main zuständig.

Continuing Vocational Education and Training (CVET) for Fire Brigades

The start of a series of seminars to professionalise CVET teaching

Abstract

This article deals with teachers in CVET and their need to professionalise their teaching. It describes a concept to train and further develop the skills of fire brigade employees involved in education. Developed by the Academy for Fire and Rescue Services of the Fire Protection Authorities of the City of Frankfurt am Main (*Feuerwehr- und Rettungsdienstakademie der Branddirektion Frankfurt am Main – FRA* in German) and the Faculty of Educational Sciences at Goethe University, it was implemented for the first time in 2012. Previously there had been no uniform standards in either Germany or Austria. Based on the needs of fire brigades and guided by adult education theories, this concept is being used to establish a learning organisation. The article explains the starting point, educational principle, objectives and results of the pre-investigation and outlines the actual content of the modules and the seminar schedule. The conclusion of the authors: analogous to the development that has already started in companies, the level of educational knowledge of teachers in fire brigades must also increase.

Arbeitsplatznahes Lernen mit Software unterstützen

Ein Beispiel aus der Abfallverbrennung

Uwe Elsholz

Elsholz, Uwe (2012): Arbeitsplatznahes Lernen mit Software unterstützen. Ein Beispiel aus der Abfallverbrennung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Arbeitsintegrierte Lernformen, Lernen im Prozess der Arbeit, informelles Lernen, Lernsoftware, betriebliches Weiterbildungskonzept, Kompetenznachweis

Kurzzusammenfassung

Wie kann arbeitsplatznahes Lernen gefördert werden, damit es gezielt erfolgt und nicht dem Zufall überlassen bleibt? Und wie können die Lernprozesse und -ergebnisse arbeitsplatznahen Lernens angemessen dokumentiert werden? Das waren die Ausgangsfragen für das in diesem Beitrag vorgestellte Weiterbildungskonzept für Beschäftigte in einer deutschen Abfallverbrennungsanlage. In dem von der TU Hamburg-Harburg entwickelten Konzept wird eine stärkere Systematisierung und Dokumentation informellen Lernens vorgenommen. Das arbeitsintegrierte Lernen wird mit Hilfe einer spezifisch angepassten Software begleitet, die sowohl die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen als auch die Weiterqualifizierung erfahrener Beschäftigter unterstützen kann. Die Grundprinzipien dieses Konzepts – Orientierung an typischen Arbeitsprozessen, Strukturierung des vormals zufälligen informellen Lernens, Sichtbarmachung des Lernprozesses und der erworbenen Kompetenzen – lassen sich auch auf vergleichbare Branchen übertragen.



Arbeitsplatznahes Lernen mit Software unterstützen

Ein Beispiel aus der Abfallverbrennung

Uwe Elsholz

Die hier beschriebene Lernsoftware sowie das Weiterbildungskonzept wurden von der TU Hamburg-Harburg in enger Kooperation mit einem Betreiber von Abfallverbrennungsanlagen entwickelt. Dazu wurde das in der dualen Berufsausbildung erprobte E-Learning-Konzept der „Kompetenzwerkst@tt“ weiterentwickelt und an die besonderen Bedingungen betrieblicher Weiterbildung angepasst. Die Software unterstützt aber lediglich Prozesse der Kompetenzentwicklung. Sie ersetzt oder simuliert keine realen Arbeitsprozesse, die Ausgangspunkt für das Lernen bleiben.

Zielsetzung: Der Zufälligkeit informellen Lernens entgegenwirken

In den ersten Gesprächen mit den beteiligten Personalentwicklern¹ des Unternehmens – eines Betreibers von Abfallverbrennungsanlagen – ging es noch gar nicht um die Erstellung einer Lernsoftware. Vielmehr wurde in einer punktuellen Kooperation, die bereits 2005 begonnen hatte, gemeinsam darüber nachgedacht, wie das arbeitsintegrierte Lernen stärker systematisiert und möglichst auch dokumentiert werden kann (siehe Elsholz/Proß 2008). Die Entscheidung zur Nutzung und Anpassung eines bereits vorhandenen Softwarekonzepts, der „Kompetenzwerkst@tt“ (siehe Howe/Knutzen 2007), zur Unterstützung arbeitsprozessorientierten Lernens erfolgte erst im Jahre 2009, als aus der informellen Zusammenarbeit ein formales und durch das

Unternehmen finanziertes Projekt wurde. Dieses Projekt wurde mit der Erstellung einer Basisversion der Lernsoftware und eines entsprechenden Weiterbildungskonzepts 2012 vorläufig beendet. Die Zusammenarbeit wird wie zuvor durch eine informelle Kooperation fortgesetzt.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Erarbeitung des Weiterbildungskonzepts waren übereinstimmende Ansichten zum Lernen im Prozess der Arbeit zwischen Wissenschaft und Praxis. Auf Seiten des Unternehmens war die Einschätzung vorherrschend, dass die Beschäftigten zwar viel im Prozess der Arbeit lernen, dieses Lernen aber oft unsystematisch ist und damit wenig transparent und effizient erfolgt. Diese Sichtweise der Praxis deckte sich mit der aus wissenschaftlicher Perspektive benannten Schwäche des Lernens im Prozess der Arbeit hinsichtlich seiner großen Zufälligkeit (vgl. Dehnbostel 2009, S. 30).

¹ Da es in den Abfallverbrennungsanlagen bis dato keine weiblichen Beschäftigten in den Zielgruppen des geschilderten Weiterbildungskonzepts gibt, wurde im Text weitgehend auf das Binnen-I verzichtet.

Leitgedanke: Arbeitsintegrierte Lernformen

Ein leitender berufspädagogischer Gedanke bei der Systematisierung des informellen Lernens besteht in der strukturierten Verbindung von Arbeiten und Lernen, die mittels arbeitsintegrierter Lernformen hergestellt wird. Mit arbeitsintegrierten Lernformen geht das Ziel einher, die Vorteile arbeitsimmanenter informellen Lernens mit den Stärken organisierter Lernprozesse zu verknüpfen.

Arbeitsimmanentes Lernen im unmittelbaren Vollzug des Arbeitsprozesses birgt durch seinen Ernstcharakter große Lernchancen. Dieses Lernen in der Arbeit bleibt allerdings oft unbewusst und geschieht eher zufällig. Seminare und Kurse sind das Gegenstück dazu, da hier das Lernen organisiert wird, bewusst und gezielt erfolgt. Arbeitsort und Lernort sind allerdings klar getrennt, so dass Transfer- und Motivationsprobleme auftauchen.

Als Synthese dieser beiden Pole des Lernens findet das Lernen im Rahmen arbeitsintegrierter Lernformen möglichst dicht am Arbeitsplatz statt und ist mit einer bewussten Lernintention verbunden. Die Lernenden werden – anders als beim arbeitsimmanenten Lernen – immer durch LernbegleiterInnen unterstützt. Diese LernbegleiterInnen sind in der Regel erfahrene Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte (vgl. Elsholz/Molzberger 2007, S. 158).

Systematisierung mit Hilfe der Lernsoftware

Die Umsetzung dieser konzeptionellen Überlegungen für die betriebliche Weiterbildung erfolgte mit Hilfe einer Lernsoftware. Hierzu wurde das berufswissenschaftliche E-Learning-Konzept der Kompetenzwerkst@tt herangezogen, das für die gewerblich-technische Berufsbildung entwickelt wurde (siehe Howe/Knutzen 2007). Die Kompetenzwerkst@tt baut auf arbeitsprozessorientierten Ansätzen der Berufsbildung auf. Sie ist als unterstützendes Element angelegt, das in Bildungskonzepte schulischer oder betrieblicher Art eingebettet werden muss – im vorliegenden Fall in ein betriebliches Weiterbildungskonzept.

