

DECKBLATT (PDF-File)

Peter Th. Senn, Helmut Ertel und Andreas Fischer

Arbeitsbericht 35

Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement

© 2008 by Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung

Bezugsquelle Universität Bern
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Schanzeneckstrasse 1
Postfach 8573
CH-3001 Bern
www.kwb.unibe.ch
bibliothek@kwb.unibe.ch

ISBN 978-3-906587-29-5

Peter Th. Senn, Helmut Ertel und Andreas Fischer

Arbeitsbericht 35

Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	6
1 Einleitung	7
1.1 Bedarfslage – Nutzen – Zielsetzung – Vorgehen	7
1.2 Aufbau des Berichts	8
2 Kompetenzorientierung als Denk- und Handlungsbasis	9
2.1 Kompetenz als Performanz- und Dispositionsbegriff	9
2.2 Kompetenzorientierung und Programmentwicklung	9
3 Anforderungen als Grundlage eines Kompetenzprofils	11
3.1 Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen	11
3.2 Anforderungen an Weiterbildungsmanagement: Die sieben Kompetenzbereiche	14
4 Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement	15
4.1 Orientierung vermitteln und motivierende Rahmenbedingungen gestalten	15
4.2 Besonderheiten des Weiterbildungsbereichs kennen und Beziehungen gestalten	17
4.3 Weiterbildungsleistung wirksam steuern	20
4.4 Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert gestalten und transferorientiert weiterentwickeln	23
4.5 Weiterbildungsressourcen effizient und effektiv nutzen	25
4.6 Wissen als besondere Ressource nutzen	27
4.7 Selbstentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung fördern	28
5 Berufspraktische Relevanz und Einsatz des Kompetenzprofils	30
Literaturverzeichnis	32

Zusammenfassung

In diesem Arbeitsbericht wird das an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern (CH) entwickelte *Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement* vorgestellt. Die Hauptanforderungen an WeiterbildungsmanagerInnen bilden die berufspraktische Grundlage zur Entwicklung des Kompetenzprofils. Diese Hauptanforderungen sind im *Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen* der KWB abgebildet. Unter WeiterbildungsmanagerInnen verstehen wir Führungs- und Fachpersonen von Organisationen oder Organisationseinheiten, die (auch) Weiterbildung steuern, gestalten und entwickeln. Konkret handelt es sich also um Führungs- und Fachpersonen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (Personalentwicklung, Bildungsmanagement in Unternehmen) sowie der schulischen Aus- und Weiterbildung (Gymnasial-, Berufsbildungs- und Hochschulbereich). Neben dem Führungsmodell liefern zwei Praxistests zum Kompetenzprofil weitere Quellen zur Entwicklung und Optimierung des Kompetenzprofils: Aus betrieblicher Sicht wurden *Round-Table-Gespräche* mit 22 WeiterbildungsmanagerInnen aus unterschiedlichsten Weiterbildungsbereichen geführt und unter einer individuellen Perspektive wurde eine schriftliche *Befragung der 75* ehemaligen und 25 aktuellen Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums Weiterbildungsmanagement 2006–2008 durchgeführt. Sowohl die Aussagen in den Round-Table-Gesprächen als auch die Ergebnisse der Befragung der WeiterbildungsmanagerInnen liefern dem Kompetenzprofil eine solide berufspraktische Legitimationsgrundlage.

Das Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement beinhaltet sieben Kompetenzbereiche:

- A In einer Weiterbildungsorganisation Orientierung vermitteln, Motivation fördern und Führungsaufgaben mit professionellem Selbstverständnis erfüllen
- B Den Weiterbildungsbereich, dessen Kontext und Akteure sowie die charakteristischen Spannungsfelder verstehen und die Austauschbeziehungen zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt zielorientiert gestalten
- C Führungsinstrumente zur wirksamen Leistungserbringung weiterbildungsadäquat einsetzen
- D Weiterbildungsangebote kontext- und zielgruppenspezifisch sowie methodisch-didaktisch begründet planen, durchführen, evaluieren und verbessern
- E Mitarbeitende auswählen, einsetzen und fördern sowie Finanzen und Infrastruktur für Weiterbildung bereitstellen und bewirtschaften
- F Das für ihre Aufgaben relevante Wissen systematisch und evidenzbasiert dokumentieren und kommunizieren
- G Individuelle und organisationale Lernprozesse initiieren, fördern und reflektieren

Jeder dieser sieben Kompetenzbereiche besteht aus drei bis vier Kompetenzen, so dass das Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement insgesamt aus 25 bereichsspezifischen Kompetenzen besteht. Die Praxistests und unsere Erfahrungen in der Führungsweiterbildung zeigen, dass WeiterbildungsmanagerInnen vom Kompetenzprofil in drei Verantwortungsbereichen einen Nutzen erwarten:

- im persönlichen Bereich (Selbst- und Personalentwicklung)
- im Bereich der Organisation (Organisationsentwicklung)
- im Bereich der Weiterbildungsprogramme (Programmentwicklung)

1 Einleitung

1.1 Bedarfslage – Nutzen – Zielsetzung – Vorgehen

Unsere Erfahrungen mit den Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums Weiterbildungsmanagement 2000–2008 zeigen, dass diese als Führungskräfte ein vielfältiges Anforderungsspektrum zu bewältigen haben und dass sie für die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen spezifische Kompetenzen benötigen. Wie dieses Kompetenzprofil konkret aussieht, ist in der einschlägigen Literatur nicht dokumentiert. Diese Lücke soll geschlossen werden. Das Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement soll zeigen, über welche Kompetenzen eine Weiterbildungsorganisation insgesamt verfügen muss, um erfolgreich Weiterbildung zu betreiben. Mit dem Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement wird ein mehrfacher Nutzen angestrebt: Es soll...

...die kompetenzorientierte Selbstreflexion unterstützen.

...als Grundlage für die Personal- und Organisationsentwicklung dienen.

...die systematische und kompetenzorientierte Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für Bildungsverantwortliche unterstützen.

Daraus ergibt sich folgende Zielsetzung: Wir entwickeln ein Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement, das theoriegestützt kommentiert ist und sich an den berufspraktischen Anforderungen orientiert, mit denen WeiterbildungsmanagerInnen heute konfrontiert sind.

Im vorliegenden Arbeitsbericht werden dieser Entwicklungsprozess und seine Ergebnisse vorgestellt.

Zum einen haben wir das Kompetenzprofil aus den Überlegungen im Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen (Weber, Senn & Fischer 2006) abgeleitet. Zum anderen haben wir zwei Arten von Praxistests durchgeführt: drei Roundtable-Gespräche (2006) und eine schriftliche Befragung (2007). An den *Roundtable-Gesprächen* nahmen insgesamt 22 WeiterbildungsmanagerInnen aus unterschiedlichsten Branchen öffentlicher (z. B. Universität und Fachhochschule), privater (z. B. Migros Klubschule und AKAD Business) und betrieblicher Weiterbildung (z. B. CREDIT SUISSE und Novartis Pharma AG) teil. In einem ersten Teil der Gespräche wurden allgemeine Trends in der Weiterbildung und im Weiterbildungsmanagement diskutiert. Im zweiten Gesprächsteil wurde die Diskussion jeweils auf das Führungsmodell und das Kompetenzprofil fokussiert. Die Gespräche wurden mit Tonband aufgezeichnet, transkribiert, mit computergestützter Datenanalyse entlang den Kompetenzbereichen codiert und ausgewertet.

Die *schriftliche Befragung* führten wir bei 75 ehemaligen und 25 aktuellen Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums Weiterbildungsmanagement (2006–2008) durch. Diese WeiterbildungsmanagerInnen wurden gebeten, die berufspraktische Relevanz der vorgelegten Kompetenzen von Weiterbildungsmanagement einzuschätzen (Skala: 1 = tief, 2 = eher tief, 3 = eher hoch, 4 = hoch). Die Erkenntnisse aus den Roundtable-Gesprächen und der schriftlichen Befragung wurden genutzt, um das Kompetenzprofil laufend berufspraktisch zu optimieren.

1.2 Aufbau des Berichts

In *Kapitel 2* wird aufgezeigt, dass die Entwicklung des Kompetenzprofils auf der Kompetenzorientierung als Denk- und Handlungsbasis von Führungspersonen in Weiterbildungsorganisationen basiert.

In *Kapitel 3* werden unser Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen und damit die Hauptanforderungen an Weiterbildungsmanagement vorgestellt. Aus den Hauptanforderungen werden sieben Kompetenzbereiche von Weiterbildungsmanagement abgeleitet.

Das *Kapitel 4* beschreibt die 25 spezifischen Kompetenzen der sieben Kompetenzbereiche des Kompetenzprofils für Weiterbildungsmanagement. Dabei liefern Zitate aus den Roundtable-Gesprächen eine erste berufspraktische Legitimationsgrundlage.

In *Kapitel 5* wird mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragung die zweite berufspraktische Legitimationsgrundlage des Kompetenzprofils vorgestellt.

2 Kompetenzorientierung als Denk- und Handlungsbasis

2.1 Kompetenz als Performanz- und Dispositionsbegriff

Kompetenzen repräsentieren dynamische Kombinationen von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen. Sie ermöglichen die Bewältigung von typischen Situationen, Aufgaben, Szenarien und Tätigkeiten eines Berufsfeldes bzw. Arbeitsbereiches (vgl. Franke 2005, S. 32ff.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff «Wissen» weit gefasst wird (ebd.). Wissen ist die Basis jeden Handelns und somit jeder Kompetenz und umfasst deklarative (Fakten) und prozedurale (Regeln) Bestandteile. Grundsätzlich meint Wissen vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung die kognitive Fähigkeit zum Denken und Lernen. Dies umfasst das Verarbeiten, Speichern, Vernetzen und Abrufen von Information (vgl. Kaiser & Kaiser 2006, 16ff.). Kompetenzen sind retrospektiv betrachtet Eigenschaften, die einem Individuum oder auch einem Kollektiv zugeschrieben werden, nachdem diese bestimmte Aufgaben und Situationen bewältigt und Leistung (Performanz) erbracht haben. Denkt man Kompetenz als *Performanzbegriff*, so dienen Kompetenzen als menschliche Konstrukte und Modellannahmen dazu, das Wissen, Können und die Einstellungen der Handelnden zu erfassen, zu beschreiben, zu messen und zu bewerten (vgl. Barbier 2002). Dadurch wird auch eine Prognose möglich. Denn Kompetenzen können prospektiv betrachtet auch als «Dispositionen (persönliche Voraussetzungen) zur Selbstorganisation bei der Bewältigung neuer, nicht routinemässiger Anforderungen» verstanden werden (vgl. Heyse 2003, S. 376).

Denkt man Kompetenz auch als *Dispositionsbegriff*, so sollen Kompetenzmessungen neben der Überprüfung der aktuellen Leistungsfähigkeit im Zuge der Bewertung und Notengebung immer auch eine Einschätzung ermöglichen, ob Lernende das Gelernte auf konkrete Praxisfälle anwenden können (Transfererfolg). Aus der Bewältigung einiger ausgewählter realitätsnaher Aufgaben und Szenarien wird geschlossen, dass jemand auch zukünftig gleiche oder ähnliche Aufgaben und Szenarien bewältigen kann.