Entwicklung des Weiterbildungskonzepts

Das Weiterbildungskonzept ist daraufhin ausgelegt, den Bedienmannschaften in den Abfallverbrennungsanlagen des besagten Unternehmens arbeitsplatznahe Weiterbildung in gezielter Form zu ermöglichen. Für dessen Erstellung wurden in einem ersten Schritt die wesentlichen Handlungsfelder der Mitarbeiter in den Anlagen identifiziert. Als Ergebnis von Expertengesprächen mit Unternehmensvertretern (einem Kraftwerksleiter und einem erfahrenen Mitarbeiter) konnten drei betriebliche Handlungsfelder unterschieden werden. Diese bilden zugleich die einzelnen Module der Lernsoftware:

- Bei der Tätigkeit als Kranfahrer befindet sich der Mitarbeiter in der Krankanzel oberhalb des Abfallbunkers. Er ist mit der Durchmischung und der systematischen Lagerung des Mülls sowie mit der Befüllung der Trichter der Verbrennungsöfen beschäftigt.
- Als Läufer begeht der Mitarbeiter in verschiedenen Rundgängen die gesamte Abfallverbrennungsanlage. Der Läufer überprüft dabei den Zustand einzelner Anlagenteile und nimmt kleinere Instandhaltungsarbeiten vor.
- Als Anlagenfahrer schließlich geht es um die Überwachung und Steuerung der Verbrennungsprozesse von der Messwarte aus.

Gut ausgebildete Fachkräfte sind in der Lage, alle diese Tätigkeitsfelder in einer Abfallverbrennungsanlage auszuführen. Es gibt jedoch auch Beschäftigte, die aufgrund ihres Qualifikationsniveaus (und in der Regel auch auf eigenen Wunsch) nur in einem oder zwei der betrieblichen Handlungsfelder eingesetzt werden.

Zielgruppen der Lernsoftware

In jedem der Handlungsfelder konnten durch die Befragung erfahrener Beschäftigter zwischen acht und zwölf wesentliche Arbeitsaufgaben identifiziert werden. Diese in der Software berücksichtigten Aufgaben bauen in jedem Handlungsfeld aufeinander auf. Der Aufbau folgt dem Gedanken der entwicklungslogischen Strukturierung von Curricula vom/von der NovizIn zum/zur ExpertIn (siehe Rauner 1999).

Abb 1: Aufgabenübersicht des Moduls Kranfahrer



Quelle: Screenshot der Kompetenzwerkst@tt Abfallverbrennung

Die Lernsoftware ist entsprechend für unterschiedliche Gruppen von Beschäftigten mit ihren verschiedenartigen Vorkenntnissen nutzbar:

- Neue MitarbeiterInnen in einer Abfallverbrennungsanlage sollten sich zunächst den Standardaufgaben widmen, um grundlegende Kompetenzen zu erwerben. Sie werden so in die Lage versetzt, sich systematisch und effizient in die betrieblichen Handlungsfelder einzuarbeiten.
- Erfahrene Beschäftigte können sich beim Umgang mit der Lernsoftware auf die Behandlung von weitergehenden Aufgaben sowie von häufiger auftretenden Störungen konzentrieren. Die in der Software hinterlegten Informationen können bei der konkreten Aufgabenbewältigung und Störungsbehebung helfen. Sie dienen zudem dazu, komplexe Funktionszusammenhänge einzelner Anlagenteile zu erläutern und Erklärungen für bestimmte Störungen anzubieten. Damit soll nicht nur die eigentliche Störungsbehebung verbessert werden, sondern es sollen auch zukünftige Störungen vermieden werden.

- Eine zusätzliche Weiterentwicklung der Lernsoftware sieht die Hinterlegung von ExpertInnenwissen vor. Dieses oft verborgene und implizite Wissen zu erheben und zu strukturieren, bleibt eine Herausforderung.

Arbeitsprozessorientierung der Lernsoftware

Im Mittelpunkt des Weiterbildungskonzepts stehen die jeweiligen NutzerInnen und ihr individueller Zugang. Die Software ist daher nicht fachsystematisch strukturiert, sondern arbeitsprozessorientiert angelegt. Für das Beispiel des Kranfahrers (siehe Abb. 1) bedeutet dies, dass er mit Hilfe der Software nicht die Grundlagen der Wärmelehre oder Werkstoffkunde erlernt – dies bleibt organisierten Seminaren und Kursen überlassen –, sondern seine konkreten Arbeitsaufgaben.² Mit Hilfe der Darstellung in der Software erhält er einen Überblick über seine Arbeitsaufgaben im betrieblichen Handlungsfeld. Die einzelnen Arbeitsaufgaben sind

² So ist der Kranfahrer – eingebettet in die Schichtübernahme und -übergabe – kontinuierlich für die Bewirtschaftung des Müllbunkers zuständig. Dies beinhaltet die Annahme und sachgerechte Lagerung des Mülls sowie die Befüllung in die Trichter der Verbrennungsöfen. Kleinere Wartungsaufgaben gehören ebenfalls zu den Standardaufgaben. Darüber hinaus sind weitere Aufgaben zur Störungsvermeidung und -behebung durchzuführen. Die Prozessoptimierung zur Verminderung des Verschleißes der Anlagenteile bleibt auch für sehr erfahrene Kranfahrer eine permanente Herausforderung.

kompetenzorientiert formuliert und in der Software als vollständige Handlung gefasst (siehe Abb. 2):

- Ein „Soll-Ist-Vergleich“ löst eine Arbeitshandlung aus. Dieser Start kann bei den einzelnen Arbeitsaufgaben unterschiedlich beschaffen sein. Es kann sich beim Kranfahrer um einen elektronischen Hinweis auf das Überschreiten bestimmter Brennwerte handeln, um das Ergebnis der Sichtkontrolle des Müllbunkers oder um den Hinweis des Anlagenfahrers auf Unregelmäßigkeiten.
- Für die „Planung“ werden insbesondere Informationen über einzelne Geräte sowie deren Funktionsweise zur Verfügung gestellt. Zudem sind hier Unterlagen des Unternehmens wie z.B. Dienstanweisungen und Vorschriften zur Arbeitssicherheit hinterlegt.
- Erst daran schließt sich in der „Durchführung“ die Beschreibung der konkreten Arbeitshandlung. Die vielfach in Unternehmen praktizierte Form des Anlernens beschränkt sich meist auf diesen engen Bereich.
- Jede Aufgabe endet mit einer „Kontrolle“ der durchgeführten Tätigkeit. Dabei wird auch danach gefragt, ob sich noch weitere Aktivitäten anschließen müssen wie Meldungen an Vorgesetzte, Dokumentationen im Schichtbuch oder Ähnliches.

Das Erlernen der einzelnen Arbeitsaufgaben erfolgt in Form arbeitsintegrierten Lernens und wird durch eine Checkliste unterstützt. Es geht nicht primär darum, sich das in der Software hinterlegte Wissen

anzueignen. Ziel ist es vielmehr, die zur Erfüllung einer Aufgabe erforderlichen Kompetenzen bewusst zu erwerben. Dazu ist ein stetiger Wechsel zwischen dem praktischen Einüben der Tätigkeit und dem Gebrauch der Software notwendig. Durch eine derartige Praxis-Theorie-Verzahnung (Wissen in der Software und Können durch praktische Arbeitserfahrung) kann eine gezielte und nachhaltige Kompetenzentwicklung erfolgen.

Erfahrene Kollegen oder Vorgesetzte unterstützen den gesamten Prozess. Sie erläutern bei Bedarf die Aufgabenstellung, stehen für Rückfragen zur Verfügung und helfen beim Einüben und Verbessern der eigentlichen Arbeitshandlung. Dieses Vorgehen zum Gebrauch der Software ist in einem Weiterbildungskonzept und einem Leitfaden für die NutzerInnen genau erläutert.

Dokumentation der erworbenen Kompetenzen

Während die bisher geschilderten Aspekte vornehmlich der Systematisierung des Lernens in der Arbeit dienen, steht nun die Dokumentation der Lernprozesse und Lernergebnisse in Form von Nachweisen im Zentrum.

Die Nachweise sollen zum einen chronologisch erstellt werden, indem darin die Zeiträume der Befassung mit den einzelnen Arbeitsaufgaben eingetragen werden. So entsteht eine – dem

Abb 2: Ausschnitt aus einer Beispielaufgabe



Quelle: Screenshot der Kompetenzwerkst@tt Abfallverbrennung

Abb 3: Ausschnitt aus dem Kompetenznachweis für das Handlungsfeld Kranfahrer

Folgende Kompetenzen wurden im Handlungsfeld „Kranfahrer“ erworben		erworben (bitte x)	
Fahren des Kranes und Kontrolle/Interpretation der angezeigten Parameter auf den Übertragungsgeräten im Kranleitstand		<input type="checkbox"/>	
Zielgenaues und feinfühliges Aufnehmen des Abfalls, stabile Schwerpunktlage sicher finden		<input type="checkbox"/>	
Geradliniges Fahren mit und ohne Abfall		<input type="checkbox"/>	
Abfangen der pendelnden Last		<input type="checkbox"/>	
Betriebszustand des Kranes beurteilen können		<input type="checkbox"/>	
Konsistenz des Abfallgutes nach Hell- und Dunkelanteil beurteilen und optimal durchmischen		<input type="checkbox"/>	
Große Abfallmengen im Müllbunker sicher auftürmen		<input type="checkbox"/>	
Gärungsprozesse (Brandgefahr) im Abfall verhindern		<input type="checkbox"/>	
Maßnahmen zur Brandbekämpfung beherrschen		<input type="checkbox"/>	
Abkippstellen überwachen und kontinuierlich räumen		<input type="checkbox"/>	
Datum	Unterschrift Lernbegleiter	Datum	Unterschrift Lernender

Quelle: Kompetenzwerkst@tt Abfallverbrennung

Berichtsheft in der Berufsausbildung vergleichbare – Dokumentation des Lernprozesses, die für die mögliche Anerkennung informellen Lernens genutzt werden kann³. Zum anderen werden die informell erworbenen Kompetenzen in einem Kompetenznachweis festgehalten. Dieser Kompetenznachweis bezieht sich jeweils auf ein Modul bzw. betriebliches Handlungsfeld. Es erfolgt dabei eine Selbsteinschätzung der Lernenden, inwieweit sie die genannten Kompetenzen erworben haben. Die LernbegleiterInnen können und müssen durch ihre Unterschrift und die damit verbundene Fremdeinschätzung das Vorhandensein der Kompetenzen bestätigen. Dadurch bekommen sie auch eine Mitverantwortung für den Erfolg des Lernprozesses.

Vorteile des Konzepts

Die Systematisierung und Dokumentation arbeitsintegrierter Weiterbildung ist sowohl für Unternehmen

als auch für Beschäftigte mit Vorteilen verbunden. Für das Unternehmen wird das Lernen im Prozess der Arbeit transparenter und die erworbenen Kompetenzen können erfasst werden. Damit können die Personalplanung und das betriebliche Kompetenzmanagement verbessert werden.

Die Beschäftigten erhalten Unterstützung beim Kompetenzerwerb, da die Arbeitsaufgaben und Anforderungen in den betrieblichen Handlungsfeldern mit Hilfe der Lernsoftware schnell erfasst werden. Sie sind weniger stark von erfahrenen KollegInnen oder Vorgesetzten abhängig. Die Arbeitsaufgaben und die zu erwerbenden Kompetenzen werden transparent und die Lernenden können dadurch aktiv den eigenen Lernprozess gestalten. Zudem sind mit der Dokumentation der Lernergebnisse Chancen der Anerkennung in betrieblicher und beruflicher Hinsicht verbunden, so dass ein beruflicher Aufstieg erleichtert werden kann. Die Systematisierung hilft sowohl den Lernenden beim Erlernen der Arbeitsaufgaben als auch der

³ Im vorliegenden Fall wird mittelfristig eine Anrechnung im Rahmen der Fortbildung zum „geprüften Kraftwerker“ angestrebt.

Lernbegleitung beim Bestätigen des erreichten Lernergebnisses.

Anpassbare Lernsoftware

Die nunmehr vorliegende Fassung der Lernsoftware, deren Entwicklung etwa drei Jahre gedauert hat, wird gegenwärtig erprobt. Parallel ist eine spezifische Anpassung für zwei weitere Abfallverbrennungsanlagen des besagten Betreibers geplant. Da die Lernsoftware dem Gedanken von Rapid-E-Learning (siehe Knutzen/Howe 2008) folgt und auf Powerpoint basiert, kann ihre Anpassung für weitere Anlagen vom Unternehmen selbst vorgenommen werden. Im Zuge der Erprobung und Anpassung ist zudem geplant, das Weiterbildungskonzept einsatzbegleitend weiterzuentwickeln.

Chancen und Grenzen des Konzepts

Das informelle Lernen im Prozess der Arbeit erfährt über das dargestellte betriebliche Weiterbildungskonzept eine Aufwertung. Die Systematisierung des arbeitsbezogenen Lernens erleichtert die anschließende Dokumentation, die wiederum eine Vorstufe zu Formen der formalen Anerkennung im Bildungssystem darstellen kann. Das geschilderte Verfahren – Identifizierung betrieblicher Handlungsfelder, daran anschließende Analysen der Arbeitsprozesse und deren Umsetzung als arbeitsintegrierte Lernformen – ist auch auf andere Unternehmen und Branchen übertragbar. Die Software unterstützt im Rahmen des Weiterbildungskonzepts lediglich Prozesse des arbeitsintegrierten Lernens. Sie ersetzt keine realen Arbeitsprozesse oder Arbeitserfahrungen, die Ausgangspunkt der Lernprozesse bleiben.

Literatur

Verwendete Literatur

Dehnbostel, Peter (2009): Lernen am Arbeitsplatz – Chancen und Risiken. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA-Verlag, S. 29-47.

Elsholz, Uwe/Molzberger, Gabriele (2007): Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben. In: Münk, Dieter/van Buer, Jürgen/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 154-163.

Weiterführende Literatur

Elsholz, Uwe/Pross, Gerald (2008): Arbeiten und Lernen strukturiert verbinden. Arbeitsintegrierte Fortbildung in der Entsorgungswirtschaft. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, S. 31-34.

Howe, Falk/Knutzen, Sönke (2007): Die Kompetenzwerkst@tt – Ein berufswissenschaftliches E-Learning Konzept. Göttingen: Cuvillier.

Knutzen, Sönke/Howe, Falk (2008): Rapid E-Learning in der gewerblich-technischen Ausbildung – Gestaltbare Lernsoftware nach dem Konzept der Kompetenzwerkst@tt. In: Howe, Falk/Jarosch, Jürgen/Zinke, Gert (Hrsg.): Ausbildungskonzepte und Neue Medien in der überbetrieblichen Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 133-156.

Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95, 3, S. 424-446.

Weiterführende Links

Lernsoftware Kompetenzwerkst@tt: <http://www.kompetenzwerkstatt.net>



Foto: Rike Gössel

Dr. Uwe Elsholz

uwe.elsholz@tu-harburg.de
<http://www.uwe-elsholz.de>
+49 (0)40 42878-3718

Uwe Elsholz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung an der TU Hamburg-Harburg. Er habilitierte 2012 zum Thema „Betriebliches Lernen in Aus- und Weiterbildung – Konzepte, Analysen und theoretische Fundierung.“ Zuvor war er am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und der Universität Bremen tätig und hatte Vertretungsprofessuren für Berufspädagogik an den Universitäten Paderborn und Hannover inne. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernen im Prozess der Arbeit, mediengestütztes Lernen, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Kompetenzanalysen und Portfolioarbeit.

Supporting Job-related Learning with Software

An example from the incineration industry

Abstract

How can job-related learning be fostered so that it is successful and not left to chance? And how can the learning processes and results of job-related learning be documented appropriately? These were the initial questions for the continuing education concept that was used with the employees of a German incinerator facility and that is presented in this article. Developed by the TU Hamburg-Harburg, the concept better systematises and documents informal learning. Work-integrated learning is accompanied by software that is specifically adapted to support new employees during training and to increase the qualifications of more experienced employees. The basic principles of this concept – namely orientation to typical work processes, structuring of previously random informal learning, visualisation of the learning process and the competences that are gained – can also be transferred to comparable sectors.