2.2 Kompetenzorientierung und Programmentwicklung

Kompetenzen können als erwartete Lernleistungen, also als Learning Outcomes formuliert werden. Festgelegt werden sie durch die Programmverantwortlichen in Absprache mit den Lehrenden (vgl. Gonzales & Wagenaar 2007) und mit den Auftraggebern (z. B. Unternehmensleitung) oder der Trägerschaft (z. B. Leitung Berufsbildungszentrum oder Hochschule). Das von Gagné (vgl. Gagné, Wager, Golas & Keller 2005) bereits vor über 30 Jahren entwickelte Konzept, Lern- und Ausbildungsziele als Outcomes zu formulieren, liefert nicht nur Grundlagen für Kompetenzentwicklung. Es stellt eine komplette Anleitung zur Gestaltung didaktisch-methodischer Settings sowie zur Planung, Initiierung und Entwicklung von Lernprozessen dar.

Dabei verdeutlicht es von Anfang an die Wichtigkeit des *Alignments*, also der *Ausrichtung* des *Weiterbildungs- und Trainingsprogramms* auf zu erwerbende Kompetenzen zur Bewältigung *typischer Situationen und Aufgaben*. Ausgehend von diesen Kompetenzen und den *Lernvoraussetzungen und Erwartungen* der Lernenden wird zunächst danach gefragt, wie Kompetenzen, also *Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen*, erworben und in *Leistungsnachweisen* überprüft und bewertet werden können. Daraus resultieren didaktisch-methodische Konsequenzen für *Kurse, Lehrgänge, Coaching, Beratung und Betreuung* sowie das *angeleitete und selbständige Lernen* (vgl. Ertel & Wehr 2007).

Im Kontext von Weiterbildungsmanagement muss diese Ausrichtung in die zu erwartenden *Führungsaufgaben* und *-funktionen* münden (Abschnitt 3.1). Die individuellen Voraussetzungen und Interessen sowie das Potential der Individuen müssen dabei immer berücksichtigt werden, um die Bedarfe der Organisation und die Interessen der Mitarbeitenden und KundInnen aufeinander abzustimmen.

Aus dem Verständnis, welche beruflichen Aufgaben- und Funktionsbereiche fokussiert werden, lassen sich nachgeordnet konkrete Tätigkeiten ableiten und Kompetenzen formulieren. Das nachfolgend beschriebene Kompetenzmodell für Weiterbildungsmanagement dient als Basis für die Programmplanung und -entwicklung.

Das Kompetenzprofil hilft Lehrpersonen, Trainern und Coaches, Lern- und Ausbildungsziele zu definieren, Inhalte zu bestimmen sowie Lehr-Lern-Arrangements und Lernumgebungen kompetenzorientiert zu gestalten.

Kompetenzorientierung impliziert in diesem Verständnis immer auch eine Lernerzentrierung. Lernerzentrierung meint dabei die Berücksichtigung der bisher erworbenen Kompetenzen (Lernvoraussetzungen), das Potenzial der Person (erwartete Lernleistungen) sowie die persönlich verfügbaren Ressourcen wie Geld und Zeit. Funktionsorientierte Weiterbildung (vgl. Weber 2007) ist individuell zugeschnitten und unterstützt die Entwicklung der Person vor dem Hintergrund aktueller bzw. zukünftiger Aufgaben. Kompetenzen werden also nicht einfach «gelernt» oder gar «vermittelt» sondern sie entwickeln sich durch die Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt. Weiterbildungssituationen müssen die Lernenden, wo immer möglich, mit realitätsnahen Situationen und Szenarien konfrontieren, in welchen sie komplexe Aufgaben bearbeiten. Im Idealfall bringen die Teilnehmenden selbst diese Frage- und Problemstellungen aus ihrer eigenen Praxis mit. Dies ist motivierend und erlaubt den unmittelbaren Transfer der erarbeiteten Inhalte. Dieser Prozess muss durch Weiterbildner und ExpertInnen begleitet, unterstützt und moderiert werden. Eine Hauptaufgabe von WeiterbildungsmanagerInnen ist es also, bei der Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen durch eine entsprechende Steuerung der Programmkonzeption und -durchführung einen *Transfererfolg* zu ermöglichen.

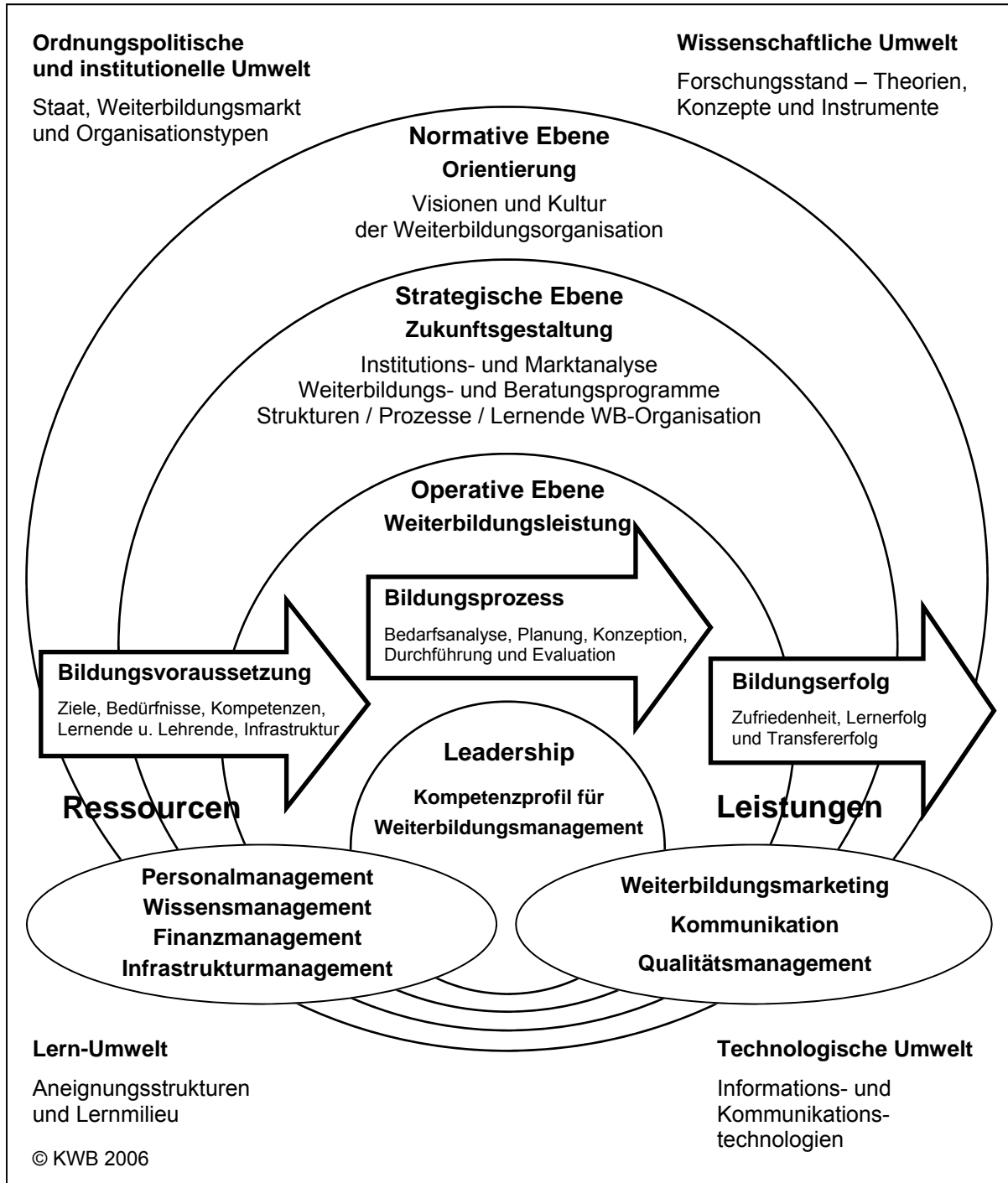
3 Anforderungen als Grundlage eines Kompetenzprofils

3.1 Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen

Die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Weiterbildungsmanagement setzt voraus, dass geklärt wird, welche Anforderungen an WeiterbildungsmanagerInnen im Führungsalltag gestellt werden. Diese Anforderungen können aus dem Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen (vgl. Weber, Senn & Fischer 2006) abgeleitet werden.

Dieses Führungsmodell dient WeiterbildungsmanagerInnen als *Orientierung* im Führungsalltag. Es verbindet systemtheoretische Ansätze (z. B. St. Galler Managementmodell) mit handlungstheoretischen Ansätzen (z. B. Leadership). Neuere Studien zeigen, dass Aus- und Weiterbildungsmanagement den zukünftigen Herausforderungen nur durch die Integration einer systemischen und einer personalen Kraft bewältigen können (vgl. Senn 2004, S. 336).

Das Führungsmodell ist ganz auf den Gegenstand Weiterbildung, speziell auf die *Weiterbildungsleistung*, ausgerichtet. Es zeigt die besondere *Umwelt* einer Weiterbildungsorganisation. Das Schalendesign ermöglicht die integrale Abbildung der *Führungsaufgaben* in der normativen, strategischen und operativen Führungsebene. In zwei Ovalen sind zudem die ebenenübergreifenden, ressourcen- und leistungsorientierten *Führungsfunktionen* dargestellt. Das Herzstück des Führungsmodells bilden kompetente *Führungspersonen*.



Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen

Das Führungsmodell berücksichtigt die ordnungspolitische und institutionelle *Umwelt*, die je nach Typus von Weiterbildungsorganisationen unterschiedlich strukturiert ist. So ist beispielsweise die Umwelt betrieblicher Weiterbildungsorganisationen in erster Linie durch Strategien und Akteure der Gesamtunternehmung geprägt. Für spezialisierte Weiterbildungseinrichtungen stellen die anderen Anbieter oder die finanzierenden Akteure wichtige Elemente der Umwelt dar. Zu den Akteuren der wissenschaftlichen Umwelt gehören beispielsweise WissenschaftlerInnen als DozentInnen, BeraterInnen und TrainerInnen. Die technologische Umwelt stellt im Kontext von Führung und Lernen mit Hilfe neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ebenso komplexe Herausforderungen für Weiterbildungsmanagement dar wie die Lern-Umwelt, welche durch vielfältige Aneignungsstrukturen und charakteristische Lernmilieus geprägt ist. Gestaltung und Lenkung der entstehenden speziellen Austauschbeziehungen zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt liefern wichtige Planungs- und Entscheidungsgrundlagen für Weiterbildungsmanagement.

Das Führungsmodell bildet die weiterbildungsspezifischen *Führungsaufgaben* auf der *normativen* (Visionen und Kultur), *strategischen* (Analyse, Strategie und Organisation) und *operativen* Führungsebene (Weiterbildungsleistung) ab. Die Führungsaufgaben in der operativen Führungsebene sind durch besondere Kernprozesse der Weiterbildungsleistung geprägt: Bildungsvoraussetzung (Ziele, Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden und der Lehrenden), Bildungsprozess (Bedarfsanalyse, Planung, Konzeption, Durchführung, Evaluation) und Bildungserfolg (Zufriedenheit, Lern- und Transfererfolg).