Die Tiroler Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie

Franz Jenewein

Jenewein, Franz (2012): Die Tiroler Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 17, 2012. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Tiroler Verwaltungsakademie, Tiroler Gemeindeakademie, Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof

Kurzzusammenfassung

Eine moderne Verwaltung braucht Persönlichkeiten mit Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz. Im vorliegenden Beitrag werden die Tiroler Verwaltungsakademie und die Tiroler Gemeindeakademie vorgestellt, die seit 2007 vom Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof in Kooperation mit der Abteilung Organisation und Personal des Amtes der Tiroler Landesregierung geplant, umgesetzt und evaluiert werden. Beschrieben werden Zielgruppe, Lehrgangsinhalte, methodische und didaktische Prinzipien und Evaluationsmethoden, abgerundet von einem Exkurs über die Lernzielorientierung.

Die Tiroler Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie

Franz Jenewein

Die Weiterbildung von MitarbeiterInnen in der öffentlichen Verwaltung wird in fast allen Bundesländern von einer privaten oder öffentlichen Institution abgewickelt. In Tirol wurde diesbezüglich ein anderer Weg eingeschlagen: Beauftragt wurde eine Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Seit 2007 werden im Rahmen der Tiroler Verwaltungsakademie jährlich zwei Basiskurse und ein Führungskompetenzkurs und im Rahmen der Tiroler Gemeindeakademie ein Führungskräftelehrgang für alle interessierten Landes- und Gemeindebediensteten angeboten. Für die Planung, Durchführung und Evaluation der Lehrgänge und Seminare ist das Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof (TBI-Grillhof) zuständig. Die Fortbildungsangebote sind freiwillig und werden berufsbegleitend angeboten. Anfallende Kosten werden von den jeweiligen Gemeinden, Ämtern etc. getragen. Die TeilnehmerInnen erhalten nach Abschluss des jeweiligen Lehrgangs ein Zertifikat mit der Angabe der absolvierten Lehrgangseinheiten. Bislang wurden fünfzehn Basiskurse und vier Lehrgänge „Führungskompetenz“ mit gesamt 328 TeilnehmerInnen durchgeführt, wobei 322 von ihnen auch abschlossen. Im Rahmen der Tiroler Gemeindeakademie wurden sechs Führungskräftelehrgänge, fünf FinanzverwalterInnenlehrgänge und ein Lehrgang für BauhofleiterInnen mit insgesamt 204 AbsolventInnen umgesetzt.

Zielgruppen

Mit dem Basiskurs der Verwaltungsakademie werden Personen angesprochen, die in den Verwendungsgruppen des höheren bis mittleren

Verwaltungsdienstes tätig sind. Darunter finden sich AkademikerInnen und MaturantInnen, die zumeist MitarbeiterInnen im mittleren Verwaltungsbereich und MitarbeiterInnen im Assistenzbereich in den Sekretariaten und im Kanzleibereich sind. Der Kurs „Führungskompetenz“, der auf den Basiskurs aufbaut und dessen erfolgreiche Absolvierung voraussetzt, richtet sich an (angehende) Führungskräfte, die bereits ein Referat (z.B. in einer Bezirkshauptmannschaft) oder ein Sachgebiet leiten respektive StellvertreterIn eines Abteilungsvorstandes/einer Abteilungsvorständin bzw. eines Bezirkshauptmanns/einer Bezirkshauptfrau sind. Es sind das oft Lernende und Lehrende zugleich, zumal sie vielfach ihr Fachwissen auch in anderen Organisationen referieren.

Der Führungskräftelehrgang der Tiroler Gemeindeakademie ist für BürgermeisterInnen und AmtsleiterInnen in den Tiroler Gemeinden bestimmt. Für FinanzverwalterInnen und für BauhofleiterInnen werden Speziallehrgänge angeboten.

Lehrgangsinhalte

Die Lehrgangsinhalte werden zielgruppenspezifisch festgelegt. Ausschlaggebend dafür sind die jeweiligen Evaluationsergebnisse und die inhaltlichen Vorschläge seitens der zuständigen Fachabteilungen.

Im Basiskurs der Tiroler Verwaltungsakademie werden im ersten Modul drei zentrale Themen aufbereitet. „Verwaltungskultur und Verwaltungsethik“ dient der Sensibilisierung für die Aufgaben in der öffentlichen Verwaltung. Hier geht es um die Reflexion der eigenen Rolle als MitarbeiterIn im Landesdienst, das Leitbild des Landes Tirol, Präventivmaßnahmen im Bereich Korruption, KundInnenorientierung und Innovationen im Verwaltungsmanagement. Die beiden anderen Themen sind „Interkultureller Dialog“ und „Gleichbehandlung im Landesdienst“. Dem Thema „Grundlagen der Kommunikation“ wird im zweiten Modul Rechnung getragen. Die TeilnehmerInnen lernen dabei, wie sie geschickt und professionell eine Rede vorbereiten, Überzeugungsarbeit leisten und bei Verhandlungen auftreten können. Geübt wird in Rollenspielen und Einzelarbeit mit Videoauswertung. Im dritten Modul lernen die TeilnehmerInnen, wie sie professionell mit Konfliktsituationen im Arbeitsbereich umgehen, wie sie Strategien im Konfliktmanagement setzen und wie sie schwierige KundInnen handhaben können. Im vierten Modul „Professionelles Selbstmanagement“ geht es um die Frage, wie der eigene Arbeitsbereich gestaltet werden kann, wie der Umgang mit den eigenen Ressourcen aussieht und wie Arbeitsabläufe besser organisiert werden können. Im Anschluss an diese vier Module wählen die TeilnehmerInnen aus fünf Wahlfächern zwei Module aus. Die Wahlfächer sind: „KundInnenorientierung“, „Öffentlichkeitsarbeit mit dem Schwerpunkt Radiointerview“, „Professionelle Grundlagen der Gesprächsführung mit Gruppen und Grundlagen der Präsentation“, „Work-Life-Balance“ und „Teamentwicklung“. Letzteres Wahlfach wird auch für AssistentInnen in den Kanzleien angeboten, weshalb speziell für diese Zielgruppe zwei Zusatzmodule durchgeführt werden.

Im ersten Modul des Kurses „Führungskompetenz“ der Verwaltungsakademie wird das Thema „Authentizität in der Rolle als angehende Führungskraft“ erörtert. Im Modul zwei üben die TeilnehmerInnen an verschiedenen Situationen und Aufgaben ihre kommunikative Kompetenz mit Schwerpunkt auf Sitzungstechniken. In den Modulen drei und vier werden „MitarbeiterInnenführung“ und die „Konstruktive Zusammenarbeit in Teams“ behandelt. Das Thema Selbstmanagement in Modul fünf legt einen Schwerpunkt auf den Bereich Büroorganisation. Abgerundet werden diese fünf Pflichtmodule von

dem Thema „Entscheidungen treffen – konstruktiver Umgang mit Macht und Konflikten“. Als Wahlfächer stehen den angehenden Führungskräften vier Module zur Auswahl (zwei müssen gewählt werden): „Führen mit Zielen und betriebswirtschaftliche Grundlagen“, „Veränderungsprozesse initiieren und gestalten“, „Die Kunst vernetzt zu denken – Systemtheorie“ und „Öffentlichkeitsarbeit mit dem Schwerpunkt Radiointerview“.

Im Führungskräftelehrgang der Tiroler Gemeindeakademie für AmtsleiterInnen und BürgermeisterInnen werden sieben Pflichtfächer angeboten, in denen sich die TeilnehmerInnen mit Themen aus dem Bereich Führung, Management, Arbeitstechniken, Rechnungswesen, Kalkulation, Gemeinderecht und Personalentwicklung auseinandersetzen. Die Wahlfächer mit gemeindespezifischen Themen werden von den TeilnehmerInnen selbst bestimmt. Eine Besonderheit im Rahmen der Tiroler Gemeindeakademie ist die Fallstudienarbeit. Die TeilnehmerInnen erarbeiten in Einzel- oder Gruppenarbeit ein aktuelles Thema aus dem Gemeindebereich und präsentieren am Ende des Lehrgangs die wichtigsten Ergebnisse.

Methodische und didaktische Prinzipien

Die Lehrgänge der Tiroler Verwaltungsakademie umfassen Pflicht- und Wahlfächer. Die persönlichkeitsorientierten Seminare mit den Themenschwerpunkten Kommunikation, Konfliktmanagement, Zeit-/Selbstmanagement und Arbeitstechniken und das Einführungsseminar mit den Themen Verwaltungskultur, Gleichbehandlung und Diversity zählen zu den Hauptfächern. Bei den Wahlfächern können die TeilnehmerInnen aus fünf Angeboten auswählen und sich im Hinblick auf ihr Arbeitsfeld vertiefen. Alle persönlichkeitsorientierten Seminare werden in Kleingruppen mit zwei TrainerInnen angeboten. Die Inhalte werden praxisbezogen, also mit einem konkreten Bezug zur Verwaltung aufbereitet. Besonders bei den Wahlfächern wird darauf geachtet, dass themenspezifische Vorgaben des Landes Tirol (Erlässe, Anweisungen und Vorlagen) sowie gelungene Praxisbeispiele berücksichtigt werden. Dadurch ist ein hoher Identifikationsgrad mit der eigenen Arbeit gegeben. Durch den Einsatz verschiedener Lernsettings (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Übungen und

Reflexionsphasen) werden individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse gestaltet. Unmittelbar nach jeder Einheit bekommen die TeilnehmerInnen ein Fotoprotokoll und eine Vorlage für das Portfolio. Ziel ist, dass sich die TeilnehmerInnen bewusst noch einmal die Zeit nehmen, um die Seminarinhalte in Bezug auf ihre persönliche und berufliche Entwicklung hin zu reflektieren. Die Portfolios werden bereits während des Lehrgangs ausgewertet und dienen somit einer begleitenden Evaluation. Für TeilnehmerInnen des Lehrgangs „Führungskompetenz“ wird darüber hinaus parallel ein Coaching oder Mentoring angeboten.

Die Lehrgänge im Rahmen der Tiroler Gemeindeakademie sind ähnlich strukturiert. Neben den persönlichkeitsorientierten Seminaren, den Themen Management und Arbeitstechniken werden in Hauptfächern wie Wahlfächern gemeindefachspezifische Schwerpunkte angeboten. Zusätzlich schreiben alle TeilnehmerInnen in Einzel- oder Gruppenarbeit eine Fallstudienarbeit. In dieser Fallstudienarbeit wird ein aktuelles Thema aus dem Gemeindebereich mit dem angereicherten Wissen und einer Reflexion bearbeitet und am Ende des Lehrgangs öffentlich präsentiert.

Lernzielorientierung

Der Lernzielorientierung kommt eine hohe Bedeutung zu. Im Lehrgangscurriculum sind die Lernziele in Grob- und Feinziele unterteilt. Diese werden mit den TrainerInnen fein abgestimmt. Zusätzlich wird von allen TrainerInnen eine detaillierte Gliederung der Lerninhalte, der Methoden und ein Zeitablaufplan eingefordert.

Das Lehrgangscurriculum wird auf Basis der Evaluationsdaten und der Anforderungen in den zuständigen Fachabteilungen zudem kontinuierlich überarbeitet. Mitberücksichtigt werden dabei auch europäische und nationale Entwicklungstrends wie die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2020. Dazu zählen die vier Grundprinzipien, die fünf Leitlinien und die acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Die acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen kommen in unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen. Speziell wird im Curriculum auf die Lernkompetenz, interpersonelle,

interkulturelle und soziale Kompetenz, BürgerInnenkompetenz und kulturelle Kompetenz geachtet. Das Grundprinzip Gender und Diversity war von Beginn an eine wichtige Querschnittmaterie. Weiters wird auf die Prinzipien Chancengerechtigkeit und soziale Mobilität, Qualität und Nachhaltigkeit sowie Leistungsfähigkeit und Innovation geachtet. Die TeilnehmerInnen der Lehrgänge sind wichtige MultiplikatorInnen im öffentlichen Dienst und eine wichtige Schaltstelle zwischen den KundInnen und der Verwaltung. Umso wichtiger ist in diesem Zusammenhang die Professionalisierung der Lehrenden.

Evaluation

Im Rahmen der Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie werden verschiedene Methoden der Evaluation eingesetzt: standardisierte Fragebögen, Punktabfragen, mündliche Rückmeldungen und Feedbackschleifen. Die jeweilige Methode wird immer dem Thema entsprechend und in Rücksprache mit den TrainerInnen ausgewählt. Die Rückmeldungen dienen der Steuerung des Lehrgangs, um inhaltliche und organisatorische Verbesserungen umzusetzen.

Eine besondere Form der Evaluation stellt das Portfolio dar. Diese Methode ist eine Möglichkeit der Wirkungsmessung, zumal darin ein Bezug zwischen Zielerreichung und Zielvorgabe hergestellt wird. Sehr gute Erfahrungen wurden mit der Prozessevaluation gemacht. Diese wird ein bis zwei Monate nach Abschluss des Lehrgangs durchgeführt und ist mit der Zertifikatsverleihung gekoppelt, weshalb auch fast alle TeilnehmerInnen erreicht werden können. In wechselnden Zweiergesprächen wird dabei anhand von offenen Fragestellungen auf den Lerngewinn und Lernfortschritt eingegangen. Anschließend beantworten die TeilnehmerInnen schriftlich und anonym die Fragen. In einem dritten Schritt wird mit unterschiedlichen Evaluationsmethoden die Zufriedenheit mit den TrainerInnen, der Organisation, den Inhalten, den Methoden und der Lehrgangsbegleitung erfragt. Die Ergebnisse aus dieser Evaluation werden mit den Ergebnissen aus den Bewertungen der Einzelseminare querverglichen.

Als positives Ergebnis ist neben der niedrigen Drop-out-Quote zu vermerken, dass im Rahmen

der behandelten betriebswirtschaftlichen Themen konkrete Vergleiche mit anderen Gemeinden hergestellt werden. Die derart gewonnenen Erkenntnisse stehen nicht nur allen Interessierten zur Verfügung, sondern es wurden schon viele Handlungsempfehlungen im Sinne kontinuierlicher Verbesserungsprozesse daraus abgeleitet.

Schlussbemerkung

Der Mehrwert der hier vorgestellten Fortbildungen liegt im Erfahrungsaustausch zwischen den TeilnehmerInnen. „Lernen in dieser Form macht Spaß, weil ich meine praktischen Erfahrungen einbringen kann und darüber hinaus noch die Chance bekomme, mein Wissen zu erweitern“, so eine Teilnehmerin des Basiskurses. Durch das gemeinsame Lernen entstehen auch gute und dauerhafte Netzwerke, die wiederum das Arbeiten in kleineren Gemeinden und Fachabteilungen erleichtern können. Nicht unterschätzt werden darf zudem der gemeinsame Lernerfolg in den persönlichkeitsbildenden Seminaren, speziell den Kommunikationstrainings, und der Lernerfolg, der sich an den Projektarbeiten messen lässt. „Die Präsentation der Projektarbeiten war für

mich eine große inhaltliche Bereicherung und ich habe viel von meinen KollegInnen gelernt“, so ein Teilnehmer der Gemeindeakademie.

Erfreulich ist auch, wenn AbsolventInnen nach Abschluss ihrer Fortbildung eine Höherqualifizierung erreichen und einen Karrieresprung machen. Für viele bedeutet die Weiterbildung eine Chance, ihren Arbeitsbereich zu verändern und mit Hilfe des Gelernten ihre Kompetenzen zu erweitern. Auch die Gemeinden, Fachabteilungen und Bezirkshauptmannschaften profitieren, denn positive Lernerfahrungen sind ein wichtiger Impuls für weitere Lernmaßnahmen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens.