Das Führungsmodell zeigt zudem *Führungsfunktionen*, die anleiten, wie in der Weiterbildungsorganisation exzellente Leistungen bedürfnisgerecht erbracht werden: Weiterbildungsmarketing, Kommunikation und Qualitätsmanagement. Zudem helfen sie, Ressourcen zielorientiert einzusetzen: Personal-, Wissens-, Finanz- und Infrastrukturmanagement.

Ein Hauptmerkmal dieses Führungsmodells ist die zentrale Bedeutung der Führungspersönlichkeit. Die Positionierung von Leadership im Zentrum des Modells symbolisiert die existenzielle Bedeutung der einzelnen Personen (Führungskräfte, Lehrkörper, Assistierende usw.) für die erfolgreiche Initiierung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Wir sprechen bei Weiterbildungsorganisationen daher auch von Expertenorganisationen.

«Ich sehe einen Unterschied zum St. Galler Management-Modell. Das Berner Modell gefällt mir gut, weil die Führung von Menschen im Zentrum steht. Das ist mir beim St. Galler Modell etwas technokratischer. Die Führungsfragen finden sich bei den Anspruchsgruppen und bei den Managementprozessen. Beim Berner Modell spielen Leadership und Führungskompetenz eine prominente Rolle, das macht aus dem Unternehmensmodell ein Führungsmodell. Dieser menschenorientierte Ansatz gefällt mir sehr gut.»

Prof. Verena Glanzmann, Teilnehmerin Round-Table-Gespräche

Leiterin Weiterbildung am Institut für Betriebs- und Regionalökonomie IBR
und Dozentin Personalmanagement an der Hochschule Luzern – Wirtschaft

3.2 Anforderungen an Weiterbildungsmanagement: Die sieben Kompetenzbereiche

Vor dem Hintergrund des Führungsmodells für Weiterbildungsorganisationen (FWB) kann folgende Leitidee formuliert werden:

WeiterbildungsmanagerInnen, die den nachfolgenden sieben Hauptanforderungen gewachsen sind, besitzen eine weiterbildungsspezifische Leadership, die erfolgreiche Steuerung, Gestaltung und Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen ermöglicht und unterstützt.

- A WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, in einer Weiterbildungsorganisation Orientierung zu vermitteln, Motivation zu fördern und ihre Führungsaufgaben mit professionellem Selbstverständnis zu erfüllen (FWB: normative und strategische Führungsaufgaben, Leadership, Abschnitt 4.1).
- B WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, die besondere Umwelt und spezifischen Akteure zu kennen sowie die charakteristischen Spannungsfelder zu verstehen und die Austauschbeziehungen zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt zielorientiert zu gestalten (FWB: Umwelt, Abschnitt 4.2).
- C WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, Führungsinstrumente zur wirksamen Leistungserbringung weiterbildungsadäquat einzusetzen (FWB: strategische Führungsaufgaben, leistungsorientierte Führungsfunktionen, Abschnitt 4.3).
- D WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, Weiterbildungsangebote kontext- und zielgruppenspezifisch sowie methodisch-didaktisch begründet zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und zu verbessern (FWB: operative Führungsaufgaben, Abschnitt 4.4).
- E WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, Mitarbeitende auszuwählen, einzusetzen und zu fördern sowie Finanzen und Infrastruktur für Weiterbildung bereitzustellen und zu bewirtschaften (FWB: ressourcenorientierte Führungsfunktionen, Abschnitt 4.5).
- F WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, das für ihre Aufgaben relevante Wissen systematisch und evidenzbasiert zu dokumentieren und zu kommunizieren (FWB: Wissens- und Kommunikationsmanagement, Abschnitt 4.6).
- G WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, individuelle und organisationale Lernprozesse zu initiieren, zu fördern und zu reflektieren (FWB: strategische und operative Führungsebene, Abschnitt 4.7).

Zu jedem dieser sieben Kompetenzbereiche werden im folgenden Kapitel spezifische Kompetenzen vorgestellt und mit Hilfe der Ergebnisse aus den Round-Table-Gesprächen praktisch legitimiert. Die sieben Kompetenzbereiche mit den insgesamt 25 Kompetenzen der WeiterbildungsmanagerInnen ergeben das Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement.

4 Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement

4.1 Orientierung vermitteln und motivierende Rahmenbedingungen gestalten

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich A In einer Weiterbildungsorganisation Orientierung vermitteln, Motivation fördern und Führungsaufgaben mit professionellem Selbstverständnis erfüllen
A1 WeiterbildungsmanagerInnen verstehen Weiterbildungsmanagement als ein komplexes System und können das Wissen über die vielfältigen und sich verändernden Elemente und Beziehungen dieses Systems als Orientierungsrahmen für ihren Führungsalltag – insbesondere für eine ethisch verantwortliche, normativ-strategische Führung – nutzen.
A2 WeiterbildungsmanagerInnen sind fähig, interdisziplinär zusammenzuarbeiten und damit entscheidende Akteure der Weiterbildungsorganisation und ihres Umfelds zu motivieren, die Ziele gemeinsam zu erreichen.
A3 WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, veränderte Anforderungen an die Weiterbildungsorganisation frühzeitig zu erkennen und notwendige personale und organisationale Entwicklungsprozesse und Innovationen zu initiieren und zu begleiten.
A4 WeiterbildungsmanagerInnen haben sich ein professionelles Selbstverständnis aufgebaut und sind somit auch in der Lage, die Grenzen ihres Wissens und Könnens zu erkennen und somit ihr professionelles Selbstverständnis konstruktiv zu nutzen.

Orientierung vermitteln

Weiterbildungsorganisationen sind gekennzeichnet durch *Vielfalt*, *Vernetzung* und *Dynamik*. Führung einer Weiterbildungsorganisation (Weiterbildungsmanagement), ist somit eine *komplexe* Herausforderung (vgl. Ulrich & Probst 1991, S. 27ff.).

In Weiterbildungsorganisationen existieren *vielfältige* interne und externe Einflussfaktoren. Beispiele für interne Einflussfaktoren: Kultur und Strategie der Weiterbildungsorganisation, Organisationstyp und Strukturmerkmale, Personal (Leitungen, Lehrkörper, Sekretariatspersonal, Verantwortliche Informations- und Kommunikationstechnologien und Catering) oder die Orientierung der Weiterbildungsangebote (professions- oder funktionsorientiert, Abschnitt 2.1). Zu zentralen externen Einflussfaktoren gehören beispielsweise Vorgaben des Trägers der Weiterbildungseinrichtung (Gesetze und / oder Unternehmensstrategie), Kooperationspartner und Konkurrenzorganisationen oder das Weiterbildungsverhalten der Zielgruppen (potenzielle WB-Teilnehmende).

Diese internen und externen Einflussfaktoren stehen zueinander in Wechselbeziehung – sie sind miteinander *vernetzt*. Das FWB trägt diesem Umstand dreifach Rechnung:

Erstens ist es als Schalenmodell gestaltet (mit Leadership als Kern, als zentrale Antriebskraft) und bildet damit die Wechselbeziehungen zwischen den normativen, strategischen und operativen *Führungsaufgaben* ab.

So basiert die Strategieentwicklung auf der Vision und dem Leitbild der Weiterbildungsorganisation (und evtl. der Trägerorganisation). Die Strategie bildet wiederum die Basis für die Konzeption, Durchführung, Evaluation und Verbesserung von Weiterbildungsangeboten in der operativen Führungsebene.

Zweitens zeigt das FWB, dass sich die *Führungsfunktionen* auf alle Führungsebenen beziehen. So unterstützt beispielsweise die Führungsfunktion Weiterbildungsmarketing die Entwicklung der Kundenorientierung (Förderung der Kultur, normative Führungsaufgaben), die Analyse des Weiterbildungsmarkts (Analyse des Weiterbildungsverhalten, strategische Führungsaufgaben) und die Promotion von Weiterbildungsangeboten (Kommunikation von Transfererfolgen, operative Führungsaufgaben).

Drittens symbolisiert die Einbettung der Weiterbildungsorganisation in ihre vier zentralen Umweltbereiche, dass Wechselbeziehungen zur *Umwelt* bestehen.

Die Bedingungen und Anforderungen, denen diese internen und externen Einflussfaktoren unterliegen, sind von *Dynamik* gekennzeichnet, d. h. sie verändern sich ständig. Der Umstand, dass diese Veränderungen tendenziell in kürzeren Zeitabständen erfolgen, erhöht die Komplexität der Führungsproblematik zusätzlich. Eine solche Veränderung stellt beispielsweise die Ökonomisierung der Weiterbildung dar. Die Ökonomisierungstendenz ist in der öffentlichen, aber auch in der betrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Daraus ergeben sich teils neue Einflussfaktoren: Nachfrageorientierte Finanzierungsgrundsätze, Kundenorientierung, Weiterbildungsmarketing und -controlling usw.

Sie stellt heute aus Sicht vieler PolitikerInnen eine *Veränderungsnotwendigkeit* dar, welche gar nicht schnell genug konzipiert und umgesetzt werden kann. Im schweizerischen Weiterbildungsbereich ist heute ein Ökonomisierungsaktionismus zu beobachten, d. h. es muss vielfach geplant und entschieden werden, ohne über gesicherte empirische Daten aus der Weiterbildungsforschung zu verfügen. Die wenigen vorhandenen Daten lassen vermuten, dass die der Ökonomisierung zugrunde liegende Wirkungsannahme «Wettbewerb → Qualitätssteigerung → Verbesserung des Weiterbildungssystems» nicht zutrifft (vgl. Weber & Stämpfli 2006). Planung und Entscheidung entlang empirisch schwach begründeter Ökonomisierungsvorstellungen führen gerade in der öffentlichen Weiterbildung dazu, dass entstehende Unsicherheiten und Spannungsfelder (vgl. unten) gar nicht erst erkannt werden können.

Führungspersonen von Weiterbildungsorganisationen sind gefordert, sich im Kontext der offenbar *komplexen* Herausforderung «Weiterbildungsmanagement» orientieren zu können. Damit versetzen sie sich in die Lage, auch ihren Mitarbeitenden jene *Orientierung* zu vermitteln, die als Grundlage zur Gestaltung und Umsetzung zielorientierter Führungsprozesse notwendig ist. Führungspersonen müssen also in der Lage sein, diese *Komplexität zu reduzieren*. Sie müssen sich einen Überblick verschaffen. Dies wird ihnen durch das neue Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen erleichtert.

Motivation fördern

Weiterbildungsorganisationen sind als Expertenorganisationen auf einen partizipativen Führungsstil und entsprechend flache Hierarchien angewiesen (Robak 2004, S. 339ff.). Erfolgreiche WeiterbildungsmanagerInnen geben «gute» Ziele nicht «top down» vor. Sie beteiligen die Mitarbeitenden (KursleiterInnen, ReferentInnen, TrainerInnen, LernbegleiterInnen, BeraterInnen, PrüfungsleiterInnen usw.) aber auch andere Anspruchsgruppen (Unternehmensleitung, Auftraggebende, Behörden, Partner- und Konkurrenzorganisationen usw.) angemessen an kreativen und innovativen Strategieentwicklungs- und Zielvereinbarungsprozessen. Den Mitarbeitenden lassen sie einen ausreichenden Gestaltungsspielraum. Sie nehmen die Erwartungen, Bedürfnisse und Ziele – also die *Motive* – der Anspruchsgruppen auf und versuchen, diese zu berücksichtigen. Führungspersonen in Weiterbildungsorganisationen sind in der Lage, solche Aushandlungsprozesse zu institutionalisieren und gestalten damit diskursorientierte, motivierende Rahmenbedingungen für die Erbringung von Weiterbildungsleistungen (vgl. Seiler 2002, S. 290).

4.2 Besonderheiten des Weiterbildungsbereichs kennen und Beziehungen gestalten

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich B Den Weiterbildungsbereich, dessen Kontext und Akteure sowie die charakteristischen Spannungsfelder verstehen und die Austauschbeziehungen zielorientiert gestalten
B1 WeiterbildungsmangerInnen kennen den Weiterbildungsbereich als spezifischen Bereich des Bildungswesens, mit seinen Gesetzen, Organisationstypen, wissenschaftlichen Theorien, Lernmilieus und virtuellen Lernwelten.
B2 WeiterbildungsmangerInnen gestalten die Austauschbeziehungen zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt zielorientiert.
B3 WeiterbildungsmangerInnen kennen die spezifischen Spannungsfelder innerhalb der Weiterbildungsorganisation sowie zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt, sind in der Lage, diese auszuhalten und mit ihnen situativ sinnvoll umzugehen.

Weitbildungsbereich durch Beziehungen strukturieren

Die Umwelt einer Weiterbildungsorganisation ist ein unübersichtlicher, veränderungsdynamischer Kontext, bestehend aus Gesetzen, vielfältigen Akteuren (Organisationstypen), wissenschaftlichen Theorien, Lernmilieus (Weiterbildungsverhalten) und virtuellen Lernwelten (vgl. Weber, Senn & Fischer 2006, S. 10ff.). Bei trägerabhängigen betrieblichen und öffentlichen Weiterbildungsorganisationen zählen auch die übrigen Organisationseinheiten des Betriebs zur Umwelt der Weiterbildungsorganisation. Kunden ausserbetrieblicher (aus betrieblicher Sicht «externer») Weiterbildungen haben erfahrungsgemäss Mühe, sich im bestehenden Angebotsdschungel zu orientieren.

Die Bemühungen staatlicher und privater Institutionen, durch Zertifizierung und Akkreditierung eine «qualitative Struktur» zu schaffen, sind zwar im Grundsatz zu begrüßen. Wenn aber heute schon über 800 Weiterbildungsorganisationen in der Schweiz ein EduQua-Label besitzen, weil bestimmte Kantone die Subventionierung an dieses Label koppeln, dann wird die erhoffte selektive und damit strukturierende Wirkung dieses Labels mindestens stark eingeschränkt. Sowohl WeiterbildungsmanagerInnen als auch potenzielle Weiterbildungsteilnehmende strukturieren den Weiterbildungsbereich heute über *Beziehungen*, d. h. über persönliche und organisationale Netzwerke.

«Der Weiterbildungsmarkt wird immer mehr ein Beziehungsmarkt. Meistens beschränkt man sich auf das, was man kennt und wo man Beziehungen hat. Man nimmt dort an Weiterbildung teil, wo man einen ehemaligen Teilnehmenden, den Ausbildungsleiter oder die Referentin kennt. Diese persönlichen Kontakte werden immer wichtiger, weil der Weiterbildungsdschungel immer undurchsichtiger wird. Beziehungen sind ein wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für die Teilnahme an einer Weiterbildung».

Dominik Egloff, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Leiter Personalentwicklung und Diagnostik, Schweizerische Bundesbahnen SBB

WeiterbildungsmanagerInnen bauen sich *persönliche* Netzwerke zu wichtigen Partnern und Konkurrenten auf, die ihnen Informationen (z. B. über Anbieter von Weiterbildung oder mögliche Lehrpersonen) liefern, denen sie vertrauen. Vertrauen ist gerade im Weiterbildungsgeschäft von zentraler Bedeutung, denn die führungsethische Dimension bildet eine konstitutionelle Grundlage für die Koordination und Begleitung von intersubjektiven Lehr-Lernprozessen.

Eine weitere Strukturierungshilfe, die heute vielfach genutzt wird, ist die Bildung *organisationaler Netzwerke* (vgl. Weber & Jütte i. V.). Entstehende Kooperationen und gemeinsame Fokussierungsstrategien helfen, den Weiterbildungsmarkt zu strukturieren (vgl. Fischer & Senn 2007).

Mit weiterbildungsspezifischen Spannungsfeldern umgehen

Weiterbildungsmanagement besteht mit «Weiterbildung» und «Management» aus einem Begriffspaar, welches – gerade mit Blick auf die beschriebenen Ökonomisierungstendenzen – ein immer grösseres Spannungspotenzial birgt.

Im Rahmen der *öffentlichen* Weiterbildung ist auch die zunehmende Benachteiligung finanzschwacher, bildungsferner Schichten in Bezug auf den Zugang zur Weiterbildung angesprochen. Weiter kann gerade öffentliche Weiterbildung ihre kritische Aufklärungsfunktion weniger wahrnehmen, da aufgrund des Primats der Nachfragefinanzierung die «Macht des Kunden» zunimmt. Gerade dieser Veränderungsprozess birgt neben durchaus positiven Individualisierungs- und Transferförderungs-potenzialen auch die Gefahr der McDonaldisierung und entsprechender Konsumhaltungen.

«Es täte gut, wir würden die Funktion der Weiterbildung einmal etwas hinterfragen und schauen, ob es wirklich nur ein Markt ist. Geht es wirklich nur um kaufen, verkaufen und das Anbieten von Titeln und das Absichern von der Kaufkraft dieser Titel oder geht es um einen Bildungsauftrag, der mit Weiterbildung viel breiter und umfassender ist?»

Hans Peter Hauser, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Leiter EB Zürich

An der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), einem öffentlichen Weiterbildungsanbieter, lokalisieren die Führungspersonen ein Spannungsfeld zwischen einer (herkömmlichen) bildungspolitisch-verwaltungsorientierten Führungsperspektive und einer (neuen) marktwirtschaftlich-unternehmensorientierten Führungsperspektive. Die Führungspersonen der PHZH sind der Ansicht, dass beide Perspektiven eingenommen werden müssen – auch um den Weiterbildungsauftrag erfüllen zu können. Der Umgang mit entstehenden Spannungsfeldern (erkennen, aushalten, lernen) wird als anspruchsvoll erlebt. Es wird empfohlen, diesen Umgang im Kontext einer lernenden Organisation (Abschnitt 4.7) zu institutionalisieren (vgl. Senn 2004). In diesem Sinn folgert auch Nussli (2007): «Das entscheidende an pädagogischen Organisationen ist nicht, dass konfliktträchtige Widersprüche zwischen unterschiedlichen Bezugssystemen und Wertvorstellung existieren, sondern dass eine jeweils spezifische Balance zu finden ist, die (...) Quelle des «Lernens» der Organisation ist» (S. 22).

In der *betrieblichen* Weiterbildung wird ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen der Mitarbeiterorientierung (individuelle Laufbahn, individuelle Interessen im Vordergrund) und der Unternehmensorientierung (Unternehmensstrategie und -ziele im Vordergrund) beobachtet:

«Die interne Ausbildung hat zunehmend mehr die Aufgabe kulturprägend zu sein, die Unternehmensentwicklung weiter zu führen und weniger die individuelle Laufbahn zu fördern. Hierzu stehen heute auf dem Bildungsmarkt ausgezeichnete Angebote mit laufbahnrelevanten Zertifikatsabschlüssen zur Verfügung».

Daniel Hirsbrunner, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Leiter Personalgewinnung / Personalmarketing im Eidgenössischen Personalamt EPA

WeiterbildungsmanagerInnen öffentlicher und betrieblicher Weiterbildung stehen vor der Herausforderung, mit diesen Spannungsfeldern adäquat umzugehen (vgl. Weber, Senn & Fischer 2006, S. 17ff.). Das bedeutet auch, diese überhaupt zu erkennen und dann auszuhalten. Es ist selten empfehlenswert, als Planungs- und Entscheidungsgrundlage nur einen Pol eines Spannungsfeldes zu berücksichtigen. WeiterbildungsmanagerInnen sind also gefordert, die in der jeweiligen Situation angemessene Positionierung innerhalb des Spannungsfeldes einzunehmen.

4.3 Weiterbildungsleistung wirksam steuern

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich C
Führungsinstrumente zur wirksamen Leistungserbringung weiterbildungsadäquat einsetzen
C1 WeiterbildungsmanagerInnen kennen die Grundsätze des normativen und strategischen Managements und sind in der Lage, Führungsinstrumente wie Leitbild, SWOT-Analysen oder Balanced Score Card situativ sinnvoll auszuwählen, zu adaptieren und wirksam einzusetzen.
C2 WeiterbildungsmanagerInnen sind fähig, die organisatorische Gestaltung ihrer Einrichtung darauf auszurichten, dass die Weiterbildungs- und Beratungsleistungen effizient erbracht und die Arbeitsmotivation der Mitarbeitenden gesichert werden kann.
C3 WeiterbildungsmanagerInnen kennen die vielfältigen Facetten «bedarfsorientierter Leistungserbringung», die Grundlagen zur Entwicklung eines Marketingkonzepts sowie bewährte Marketinginstrumente für dessen Umsetzung.
C4 WeiterbildungsmanagerInnen können die Entwicklung und Umsetzung eines Qualitätsmanagements für ihre Weiterbildungsorganisation initiieren und koordinieren, welches sowohl pädagogisch- als auch managementorientierte Qualitätsaspekte einer Weiterbildungsorganisation und ihrer Angebote adäquat berücksichtigt.

Für Weiterbildungsleistungen charakteristische kulturelle, strategische und strukturelle Rahmenbedingungen schaffen

WeiterbildungsmanagerInnen sind gefordert, den Grundzweck und die Politik der Bildungs- oder Personalentwicklungsabteilung ihrer Unternehmung, der Weiterbildungsabteilung ihrer Hochschule und anderer Weiterbildungsorganisationen zu definieren (zu reflektieren) und so die Entwicklung einer adäquaten *Kultur* zu fundieren. Damit legen sie die *normative* Basis für die Ableitung und Umsetzung der Strategie einer Weiterbildungsorganisation (vgl. Weber, Senn & Fischer 2006, S. 20). Grundzweck und Politik der Weiterbildungsorganisation basieren in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung auf den *normativ-strategischen Vorgaben* der Gesamtunternehmung.

Neben den Zielen des Trägers einer Weiterbildungsorganisation (z. B. Unternehmung oder Hochschule) sind auch die *individuellen Ziele (Motive) der Lernenden* zu beachten (Abschnitt 3.1: Bildungsvoraussetzungen), damit die Weiterbildungsorganisation motivierende und damit wirksame Bildungsleistungen erbringen kann.