Personalentwicklung ist ein längerfristig angelegter Prozess, in dem die Ziele und Bedarfe der Verwaltung mit den beruflichen Perspektiven und dem Leistungsvermögen der MitarbeiterInnen abgestimmt werden. Umso wichtiger ist das Angebot einer lebensbegleitenden Fortbildung sowohl in fachlicher, persönlicher als auch sozialer Hinsicht. Eine moderne Verwaltung braucht Persönlichkeiten mit Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz.

Literatur

Weiterführende Links

Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof: <http://www.grillhof.at>



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<http://www.grillhof.at>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

The Tyrolean Administrative Academy and Municipal Academy

Abstract

Modern administration requires professionals with subject area, social and action competence. The present article introduces the Tyrolean Administrative Academy and the Tyrolean Municipal Academy, which have been planned, implemented and evaluated since 2007 by the Grillhof Educational Centre (Tyrol) in cooperation with the Department of Organisation and Human Resources of the Office of the Provincial Government of Tyrol. The article describes target groups, course contents, methodological and didactic principles and evaluation methods, and concludes with a few remarks on learning-objective orientation.

Rezension

Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb

Peter Dehnbostel

Claudia Sodl

Sodl, Claudia [Rez.] (2012): Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Studientexte. Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 9).

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: betriebliche Bildungsarbeit, kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung

Kurzzusammenfassung

„Betriebliches Lernen und betriebliche Qualifizierung werden zunehmend mit betrieblicher Bildungsarbeit gleichgesetzt. In einem ersten Zugriff sind unter betrieblicher Bildungsarbeit alle Qualifizierungs- und Bildungsprozesse zu verstehen, die im Unternehmen stattfinden oder von diesem veranlasst werden. Der vorliegende Band 9 der Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik konkretisiert und systematisiert dieses Verständnis. (...)“ (Verlagsinformation)



Peter Dehnbostel
Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte
Aus- und Weiterbildung im Betrieb
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010
(= Studientexte. Basiscurriculum Berufs-
und Wirtschaftspädagogik. 9)
146 Seiten

13

Rezension

Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb

Peter Dehnbostel

Claudia Sodl

Dieser Studienband ist für Personen geeignet, die sich grundlegendes Wissen im Bereich betriebliche Bildungsarbeit aneignen wollen. Er gibt einen guten Überblick über die verschiedenen Themenbereiche. Besonders Studierenden, die sich mit Lernen in Betrieben, lernenden Organisationen oder Lernen am Arbeitsplatz auseinandersetzen wollen, kann er als Grundlage empfohlen werden.

Wie die Herausgeber der Schriftenreihe im Geleitwort erklären, haben die Studientexte generell das Ziel, „den Erkenntnisstand im Überblick zugänglich zu machen und zu eigenständiger Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen“ (Bonz/Nickolaus/Schranz zit.n. Dehnbostel 2010, S. V). Der wissenschaftliche Zugang zu den Themen soll ermöglicht sowie eine Orientierung für die pädagogische Praxis gegeben werden. Als Autor wurde **Peter Dehnbostel** eingeladen, ehemals Leiter der Abteilung „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, der viele Jahre in der Industrie tätig war und 1999 bis 2010 die Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Universität der Bundeswehr Hamburg inne hatte.

Aufbau

Der Studientext gliedert sich in sechs Kapitel. Nachdem in der Einleitung die betriebliche Bildungsarbeit

zunächst theoretisch positioniert wird, folgt im zweiten Kapitel die Erklärung des gesellschaftlichen Wandels von Arbeit und Qualifizierung und die Darstellung der damit einhergehenden Veränderungen der betrieblichen Bildungsarbeit. Im Anschluss wird der Begriff der Qualifikation dem der Kompetenz gegenübergestellt und der Autor erläutert die Begriffe der Kompetenzentwicklung und der beruflichen Handlungskompetenz. Abschließend erklärt Dehnbostel den unternehmerischen Kontext der betrieblichen Bildungsarbeit und wie diese im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung positioniert werden kann.

Das dritte Kapitel des Studientextes befasst sich mit Theorien und Konzepten zum Lernen in Unternehmen. Hier werden einzelne mögliche Lernsituationen sowie Lernkonzepte besprochen. Dazu zählen etwa Lernen durch Hospitationen, Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen, Erfahrungslernen oder selbstgesteuertes Lernen. Die LeserInnen

werden zudem kurz in die Begriffe des formellen und informellen Lernens eingeführt.

In Kapitel vier widmet sich Dehnbostel betrieblichen Lernorten und Lernformen. Unter dem Schwerpunkt Lernort Arbeitsplatz und Lernortkooperationen werden Letztere als Aus- und Weiterbildungsverbände und als Berufs- und Weiterbildungsnetzwerke vorgestellt. Der Abschnitt betriebliche Lernformen und Lernorte legt seinen Fokus u.a. auf Lerninseln und informelles Lernen in Arbeitsformen und Handlungssituationen.

In Kapitel fünf geht der Autor auf jene Aspekte der Bildungsarbeit ein, die in einem Betrieb das Lernen fördern können: lernförderliche Arbeitsgestaltung, begleitende und beratende Bildungsarbeit und Kompetenzanalysen. Es werden der Unterschied zwischen beratender und begleitender Bildungsarbeit erläutert, ein Modell zur Kompetenzanalyse vorgestellt und die Kriterien lernförderlicher Arbeitsgestaltung besprochen.

Im sechsten und letzten Kapitel widmet sich Dehnbostel noch einmal dem informellen Lernen im Arbeitskontext und hier im Speziellen der Anerkennung

jener Kompetenzen, die durch informelles Lernen erworben werden. Diese sind seines Erachtens infolge der steigenden Kompetenzorientierung der Arbeit immer wichtiger geworden. Dehnbostel stellt in diesem Zusammenhang den Deutschen (DQR) und den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen kurz vor und diskutiert die Konsequenzen, die mit deren Einführung für die betriebliche Bildungsarbeit künftig entstehen werden.

Resümee

Für Studierende oder Personen, die einen schnellen Überblick über die Thematik brauchen, sind besonders die Zusammenfassungen zu Beginn und die Verständnisfragen und Aufgaben am Ende eines jeden Kapitels hilfreich, da hier die wichtigsten Inhalte noch einmal gesondert hervorgehoben und gegebenenfalls hinterfragt werden. Für Personen, die in der betrieblichen Bildungsarbeit tätig sind oder sich bereits über die Grundlagen hinaus damit beschäftigt haben und auf der Suche nach praktischen Anstößen sind, wird dieser Studienband wahrscheinlich zu wenig in die Tiefe gehen.



Foto: Foto Fischer

Mag.ª Claudia Sodl

claudia.sodl@gmx.at

Claudia Sodl studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Betriebspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Im Anschluss (2007 bis 2009) war sie mit der Entwicklung und Durchführung einer AbsolventInnen-Studie an der Universität Graz zum Thema „Bildung-Studium-Beruf – Pädagogik-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt“ betraut. 2009 bis 2012 war sie Mitarbeiterin in der Abteilung „Weiterbildung und Studierendenadministration“ der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH. Seit Mai 2012 ist sie bei IKEA Graz in der Personalentwicklung tätig.