Als Führungsinstrument zur Erarbeitung des Grundzwecks und der Politik der Weiterbildungsorganisation dient den WeiterbildungsmanagerInnen beispielsweise das *Leitbild*. Dabei ist vor allem der Weg das Ziel: Die Entwicklung eines Leitbilds ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, den in einer Weiterbildungsorganisation notwendigen partizipativen Führungsstil zu leben, d. h. alle Mitarbeitenden zu Betroffenen zu machen und mit ihnen gemeinsam über den Sinn und Zweck der Organisation zu diskutieren. Das dadurch gewonnene Vertrauen und die aufgebaute Loyalität sowie die entstandene Akzeptanz für organisationsspezifische Verhaltensregeln sind die eigentlich wertvollen Ergebnisse, die sich hinter einem Leitbild verbergen.

Bei der Entwicklung der *Strategie* ihrer Weiterbildungsorganisation müssen WeiterbildungsmanagerInnen beispielsweise Planungs- und Entscheidungsgrundlagen erarbeiten, um entscheiden zu können, zu welchen Themenbereichen und für welche Zielgruppen Weiterbildungsprogramme entwickelt werden.

«*Es braucht ein Commitment mit dem Arbeitgeber. Die Arbeitgeber haben nun bei den Weiterbildungsprogrammen ihre Haltung etwas angepasst. Früher war es eine Selbstverständlichkeit bzw. eine Honorarbelohnung, dass man sagte, nach einer gewissen Zeit in der Tätigkeit kann man eine Weiterbildung machen. Diese Zeiten sind nun vorbei. Die Unternehmen schauen, wer hat das Potenzial und was bringt uns diese Weiterbildung. Früher wurde Weiterbildung generell genehmigt, heute schaut man nach der Rendite für das Unternehmen und dem Potenzial des Mitarbeiters.*»

Manfred Kranich, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Schweiz. Ausbildungszentrum für Marketing, Werbung und Kommunikation SAWI, Mitglied GL

Als Führungsinstrumente zur Entwicklung strategischer Planungs- und Entscheidungsgrundlagen dienen beispielsweise *SWOT-* und *SOFT-Analysen*. Dabei werden die Stärken und Schwächen einer Weiterbildungsorganisation, respektive die Chancen und Risiken, mit denen sie sich auseinandersetzen hat, sichtbar gemacht. Im Rahmen der Umweltanalyse liefern beispielsweise *Bedarfsanalysen* bei Auftraggebern, Investoren und bezahlende Teilnehmende notwendiges Steuerungswissen. Die Entwicklung der Strategie ist auf die Förderung der Stärken und Chancen und die Minderung der Schwächen und Risiken ausgerichtet. Als Führungsinstrument zur *Umsetzung* der Strategie dient beispielsweise die *Balanced Score Card* (vgl. Schöni 2006).

WeiterbildungsmanagerInnen müssen sich bewusst sein, dass Weiterbildung in *unterschiedlichsten* Organisationen stattfindet: In weiterbildungsspezifisch-selbständigen (z. B. Klubschulen Migros), ausbildungsspezifisch-trägerabhängigen (z. B. Koordinationsstelle für Weiterbildung an der Universität Bern) und bildungsfern-trägerabhängigen (z. B. Siemens Academy von Siemens Schweiz AG) Weiterbildungsorganisationen (vgl. Weber 1995, S. 318ff.). Dabei wirken Menschen *organisationstypisch* zusammen. Das Verhalten dieser Menschen ist zielbezogen zu *koordinieren*. WeiterbildungsmanagerInnen sind aufgefordert, durch *Arbeitsteilung* und Koordination eine höhere *Wirtschaftlichkeit* ihrer Weiterbildungsorganisation zu erreichen. Zugleich wird von WeiterbildungsmanagerInnen verlangt, die Organisation so zu gestalten, dass die Fähigkeiten der Menschen wirkungsvoll genutzt werden und die *Arbeitszufriedenheit* positiv beeinflusst werden kann (vgl. Thom & Steiner 2006).

«*Was meiner Meinung nach gut wäre, ist ein Coaching der Linienverantwortlichen. Es wird immer mehr Ausbildungsverantwortung an die Linie gegeben. Und die ist damit überfordert. Da muss ich als Ausbildungsorganisation die Linie beraten: Wie nimmt die Linie das existierende Know-how auf? Wo geht es hin? Wie gehe ich die Ausbildung an? Bei uns gibt es ganz drastische Beispiele was im Unternehmen bereits geschehen ist. So wurde ein Jahr lang gar keine Ausbildung durchgeführt, dann wieder zu viel Ausbildung. Man müsste eine Beratungsfunktion einbauen für die Linie oder zu Vorgesetzten die die Ausbildung wahrnehmen bzw. mit den Mitarbeitern umsetzen sollten.*»

Daniel Bachmann, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Education Manager, Siemens Schweiz AG

Zu den klassischen *Führungsinstrumenten* der Aufbauorganisation (Struktur) zählen Organigramm, Funktionendiagramm oder Stellenbeschreibung. Führungsinstrumente der Ablauforganisation (Prozesse) sind Ablaufpläne, Meilenstein- und Terminpläne sowie spezifische Führungsinstrumente zur Prozessgestaltung (Führungsprozesse, Aufgabenprozesse, Supportprozesse usw.).

Weiterbildungsleistungen bedarfsgerecht erbringen – Qualität sichern und entwickeln

Weiterbildungsmarketing umfasst sämtliche Maßnahmen, die sich am Geschehen auf dem (internen und externen) Weiterbildungsmarkt orientieren und die darauf ausgerichtet sind, den Absatz zu erhöhen. Weiterbildungsmarketing ist also ein wichtiges Führungsinstrument für unterschiedlichste Typen von Weiterbildungsorganisationen wie, autonome Profit Centers in industriellen Grossunternehmen, Weiterbildungsabteilungen an Hochschulen und autonome Bildungsunternehmen. Zu Letzteren gehört AKAD Business:

«Wir verkaufen ein Produkt, bei dem man erst dann sieht wie gut es war, wenn man es erhalten und konsumiert hat. Da ist die Vergleichbarkeit extrem schwierig. Deswegen ist gemäss meiner Erfahrung der Preis als Instrument des Marketings im Bildungsbereich völlig anders gelagert als an allen anderen Orten. Hier gibt es extrem viele Einflüsse auf den Preis. Der Preis hängt auch vom Angebot, vom Niveau und von der Branche ab.»

Edouard Suter, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Leiter AKAD Business

WeiterbildungsmanagerInnen sorgen also dafür, dass Informationen über Kundenerwartungen und Bedarfslagen in die Programmentwicklung einfließen. Sie beachten zudem, dass die Programmentwicklung der Umsetzung einer Profilierungsstrategie dient, d. h. der angestrebten Positionierung der Weiterbildungsorganisation im Konkurrenzumfeld. Auf dem enger werdenden Weiterbildungsmarkt hat Erfolg, wer die Marktchancen für Bildungsangebote frühzeitig erkennt, seine Programme nachfrageorientiert (z. B. Orientierung am Nutzen für die Teilnehmenden) konzipiert und auf geeignete Weise dafür wirbt. Eine umfassende Kommunikation mit den KundInnen – von der Konzeptentwicklung über den Verkauf bis zur Evaluation – ist zentrales Element eines erfolgreichen Weiterbildungsmarketings. Dies gilt sowohl für die öffentliche und private betriebsexterne, als auch für die innerbetriebliche Weiterbildung. WeiterbildungsmanagerInnen nutzen folgende *Führungsinstrumente* des Weiterbildungsmarketings zur wirksamen Leistungserbringung: Milieustudien und -tools, Markenpositionierung, Produktlebenszyklus, Produktklinik, Portfolioanalysen sowie Instrumente des Online-Marketings. Zu Instrumenten des Online-Marketings zählen beispielsweise Suchmaschinenoptimierung, Anzeigenschaltung in Suchmaschinen, Website-Optimierung und Newsletter-Marketing (vgl. Barz 2006).

Wie oben beschrieben, wird die Nachfrage nach Weiterbildungsleistungen über Beziehungen gesteuert, d. h. die erlebte *Qualität* der drei Kernprozesse in der operativen Führungsebene (Abschnitt 3.1) ist wichtig. Hauptgründe sind die *Unübersichtlichkeit* des Weiterbildungsmarkts und die existenzielle Bedeutung von *Vertrauen* im Kontext der intersubjektiven Lehr-Lern-Prozesse einer Bildungsleistung. Die erlebte Qualität wird von den aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden der Weiterbildungsprogramme sowie der Lehrpersonen (oder Trainer) weitererzählt.

Die Führungsfunktion Qualitätsmanagement zu erfüllen bedeutet für WeiterbildungsmanagerInnen zweierlei: Einmal die *Sicherung* von hoher Führungs- und Weiterbildungsqualität. Dies führt zu Wertschätzung von bisher Bewährtem und damit zu Kontinuität und Sicherheit. Zudem ist auch *Qualitätsentwicklung* notwendig, um den veränderten Anforderungen an die Führungs- und Weiterbildungsleistungen der Weiterbildungsorganisation auch in Zukunft gerecht zu werden. In Anlehnung an Euler (2005) können vier Aufgabenbereiche des Qualitätsmanagements unterschieden werden:

- Qualitätsverständnis klären / reflektieren
- Systematik definieren
- Evaluieren und dokumentieren
- Rahmenbedingungen sichern

Dabei stehen vielfältige Konzepte und Modelle mit jeweils spezifischen Führungsinstrumenten zur Verfügung: Q2E, LQW, EduQua, EFQM oder ISO. Im Dickicht dieser Fertigprodukte, die auf dem QM-Markt angeboten werden, sind WeiterbildungsmanagerInnen zuerst aufgefordert, der «Übernahmeversuchung» zu widerstehen und zusammen mit ihren Mitarbeitenden ein *organisationsspezifisches* Qualitätsverständnis (Qualitätskriterien und -standards) zu erarbeiten. Selbstverständlich werden die vorhandenen Modelle und Instrumente dabei genutzt – aber organisationsspezifisch reflektiert und begründet. Nur so kann eine anschlussfähige Systematik des Qualitätsmanagements definiert werden. Erst die kriteriengeleitete Auswahl passender Konzeptbestandteile und Instrumente sowie deren Ergänzung durch bewährte eigene Grundsätze und Instrumente führen zu einem allgemein akzeptierten und wirksamen Qualitätsmanagementsystem (vgl. Senn & Büeler 2004).

4.4 Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert gestalten und transferorientiert weiterentwickeln

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich D Weiterbildungsangebote kontext- und zielgruppenspezifisch sowie methodisch-didaktisch begründet planen, durchführen und evaluieren
D1 WeiterbildungsmanagerInnen können Weiterbildungsangebote aufgrund von Bedarfsanalysen bei den zentralen Akteuren (Unternehmensleitung, Lehrpersonal und Lernende) kontextspezifisch sowie methodisch-didaktisch begründet planen und konzipieren.
D2 WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, die Durchführung eines Weiterbildungsangebots in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Lehrenden (als Wissensvermittler, Trainer, Coachs, Beratende, Betreuende und Prüfende) methodisch, didaktisch und organisatorisch zu steuern.
D3 WeiterbildungsmanagerInnen können auf der Basis konkreter Nutzenerwartungen ein Evaluationskonzept für ihre Weiterbildungsangebote erstellen und dieses durch den Einsatz adäquater Evaluationsinstrumente zielorientiert umsetzen.

Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert planen und durchführen

Ein Weiterbildungsprogramm soll transferorientiert sein, d. h. zielgerichteten Kompetenzerwerb ermöglichen und damit helfen, die vielfältigen Anforderungen im beruflichen und privaten Leben effizienter und effektiver zu erfüllen (Kap. 2). Die *Programmplanung* in der Weiterbildung orientiert sich deshalb heute am Kompetenzbegriff. Damit Lernen zur Kompetenzentwicklung führen kann, muss vorerst geklärt werden, welche Anforderungen das Zielpublikum aufgrund der Weiterbildung besser erfüllen soll und welche Kompetenzen dafür erforderlich sind. Dabei muss auch geklärt werden, welche dieser Kompetenzen schon vorhanden sind und welche durch die Weiterbildung angestrebt werden. Aus den anzustrebenden Kompetenzen werden die Learning Outcomes definiert, die eine methodisch-didaktisch begründete Gestaltung des Lehr-Lern-Settings anleiten. Eine derart transferorientierte Programmplanung bedingt, dass die bestehende Anforderungs- und Kompetenzsituation der zukünftigen Lernenden schon in der Analysephase sorgfältig berücksichtigt wird. Dabei steht einer eher lernerzentrierten Perspektive (Bedürfnisse der Teilnehmenden oder der Mitarbeitenden) eine Anbieterperspektive (Programm des Anbieters oder Bedarf der Unternehmung) gegenüber, in der die programmatischen und wirtschaftlichen Interessen der Anbieter zum Ausdruck kommen. Die Programmentwicklung steht somit immer im Spannungsfeld von Teilnehmenden- und Programmorientierung. Beim Umgang mit diesem Spannungsfeld sind sowohl kreativ-emotionales als auch stringent-logisches Denken und Handeln gefragt (vgl. Fischer 2000). Die Steuerung der *Programmdurchführung* erfolgt heute aus einer Sichtweise auf das Lernen als selbstorganisiertem Evolutionsprozess. Sie orientiert sich an folgender Leitfrage: Welche Lern- und Kompetenzanforderungen sind heutzutage kennzeichnend und welche Methoden sind hilfreich, um diesen gerecht zu werden (vgl. Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert 2005)? Die Vorstellungen darüber, welche Funktionen dabei neue Informations- und Kommunikationstechnologien im Lernen Erwachsener erfüllen sollen, sind vielfältig. Nicht zu überhören sind enttäuschte Stimmen, die von Frustration und Einsamkeit berichten. Entscheidend sind implizite oder explizite methodisch-didaktische Konzepte, in denen die technischen Mittel eingebettet sind (vgl. Lehmann 2006).

Weiterbildungsangebote transferorientiert evaluieren und weiterentwickeln

Die Evaluation (Beurteilung) von Bildungserfolgen unterstützt beispielsweise die Rechenschaftslegung (Legitimation von Programminvestitionen), dient als Steuerungsinstrument (Bedarfsanalyse bei Programmentwicklungen) und als Instrument zur Weiterentwicklung von Bildungsleistungen (Feedbackbogen nach Programmdurchführung). Programmevaluation hat eine lange Tradition in Weiterbildungsorganisationen. Sie zeichnet sich gemäss Beywl (1999) dadurch aus, dass sie Werte bezogen ist (value), dass sie das breite Repertoire an empirischen Methoden zur Informationsgewinnung einsetzt und dass sie zunehmend auch als Steuerungsinstrument fungiert. Neben der traditionellen Evaluation von Zufriedenheits- und Lernerfolgen wird die Evaluation von Transfererfolgen (Transferevaluation) der Weiterbildungsprogramme immer wichtiger – in der öffentlichen und in der betrieblichen Weiterbildung.

Das Kriterium der Transferwirkung einer Weiterbildung, also beispielsweise die effizientere und effektivere Umsetzung der Unternehmensstrategie durch Teilnehmende einer Weiterbildung bis hin zur Monetarisierung von Weiterbildungswirkungen, ist für gewisse Unternehmensleitungen zum entscheidenden Kriterium für Investitionsentscheide avanciert:

«Wenn wir sagen, die Ausbildung muss grundsätzlich strategiekonform sein und letztlich einen Beitrag leisten, wollen wir im Sinne von Impact messen, wie die Ausbildung letztlich im Geschäft wirkt. Es genügt nicht mehr zu wissen, dass der Teilnehmer nach einer Weiterbildung gewisse Aufgaben besser erfüllen kann. Das ist der grosse Paradigmenwechsel, dass man die Wirkung auf das Geschäft überprüft.»

Urs Hofmann, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Head Business School CREDIT SUISSE

4.5 Weiterbildungsressourcen effizient und effektiv nutzen

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich E

Mitarbeitende auswählen, einsetzen und fördern sowie Finanzen und Infrastruktur für Weiterbildung bereitstellen und bewirtschaften

- E1 WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, das Personal der Weiterbildungsorganisation sinnvoll auszuwählen, zielorientiert einzusetzen sowie strategie- und bedürfnisorientiert weiterzubilden.
- E2 WeiterbildungsmanagerInnen kennen die Finanzierungsgrundsätze in der Weiterbildung und deren Einfluss auf die Positionierung ihrer Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt.
- E3 WeiterbildungsmanagerInnen kennen Instrumente zur Kalkulation, Budgetierung und Finanzplanung, können diese nutzen und sind in der Lage, die Finanzsituation der Weiterbildungsorganisation mit Hilfe von Kennzahlen zu interpretieren.

Mitarbeitende in Weiterbildungsorganisationen auswählen, einsetzen und fördern

Die Auswahl sowie der Einsatz und die Förderung von Mitarbeitenden bilden in Expertenorganisationen wie den Weiterbildungsorganisationen die Basis für deren Erfolg, d. h. die Grundlage für erfolgreiche Aus- und Weiterbildungsleistungen.

«Für uns ist es eine wichtige Aufgabe die richtigen Leute auszuwählen, sie zu betreuen und längere Zeit mit ihnen zusammen zu arbeiten, so dass wir ein zielgruppenspezifisches Angebot zur Verfügung stellen können.»

Daniel Hirsbrunner, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Leiter Personalgewinnung / Personalmarketing im Eidgenössischen Personalamt EPA

Der *Personalgewinnung* und der *Personalentwicklung* sind in einer Weiterbildungsorganisation höchste Prioritäten einzuräumen. Es existieren verschiedene Ansätze und Verfahren zur *Personalgewinnung*.

Damit WeiterbildungsmanagerInnen die für ihren Führungsalltag passenden Ansätze und Verfahren auswählen und erfolgreich implementieren können, müssen sie Personalgewinnung als integralen Bestandteil eines umfassenden Personalmanagements verstehen (vgl. Thom & Ritz 2004). Ein umfassendes Personalmanagement beantwortet folgende strategische Leitfragen: Mit welchen (veränderten) Anforderungen wird die Weiterbildungsorganisation in Zukunft konfrontiert, und welche Auswirkungen hat dies auf das Anforderungsprofil der zu gewinnenden Mitarbeitenden in den verschiedenen Leistungsbereichen der Weiterbildungsorganisation? Die Antworten auf diese Leitfragen bilden auch die Basis für eine kompetenz- und unternehmenszielorientierte *Personalentwicklung* welche darauf abzielt, die Strategie der Weiterbildungsorganisation möglichst effizient und effektiv umzusetzen (vgl. Kailer 2001). In Weiterbildungsabteilungen von Grossunternehmen sind Mitarbeitende darüber hinaus gefordert, für die Unternehmung beispielsweise folgende Leistungen zu erbringen: Qualifizierung zukünftiger Mitarbeitender (bei ausgetrocknetem Arbeitsmarkt), Erhöhung der Gesundentage (Unfallprävention im Betrieb und in der Freizeit), Unterstützung der Führungskräfte beim täglichen Personalgeschäft und im ständigen Wandel, Teamentwicklung als Chance zur Weiterentwicklung, Führungskräfteberatung und -entwicklung. Um diese und andere Leistungen für die Unternehmung erbringen zu können, müssen WeiterbildungsmanagerInnen – auch zusammen mit den Führungspersonen in den Linien – entscheiden, welche Kompetenzen bei den Mitarbeitenden aus- und aufzubauen sind. Dabei spielt neben der organisierten Weiterbildung auch die Förderung des Lernens im Prozess der Arbeit eine immer wichtigere Rolle (vgl. Dehnbostel, Lindemann & Ludwig 2007).

Finanzen und Infrastruktur bereitstellen und bewirtschaften

WeiterbildungsmanagerInnen müssen die Grundlagen des Finanzmanagements, d. h. der Finanzplanung und des Finanzcontrollings einer Weiterbildungsorganisation, kennen. Die Finanzplanung beinhaltet Kompetenzen zu folgenden Themenbereichen: Bilanz, Erfolgsrechnung, Mittelflussrechnung, Kostenrechnung, Kalkulation, Budget sowie finanzielle Kennzahlen und deren Interpretation (vgl. Schellenberg 2000). Das Finanzcontrolling, also die finanzielle Steuerung einer Weiterbildungsorganisation, beinhaltet in erster Linie die Liquiditätssicherung sowie die Sicherung der Rationalität und Koordination von Investitions- und Finanzierungsentscheiden. Finanzmanagement in Weiterbildungsorganisationen ist durch die Ökonomisierung in der Weiterbildung (oben) und die damit verbundene Kosten-Nutzenorientierung geprägt – in der öffentlichen und vor allem in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Meisel, Rohlmann & Schuldt 1996).

«Auf einer unteren Mitarbeiterstufe müssen sie für jeden Kurs, um jeden Franken kämpfen. Früher konnte man ohne Probleme über Mittag einen Spanischkurs machen – das gibt es nicht mehr. Es gibt keine Freizeitangebote in der Weiterbildung mehr. Jeder Vorgesetzte hat ein Budget, mit dem er umgehen muss. Wenn einmal viel investiert wird, beispielsweise für einen MBA, dann wird meistens eine vertragliche Vereinbarung abgeschlossen. Selbst beim Top Management gibt es Rückzahlungsverpflichtungen wenn man nicht bleibt. Es wird sehr viel über Geld gesteuert und der Nutzen ausgewiesen. Solange die Leute in Kurse kommen, denken wir, dass diese gebraucht werden. Die Teilnehmenden zahlen ja dafür. Wenn niemand mehr kommt, müssen wir uns etwas überlegen».

Daniel Huber, Teilnehmer Round-Table-Gespräche
Head Training & Development, Novartis Pharma AG

4.6 Wissen als besondere Ressource nutzen

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich F
Wissen systematisch und evidenzbasiert dokumentieren und kommunizieren
F1 WeiterbildungsmanagerInnen können anspruchsvolle Texte aus Medien, Wissenschaft, ihrem beruflichen Umfeld und speziell Statistiken kritisch analysieren und für ihren Führungsalltag sinnvoll nutzen.
F2 WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, mittels geeigneter Analyse- und Kreativitätstechniken entscheidende Fragestellungen frühzeitig zu erkennen, diese präzise zu formulieren und mit Hilfe einer adäquaten Vorgehensmethode zu bearbeiten.
F3 WeiterbildungsmanagerInnen können Problemlösungsprozesse evidenzbasiert sowie stringent und nachvollziehbar dokumentieren.
F4 WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, Sachverhalte und Entscheide in ihrem Führungsalltag verständlich und überzeugend zu kommunizieren.