Rezension

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler

Ellen Abraham

Monika Kastner

Kastner, Monika [Rez.] (2012): Abraham, Ellen (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld: W. Bertelsmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 17, 2012. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: geringqualifizierte ArbeitnehmerInnen, Sensibilisierung, Grundbildung

Kurzzusammenfassung

„Demographische Entwicklung, Globalisierung und veränderte Anforderungen an Einfacharbeitsplätze erfordern zunehmend auch die Weiterbildung geringqualifizierter Arbeitnehmer. Dieser Leitfaden basiert auf den Erfahrungen des Hamburger GRAWiRA-Projektes. Er stellt externen wie internen Personalentwicklern, Unternehmensberatern und Bildungsanbietern die erarbeiteten, erprobten und evaluierten innovativen Ansätze und Produkte zur Verfügung, mit denen Unternehmen für das Thema sensibilisiert und bildungsferne Mitarbeiter für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten gewonnen wurden. Es wird deutlich, dass Arbeitnehmer und Arbeitgeber von der Einbindung der Zielgruppe in das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens profitieren.“ (Klappentext)



Ellen Abraham
Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte.
Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler
Bielefeld: W. Bertelsmann 2010
142 Seiten

14

Rezension

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler

Ellen Abraham

Monika Kastner

Alphabetisierung und Grundbildung werden seit den 1970er Jahren in den Industrienationen diskutiert und in der Praxis der Erwachsenenbildung in Form von Angeboten umgesetzt – in Deutschland beispielsweise seit den 1980er Jahren. In Österreich setzte dieser Prozess später ein. Die ersten Kurse starteten in Wien im Jahr 1991.

Dass eine arbeitsplatznahe Grundbildung und die Ansprache der Zielgruppe der erwerbstätigen Personen mit grundlegendem Bildungsbedarf bedeutsame Themen sind, konnte für Deutschland die im Zuge des Adult Education Survey durchgeführte leo.-Studie (Level-One) belegen. Als Teil des großen Verbundprojekts „Alphabund – Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2008 bis 2012, gefördert vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung) lieferte sie erstmals valide Daten zur Größenordnung des sogenannten „funktionalen Analphabetismus“ der Deutsch sprechenden 18- bis 64-jährigen Bevölkerung. 7,5 Millionen (das sind 14,5%) verfügen ihr zufolge nur über begrenzte schriftsprachliche Kompetenzen, können beispielsweise schriftliche Arbeitsanweisungen nicht lesen. Knapp 17% dieser Personengruppe sind erwerbsarbeitslos, 6,5% sind in Ausbildung, ein hoher Anteil ist jedoch erwerbstätig (57%). Diesem sichtbaren Bedarf an einer „Arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ – so der Titel des aktuellen Förderprogramms – stehen

(inner-)betriebliche Weiterbildungsangebote gegenüber, die bislang überwiegend den mittleren und höheren beruflichen Positionen vorbehalten gewesen waren.

Die vorliegende Publikation von **Ellen Abraham** ist aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der ersten Programmperiode von „Alphabund“ hervorgegangen, und zwar aus dem Teilprojekt „GRAWiRA – Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit“, durchgeführt vom Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule und der Goethe-Universität Frankfurt am Main, und versteht sich als Akquise-Leitfaden für PersonalentwicklerInnen.

Ziel(gruppe), Aufbau und Akquise der Partnerunternehmen

Ziel dieses Leitfadens ist es, die Verankerung des Themas Grundbildung im Rahmen der betrieblichen

Personalentwicklung voranzubringen und die Umsetzung nachholender berufsrelevanter Grundbildung durch betriebliche Angebote zu erleichtern. Er richtet sich an die Praxis, genauer an UnternehmensberaterInnen, externe PersonalentwicklerInnen und BildungsanbieterInnen sowie an Personalverantwortliche in Unternehmen, die an diesem Thema interessiert sind (vgl. Abraham 2010, S. 14). Im Mittelpunkt stehen die sogenannten „Geringqualifizierten“. Damit sind ungelernete und angelernte MitarbeiterInnen gemeint, die Grundbildungsbedarfe (vor allem in Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit dem Computer) aufweisen und/oder über keine bzw. niedrige formale Bildungsabschlüsse verfügen. Typischerweise führt diese Personengruppe in Unternehmen helfende Tätigkeiten oder einfache Facharbeit aus.

Der Leitfaden ist in drei Teile gegliedert: Der erste, kürzere Teil (14 Seiten) gibt Einblicke in Grundbildung als Element betrieblicher Personalentwicklung. Der zweite, längere Teil erläutert den „Weg in den Betrieb“ (68 Seiten). Ein umfangreicher Anhang beinhaltet erprobte Arbeitshilfen (38 Seiten). Es sind das beispielsweise die Kursformate: „Preise und Kosten: Rechnen im Alltag“, „Der Ton macht die Musik! Kommunikation“, „Englisch für Einsteiger: Schnupperkurs“ oder „Viel Spaß in Hamburg für wenig Geld“.

Das im Projekt entwickelte Kompetenzprofil „fit“ steht für „fähig, intelligent, tüchtig“ und umfasst neben Deutsch, Rechnen, Englisch und PC-Grundlagen die Kompetenzbereiche Lernen lernen, Handlungsfähigkeit in Alltag und Gesellschaft, Orientierung in der Arbeitswelt, soziale und personale Kompetenzen sowie Kommunikation und Konflikttraining.

Die Akquise der Partnerunternehmen erfolgte über die Erläuterung der zu erwartenden „Benefits“ für die ungelerneten und angelernten MitarbeiterInnen. Diese „Benefits“ bewegen sich von allgemeiner Menschenbildung im Sinne der Erweiterung der Lernkompetenz über berufliche Weiterbildung im Sinne der Verbesserung der fachlichen Kompetenzen, wie beispielsweise das Lesen von Arbeitsanweisungen oder Warnhinweisen, die Berechnung von Wegstrecken oder das Ausfüllen von elektronischen Formularen, bis hin zum Erwerb sogenannter Soft Skills: Veränderungs- und Kommunikations- sowie Teamkompetenz.

Als indirekte Wirkungen werden gesundheits- und leistungsbezogene Verbesserungen genannt sowie eine geringere Fluktuation durch höhere Bindung an das Unternehmen. In der Kommunikation mit den PartnerInnen (u.a. die Stadtreinigung Hamburg und eine große Handelskette) hat sich die Bezeichnung „Grundqualifikationen“ als anschlussfähig für die Verantwortlichen im Betrieb erwiesen.

Bewertung

Besonders positiv zu vermerken ist, dass im Leitfaden der Handlungsbedarf in Form einer Bildungsteilnahme nicht nur den bildungsbenachteiligten Personen zugeschrieben wird. Die Autorin Ellen Abraham formuliert konkrete Hinweise für die Betriebe, um MitarbeiterInnen bei der Ausführung scheinbar einfacher Aufgaben zu unterstützen. Beispielsweise werden verständliche Formulierungen und bildliche Darstellungen von Arbeitsanweisungen, Preislisten etc. empfohlen. Hiermit sind auch Anschlussmöglichkeiten für erste Schritte der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Hinblick auf Grundbildungsbedarfe des Personals aufgezeigt.

Das Fazit von Abraham ist einleuchtend und lautet: *„Ein Teil der Zielgruppe der geringer qualifizierten Mitarbeiter ist auch ohne Druck erreichbar und sogar trotz anstrengender körperlicher Tätigkeiten für Weiterbildung zu gewinnen, wenn das Angebot die Interessenlage trifft und die Vorbereitung zur Gewinnung der Zielgruppe sensibel erfolgt. Vermutlich lässt sich aus dieser Klientel Facharbeiterpotenzial erschließen“* (ebd., S. 95).

Für Österreich können die in der betrieblichen Basisbildung – so die Bezeichnung für diesen Teilbereich der Erwachsenenbildung – bereits engagierten Personen und Einrichtungen prüfen, inwiefern sich aus den im Projekt GRAWiRA gewonnenen Erfahrungen Anregungen für die eigene Praxis der Akquise und Durchführung ziehen lassen. Das der Basisbildung/Grundbildung inhärente Spannungsfeld zwischen allgemeiner (Menschen-)Bildung und beruflicher Weiterbildung/Verwertbarkeit wird mit betrieblichen Angeboten in der besprochenen Form mit Leben gefüllt, bleibt jedoch weiterhin zu reflektieren und produktiv im Sinne der Personen mit grundlegendem Bildungsbedarf zu gestalten.