Wissen als evidenzbasierte Planungs- und Entscheidungsgrundlage nutzen

Wie in Abschnitt 4.1. beschrieben, ist die Führung von Weiterbildungsorganisationen auch deshalb eine komplexe Herausforderung, weil WeiterbildungsmanagerInnen mit veränderten Anforderungen und entstehenden Spannungsfeldern «adäquat» umgehen müssen. «Adäquat» meint, unter Berücksichtigung *gesicherter Wissensbestände* (Evidenzen) zu den Besonderheiten von Weiterbildung und von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Weber, Senn & Fischer 2006, S. 10ff.). Es ergeben sich beispielsweise folgende Fragestellungen:

- Welche Anforderungen an Weiterbildung verändern sich in Zukunft auf welche Art und Weise?
- Was bedeutet das für mich als WeiterbildungsmanagerIn?
- Was bedeutet das für unsere Weiterbildungsleistungen und unsere Weiterbildungsorganisation?

WeiterbildungsmanagerInnen sind heute gefordert die entscheidenden Fragestellungen zu erkennen, diese präzise zu formulieren und «evidenzbasiert» sowie mit Hilfe adäquater Vorgehensmethoden zu beantworten. *Evidenzbasiert* meint, dass die wichtigsten Informationsgrundlagen nicht «nur» auf persönlichen Erfahrungen basieren, sondern wissenschaftlich gesichert sein sollen. WeiterbildungsmanagerInnen müssen also Ergebnisse aus Studien oder Daten aus Statistiken kritisch analysieren und in ihrem Führungsalltag adäquat nutzen können. Evidenzen können erst dann sinnvoll genutzt werden, wenn sie von den Mitarbeitenden verstanden (d. h. als wichtig erkannt und akzeptiert) werden. Dies bedingt eine verständliche, stringente und nachvollziehbare (Quellenangaben) *Dokumentation* und eine entsprechend anschlussfähige *Kommunikation*. Diese Anforderungen sind jedoch bei gewissen WeiterbildungsmanagerInnen umstritten. Sie befürchten eine Überforderung der Mitarbeitenden.

«Ich habe mich gefragt, ob ich das brauche? Muss ich wirklich das für meine Aufgaben relevante Wissen systematisch wissenschaftlich generalisieren, verarbeiten und dokumentieren, und muss ich Berichte schreiben können, die den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechen? Ich denke meine Gesprächspartner würde das massiv überfordern. Ich habe es mit der Verwaltung zu tun und mit Auftraggebern und Spitälern und weiteren Akteuren, die sich im Markt für unsere Weiterbildungen interessieren könnten wie auch mit den Lernenden.»

Veronika Schaller, Teilnehmerin Round-Table-Gespräche
Leiterin Ausbildung Inselspital, Bern

Vielfach liegt ein Missverständnis vor: Evidenzbasiert führen heisst nicht, über die Köpfe der Mitarbeitenden hinweg zu theoretisieren, sondern bedeutet, mit Hilfe wissenschaftlicher Daten sachlogisch, der Situation angepasst und dadurch überzeugend zu argumentieren. Wissenschaft (empirische Evidenzen) und Praxis (persönliche Erfahrungen) bilden dabei ein *Team*: Wissenschaftliche Evidenzen bilden sozusagen die verantwortungsvolle Basis (das Sicherheitsnetz) für die wirksame Nutzung der wertvollen persönlichen Praxiserfahrungen, Intuitionen und rhetorischen Kompetenzen. Dieses Team bewirkt, dass die «richtigen» Planungs- und Entscheidungsgrundlagen dokumentiert und dann anschlussfähig kommuniziert werden können.

4.7 Selbstentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung fördern

Kompetenzen im Überblick

Kompetenzbereich G	
Individuelle und organisationale Lernprozesse initiieren, fördern und reflektieren	
G1	WeiterbildungsmanagerInnen können ihr eigenes Lernen reflektieren und persönliche Strategien entwickeln, um neuen Anforderungen und Veränderungsprozessen lernend gewachsen zu sein.
G2	WeiterbildungsmanagerInnen können Kompetenzprofile für sich persönlich, für Mitarbeitende sowie für Kursteilnehmende entwickeln und als Bezugsrahmen für die persönliche Entwicklung, für die Führung und Entwicklung der Organisation sowie für die Programmentwicklung nutzen.
G3	WeiterbildungsmanagerInnen können einen Erfahrungsaustausch lernwirksam gestalten sowie Lerntransfers nachhaltig unterstützen.
G4	WeiterbildungsmanagerInnen sind in der Lage, personale und organisationale Rahmenbedingungen für gemeinsame Lernprozesse zu gestalten, damit personale und organisationale Veränderungsprozesse initiiert, begleitet und reflektiert werden können.

Programme, Personen und Organisationseinheiten entwickeln

WeiterbildungsmanagerInnen benötigen spezifische Kompetenzen um *individuelle, kollektive* und *organisationale Lernprozesse* zu initiieren, zu fördern und zu reflektieren. Die Roundtable-Gespräche sowie die Rückmeldungen der aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums Weiterbildungsmanagement zeigen, dass WeiterbildungsmanagerInnen das hier vorgestellte Kompetenzprofil als entsprechenden Entwicklungsmotor auffassen. Die Entwicklungskraft des Kompetenzprofils wirkt in drei zentralen Verantwortungsbereichen von Weiterbildungsmanagement:

- im Bereich der Weiterbildungsangebote (Programmentwicklung)
- im personalen Bereich (Selbst- und Personalentwicklung)
- im Bereich der Organisation (Organisationsentwicklung)

Das Kompetenzprofil kann als Bezugsrahmen für eine kompetenzorientierte Entwicklung von *Weiterbildungsangeboten* für WeiterbildungsmanagerInnen dienen (Abschnitt 2.2).

Zudem kann das Kompetenzprofil als Grundlage zur kompetenzorientierten *Selbst- und Mitarbeitendenbeurteilung* in Weiterbildungsorganisationen genutzt werden (vgl. Senn & Ertel 2008). Informationen über vorhandene Kompetenzen oder Kompetenzlücken bilden eine wichtige Basis für die Definition von Stellenprofilen und damit für die Gestaltung von *Organisationsstrukturen und -prozessen* einer Weiterbildungsorganisation: Durch entsprechende Personalrekrutierung und -entwicklung kann ein optimales Zusammenspiel zwischen Aufgaben, Kompetenzen und organisationalen Rahmenbedingungen unterstützt werden.

Aus Sicht der Weiterbildungsorganisation ist entscheidend, dass ihr (und damit allen Mitarbeitenden) die individuellen Lernergebnisse zur Verfügung gestellt werden. Dies erfolgt durch *Wissensmanagementsysteme* im Intranet: Hier können beispielsweise zu den Führungsaufgaben und -funktionen von Weiterbildungsmanagement (Abschnitt 3.1) hilfreiche Konzepte, Instrumente, Prozesse, Checklisten, Best-Practice-Beispiele usw. gespeichert werden. Zudem ist beispielsweise ersichtlich, welche Mitarbeitenden man aufgrund der aufgeschalteten individuellen Kompetenzprofile und der problemspezifischen Erfahrungsberichte um eine kollegiale Beratung bitten kann. Kompetente WeiterbildungsmanagerInnen (Ausbildungsverantwortliche) in Betrieben können durch Beratungsleistungen auch Personalentwicklungsprozesse der Gesamtunternehmung unterstützen: So erhalten Linienverantwortliche der Unternehmung beispielsweise Hinweise zur Entwicklung einer unternehmensziel- und mitarbeiterorientierten Weiterbildung der Mitarbeitenden oder zur optimalen Förderung älterer Mitarbeitender.

Organisationale Speichersysteme fördern das Teilen von Wissen und optimieren die Voraussetzungen um voneinander zu lernen. Die gespeicherten Daten können dazu führen, dass in der Organisation (ähnliche) Probleme mit der Zeit effizienter und effektiver gelöst werden. Wenn dies eintritt, hat die *Organisation gelernt*.

Das *Teilen* von positivem Wissen (Erfolgserlebnisse, bewährte Vorgehensweisen usw.) und insbesondere das Teilen von negativem Wissen (Wissen, wie man es *nicht* machen soll) birgt Lernpotenzial. Doch gerade das Teilen von *negativem* Wissen (schlechte Erfahrungen, Fehler usw.) bedingt eine spezifische *Vertrauenskultur*. Diese ermöglicht, aus *Fehlern* zu lernen, ohne die Angst im Nacken zu spüren, disqualifiziert oder belächelt zu werden (vgl. Oser & Hascher 1997).

Sie erlaubt es auch, KollegInnen Wissen zur Verfügung zu stellen, ohne zu befürchten, dass sie dieses Wissen missbrauchen. Wir denken hier an direkte Konkurrenzsituationen beispielsweise bei internen Projektvergaben oder Stellenbesetzungen.

Neben dieser kulturellen Voraussetzung ist auch eine organisatorische Voraussetzung unabdingbar: Es braucht *organisatorische Freiräume*, d. h. entsprechende Infrastruktur und Räumlichkeiten (Intranet, aber auch gemütliche Pausenräume und Mensas) sowie die notwendigen Zeitgefässe. Dann können die viel gerühmten informellen Prozesse ablaufen, welche zu Metakommunikation, zu Meta-lernen (lernen zu lernen) und bisweilen zu schwer planbaren Innovationen führen (vgl. Senn 2004, S. 143ff.).

Unter diesen kulturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und mit Hilfe der oben dargestellten Kompetenzen kann es den WeiterbildungsmanagerInnen gelingen, die *lernende Weiterbildungsorganisation* oder die *lernende Unternehmung* nicht nur zu verkünden, sondern täglich zu gestalten d. h. zu leben.

5 Berufspraktische Relevanz und Einsatz des Kompetenzprofils

Die Zielsetzung des vorliegenden Arbeitsberichts ist, ein umfassendes Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement zu entwickeln, das theoriegestützt kommentiert ist und sich an den berufspraktischen Anforderungen orientiert, mit denen WeiterbildungsmanagerInnen konfrontiert sind. Die berufspraktische Relevanz des Kompetenzprofils haben wir im Rahmen einer Befragung der aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden der Nachdiplomstudiengänge Weiterbildungsmanagement (2000–2008) erhoben. Diese WeiterbildungsmanagerInnen wurden gebeten, die berufspraktische Relevanz der vorgelegten Kompetenzen von Weiterbildungsmanagement vor ihrem Erfahrungshintergrund einzuschätzen (Skala: 1 = tief, 2 = eher tief, 3 = eher hoch, 4 = hoch). Von den 100 versandten Fragebögen wurden 51 korrekt ausgefüllt zurückgesandt.

Wir können folgendes Auswertungsergebnis festhalten: die Mittelwerte bewegen sich in sechs von sieben Kompetenzbereichen zwischen 3 und 4. Die berufspraktische Relevanz der Kompetenzen des Kompetenzprofils wird also in sechs von sieben Kompetenzbereichen als *eher hoch* bis *hoch* eingestuft. Stellvertretend dazu eine Bemerkung, die von mehreren WeiterbildungsmanagerInnen in ähnlicher Form auf den Fragebögen festgehalten wurde:

«Die formulierten Kompetenzen sind aus Sicht der Berufspraxis meiner Meinung nach durchwegs von eher hoher bis hoher Relevanz!»