Literatur

Weiterführende Links

Alphabund: <http://www.alphabund.de>

GRAWiRA: <http://www.grawira.de>

leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf



Assoz.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Kastner

monika.kastner@aau.at
<http://www.aau.at/ifeb/eb>
+43 (0)463 2700-1216

Monika Kastner studierte Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung, Frauen- und Geschlechterforschung und Soziologie an der Universität Graz, die Promotion erfolgte 2004. Seither lehrt und forscht sie am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt; die Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft erfolgte 2010. Sie absolvierte die Grundausbildung in TZI – Themenzentrierte Interaktion und ist Seminarleiterin in der Erwachsenenbildung. Ihre aktuellen Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Bildungsbenachteiligte Erwachsene, insbesondere Lehr-/Lernforschung und TeilnehmerInnenforschung, sowie Evaluationsforschung/Qualität im Kontext lebensbegleitender Bildung; Analyse und Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit – Bildung – Lebenswelt; Bildungstheorien und Erwachsenenbildung; Qualitative Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung.

Rezension

Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte – Designs – Instrumente

Gerhard Niedermaier (Hrsg.)

Franz Jenewein

Jenewein, Franz [Rez.] (2012): Niedermaier, Gerhard (Hrsg.) (2009): Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte – Designs – Instrumente. Linz: Trauner (= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. 2).

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien.

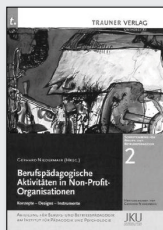
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Non-Profit-Organisation, Bildungsmaßnahme, Personalentwicklung

Kurzzusammenfassung

„Band 2 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik widmet sich ausführlich den berufspädagogischen Aktivitäten gemeinnütziger Organisationen in Österreich. (...) Die hier vorgelegten Beiträge liefern reichhaltige Hinweise darauf, mit welcher erstaunlich großer Sorgfalt, Präzision und Effizienz individuelle und kollektive Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse in österreichischen Non-Profit-Organisationen und Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung geplant, durchgeführt und evaluiert werden.“ (Verlagsinformation)



Gerhard Niedermaier (Hrsg.)
Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen.
Konzepte – Designs – Instrumente
Linz: Trauner 2009
(= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. 2)
362 Seiten

15

Rezension

Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte – Designs – Instrumente

Gerhard Niedermair (Hrsg.)

Franz Jenewein

In diesem Sammelband stellen erfahrene PraktikerInnen aus dem Bereich der Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung Programme, Konzepte und Instrumente vor, mithilfe derer sie in ihren gemeinnützig ausgerichteten Organisationen motiviertes und professionell agierendes Personal sicherstellen.

„Gemeinnützige wie gewinnorientierte Organisationen brauchen qualifiziertes (haupt- und nebenberufliches sowie ehrenamtliches) Personal, um Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit, ja Weiterbestand, gerade in Zeiten der Rezession, sicherzustellen. Maßnahmen im Bereich der Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung wollen kompetente, leistungsfähige und engagierte ArbeitnehmerInnen gewährleisten“ (Niedermair 2009, S. 7), so Gerhard Niedermair, Professor an der Johannes Kepler Universität Linz, in der Einleitung des Sammelbandes. Mit Herausgabe dieses Buches, das sich wie alle Sammelbände bestens dafür eignet, verschiedene Sichtweisen, Projekte, Programme, Konzepte und Ideen zu präsentieren, hat Niedermair die Initiative ergriffen, um berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen sichtbar zu machen. Insgesamt haben hierfür 45 AutorInnen 23 Beiträge verfasst. „In den verschiedenen Beiträgen der einzelnen Abschnitte wird eindrucksvoll bestätigt, dass berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen und Einrichtungen

der öffentlichen Verwaltung heute keineswegs ein unbedeutendes Nebengleis darstellen“ (ebd., S. 8), Niedermair dazu weiter. Den LeserInnen bietet die Fülle an Beiträgen die Möglichkeit, sich das „herauszuholen“, wonach ihnen zumute ist.

Aufbau

Der Sammelband ist in vier Abschnitte gegliedert. In Abschnitt I werden Qualifizierungskonzepte für bestimmte MitarbeiterInnen und unterschiedliche Berufsgruppen präsentiert: u.a. das Führungskräfteentwicklungsprogramm bei NEUSTART (**Michaela Schneider**), Qualifizierungsprogramme für BeraterInnen in der Landwirtschaftskammer Oberösterreich (**Franz Hunger, Nina Lindschinger**), die Bildungsarbeit mit FunktionärInnen bei Raiffeisen (**Franz Gessl**) und die Lehrlingsausbildung im österreichischen Bundesheer (**Peter Lettner**). Die AutorInnen stellen dabei nicht nur ihre Konzepte vor, sondern berichten über deren Entwicklung und ihre Erfahrungen. Sehr

aufschlussreich ist der Bericht von **Gerhard Lindner**, **Sandra Wolkerstorfer** und **Rudolf Brettbacher** über betriebspädagogische Aktivitäten in Bezug auf qualifizierte Freiwilligenarbeit im Oberösterreichischen Roten Kreuz. Das Thema Freiwilligenarbeit kommt m.E. vielfach zu kurz, obwohl es in der Personalentwicklung von großen Non-Profit-Organisationen eine wichtige Rolle spielt.

In Abschnitt II werden Erfahrungsberichte über Leadership Development, Führungskultur und Organisationskulturentwicklung näher beschrieben. **Eduard Pesendorfer**, **Daniela König** und **Olga Emerstorfer** setzen sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenwirken von Unternehmens-, Organisations- und Personalentwicklung am Beispiel der Implementierung der „Neuen Amtsorganisation“ beim Amt der Oberösterreichischen Landesregierung auseinander. **Gottfried Wandl** stellt das Projekt „Perspektive Mensch. Von der Personalentwicklung zum integrierten Human Resources Management“ der Oberösterreichischen Wirtschaftskammer vor und **Ursula Haider** und **Roswitha Mayr** informieren über lebensphasenorientierte Arbeitsgestaltung in der Oberösterreichischen Gesundheits- und Spitals-AG. In Abschnitt III folgt die Beschreibung von Bildungsprogrammen und Akademiesystemen, darunter die Feuerwehrausbildung in Österreich (**Christian Puchner**, **Franz Humer**), die Sicherheitsakademie des BMI (**Erwin Spenlingwimmer**, **Franz Landerl**) und die LehrlingsausbilderInnen-Akademie der Österreichischen Bundesbahnen (**Barbara Haupt** et al.). Abschnitt IV steht ganz im Zeichen spezieller

Handlungsfelder, Projekte und Instrumente. Hier wird beispielsweise den Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Personalentwicklungsaktivitäten in den Bereichen Burnout-Prävention (**Anneliese Aschauer**), Demografie (**Herbert Schustereder**, **Helene Sageder**) und Interkulturalität (**Doris Mandel**, **Karl Osterberger**, **Christian Schörkhuber**) besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Fazit

Der Planung, Durchführung und Evaluierung von Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen wird bei Non-Profit-Organisationen eine hohe Bedeutung beigemessen. Im Unterschied zu den klassischen Unternehmen müssen nicht gewinnorientierte Unternehmen mit unterschiedlichen MitarbeiterInnen und Organisationsstrukturen arbeiten und dennoch gilt für sie das Prinzip der Wirtschaftlichkeit, Zweckmäßigkeit und Sparsamkeit. Viele dieser Einrichtungen sind im sozialen, kulturellen oder pädagogischen Bereich aktiv. Unter dem Motto „Lernen von den anderen“ gilt das Prinzip, dass Lernerfahrungen für den eigenen Wirkungsbereich übernommen und adaptiert werden können.

Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung in Organisationen der öffentlichen Verwaltung und des Non-Profit-Bereichs werden zukünftig eine wichtige Rolle spielen und an Bedeutung gewinnen, vor allem auch vor dem Hintergrund kleiner werdender Budgets.



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<http://www.grillhof.at>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783848231263

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 17, 2012

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsgr., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>