Bruno Gmür, Absolvent Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement
Schule für Gesundheits- und Krankenpflege am Ostschweizer Kinderspital, Schulleiter

Die Ausnahme bildet der Kompetenzbereich F (Abschnitt 4.6): Wissen systematisch und evidenzbasiert dokumentieren und kommunizieren. Hier liegen die Mittelwerte zwischen 2 (eher tief) und 3 (eher hoch).

Die WeiterbildungsmanagerInnen beurteilen damit die Kompetenzen dieses Kompetenzbereichs im Vergleich zu den anderen Kompetenzen als berufspraktisch weniger relevant.

Insgesamt liefern aber die Befragungsergebnisse und die Statements aus den Round-Table-Gesprächen dem Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement eine solide berufspraktische Legitimationsgrundlage.

Der Einsatz des Kompetenzprofils im Führungsalltag ist jedoch anspruchsvoll, denn er ist nicht standardisierbar. Viele WeiterbildungsmanagerInnen betonten in den Round-Table-Gesprächen und in Bemerkungen zur schriftlichen Befragung, dass die berufspraktische Relevanz einzelner Kompetenzen auch von der Art und der Grösse der Weiterbildungsorganisation abhängig ist. In kleineren Weiterbildungsorganisationen mit wenig Personal müssen WeiterbildungsmanagerInnen eher AllrounderInnen sein, also die meisten der Kompetenzen abdecken. In grösseren Weiterbildungsorganisationen (z. B. Bildungsabteilungen von Grossunternehmen oder Hochschulen) werden die Führungsaufgaben und -funktionen auf mehrere Personen verteilt.

«Je nach Grösse der Weiterbildungsinstitution sind gewisse Querschnittskompetenzen wie Marketing, Finanzen und Qualitätssicherung weniger hoch einzuschätzen (bezüglich ihrer berufspraktischen Relevanz für WeiterbildungsmanagerInnen, Anmerk. Hg.). Dies deshalb, weil dafür in der Institution SpezialistInnen zur Verfügung stehen, die in Zusammenarbeit mit den Linienverantwortlichen Konzepte entwickeln. Doch eine gewisse Ahnung muss auch ein solcher Weiterbildungsmanager haben.»

Jacques Schildknecht, Absolvent NDS Weiterbildungsmanagement
Bereichsleiter Weiterbildungsstudiengänge, Pädagogische Hochschule Zürich

Das Kompetenzprofil bildet also im Führungsalltag von WeiterbildungsmanagerInnen einen Bezugsrahmen, der adäquat genutzt werden muss, sei es im Rahmen der Programmentwicklung, der Personalentwicklung oder der Organisationsentwicklung.

Für den Einsatz des Kompetenzprofils im Kontext der Personal- und Organisationsentwicklung haben wir ein Instrument zur kompetenzorientierten Selbst- und / oder Mitarbeiterbeurteilung entwickelt (Senn & Ertel 2008). Es ermöglicht neben der Einschätzung des jeweiligen Kompetenzniveaus auch eine individuelle Priorisierung der Kompetenzen sowie entsprechende Begründungen. Diese individuellen Begründungen zu den Niveaueinschätzungen und den Priorisierungen liefern schliesslich die Grundlage für situationsadäquate und damit erst wirksame, kompetenzorientierte Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (2005). Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Barbier, J.-M. (2002). Savoirs, Connaissances, Capacités, Compétences. Dans : Labonté-Roset, C., Marynowicz-Hetka, E., Szmagalski, J. (dir.): La formation et l'action dans le travail social pour l'Europe d'aujourd'hui. Katowice: Slask.
- Barz, H. (2006). Online-Marketing. Unveröffentl. Manuskript für das NDS Weiterbildungsmanagement.
- Beywl, W. (1999). Programmevaluation in pädagogischen Arbeitsfeldern – begriffliche und konzeptionelle Klärungen. In: Künzel, K. (Hg.). Internationales. Jahrbuch. für Erwachsenenbildung 27. Evaluation der Weiterbildung, S. 29-48.
- Dehnbostel, P., Lindemann, H.-J. & Ludwig, C. (Hg.) (2007). Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann.
- Dollhausen, K., Nuissl von Rein, E. (Hg.) (2007). Bildungseinrichtungen als «lernende Organisationen»? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: DUV.
- Ertel, H., Wehr, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht – Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: Wehr, S., Ertel, H. (Hg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt.
- Euler, D. (2005). Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Eine Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Elektronisch veröffentlicht unter: <http://www.hdz.unisg.ch>, letzter Aufruf: 31. Juli 2007.
- Fischer A. (2000). Programmplanung – Zwischen Technik und Inspiration. In: Grundlagen der Weiterbildung Heft 2, Luchterhand, S. 73-75.
- Fischer, A., Senn, P.Th. (2007). Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A., Simmel, A. (Hg.). Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 27-36.
- Franke, G. (2005). Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gagné, R.M., Wager, W.R., Golas, C.K. & Keller, J.M. (2005): Principles of Instructional Design. Belmont / CA: Thomson.
- Gonzales, J., Wagenaar, R. (2007). Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction. Deusto / Spain; Groningen / Netherlands: Socrates-Tempus.
- Heyse, V. (2003): Kode@ X-Kompetenz-Explorer. In: Erpenbeck, J., Rosenstiel, L.v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer / Poeschel.
- Kailer, N. (2001). Betriebliche Kompetenzentwicklung. Wien: Linde.
- Kaiser, R., Kaiser, A. (2006). Denken trainieren – Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz. Augsburg: Ziel.
- Lehmann, B. (2006). E-Learning: Pfade aus Utopia. In: Rebel, K., Thorns, W. (Hg.). E-Learning. Potenziale, Problem, didaktische Gestaltung. Gelnhausen, S. 38-52.
- Meisel, K., Rohlmann, R. & Schuldt, H.-J. (1996). Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt: DIE.
- Nuissl von Rein, E. (2007). Das «Lernen» pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. In: Dollhausen, K., Nuissl von Rein, E. (Hg.). Bildungseinrichtungen als «lernende Organisationen»? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: DUV, S. 17-27.

- Oser, F., Hascher, T. (1997). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des «negativen Wissens». Schriftenreihe zum Projekt «Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule». Heft 1 / NR. 1. Freiburg: Päd. Institut der Universität Freiburg.
- Robak, S. (2004). Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schellenberg, A. (2000). Rechnungswesen: Grundlagen, Zusammenhänge, Interpretationen. 3. Auflage. Zürich: Versus.
- Schöni, W. (2006). Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen. Chur, Zürich: Rüegger.
- Seiler, S. (2002). Führungsverantwortung. Eine empirische Untersuchung zum Berufsethos von Führungskräften am Beispiel von Schweizer Berufsoffizieren. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Senn, P.Th. (2004). Führung Pädagogischer Hochschulen. Vermittlung von Wandel im Spannungsfeld einer verwaltungsorientierten und einer unternehmensorientierten Führungsperspektive. Einzelfallstudie zur Führung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Zürich / Chur: Rüegger.
- Senn, P.Th., Büeler, X. (2004). Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Bericht über die explorative Phase. IBB / PHZ Zug. Elektronisch veröffentlicht unter: http://edudoc.ch/record/4190/files/IBB_QM_PHZ_Bericht_Juni-04.pdf, gesehen am 31. 7. 2007.
- Senn, P.Th., Ertel, H. (2008). Weiterbildungsmanagement. Kompetenzorientierte Selbst- und Mitarbeiterbeurteilung. In: Schmid, M., Laske, S., Orthey, A. (Hg.). Personal Entwickeln. Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker. Köln: Wolters Kluwer.
- Thom, N., Ritz, A. (2004). Public Management – Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. 2. Auflage 2004. Wiesbaden: Gabler.
- Thom, N., Steiner, R. (2006). Einführung in das Fachgebiet Organisationsmanagement. Unveröffentl. Manuskript für das NDS Weiterbildungsmanagement.
- Ulrich, H., Probst, G. (1991). Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln: ein Brevier für Führungskräfte. 3. erw. Auflage. Bern / Stuttgart: Haupt.
- Weber, K., Senn, P.Th. & Fischer, A. (2006). Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB. Arbeitsbericht 33. Bern: Universität Bern / KWB.
- Weber, K. (1995). Weiterbildung und Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung 6 / 1995, S. 318-321. Neuwied: Luchterhand.
- Weber, K. (2007). Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltbildung. In: Di Giulio, A., Defila, R., Hammer, Th., Bruppacher, S. (Hg.): Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft. Bern: Haupt, S. 219-234.
- Weber, K., Stämpfli, T. (2006). Steuerung der beruflichen Weiterbildung. Überschätzte Nachfragefinanzierung? In: Grundlagen der Weiterbildung 4 / 2006, S. 33-35. Neuwied: Luchterhand.
- Weber, S.M., Jütte, W. (i. V.). Erfolgreich sich und andere vernetzen. Kooperations- und Netzwerkmanagement in der Weiterbildung, Studentexte des deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Gütersloh.

Arbeitsberichte der Koordinationsstelle für Weiterbildung

Herausgeber: Prof. Dr. Karl Weber, Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung

Die inhaltliche Verantwortung für die Arbeitsberichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Letzte erschienene Arbeitsberichte (für ältere Ausgaben siehe www.kwb.unibe.ch):

Nr.	Titel	Jahr	Fr.
36	Beywl Wolfgang, Fischer Andreas, Senn Peter Th.: KWB-Studiengänge begleiten und bewerten	2007	30.–
35	Senn Peter Th., Ertel Helmut, Fischer Andreas: Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement	2008	30.–
34	Weber Karl, Stämpfli Tiina: Weiterbildungseinrichtungen im Profil – Kanton Bern	2006	30.–
33	Weber Karl, Senn Peter Th., Fischer Andreas: Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB	2006	14.–
32	Weber Karl, Horváth Franz: Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung	2005	14.–
31	Beywl Wolfgang (Hg.): Evaluation im Kontext	2004	30.–
30	Gertsch Marianne, Meyrat Michael: Der Lehrstellenbeschluss 2 – Evaluation: Jahresbericht 2001 (auch in Französisch verfügbar)	2002	20.–
29	Horváth Franz (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung (NFP43) – Workshop Dokumentation	2002	30.–
28	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation der Startphase (auch in Französisch verfügbar)	2001	20.–
27	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation Schlussbericht (auch in Französisch und Italienisch verfügbar)	2000	20.–
26	Gertsch Marianne: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Ausbildungsverbände (auch in Französisch verfügbar)	1999	14.–
25	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Modetta Caterina: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie über Brückenangebote (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
24	Gertsch Marianne, Hotz Hans-Peter: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie zum Lehrstellenmarketing (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
23	Niederberger Josef Martin, Weber Karl: LEONARDO DA VINCI: Evaluation der Schweizerischen Beteiligung am Berufsbildungsprogramm der Europäischen Union	1998	vergriffen
22	Gertsch Marianne, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss - Evaluationen 2. Zwischenbericht (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
21	Gertsch Marianne, Modetta Caterina, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss - Evaluation 1. Zwischenbericht (auch in Französisch erhältlich)	1998	26.–
20	Wicki Martin, Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt	1998	26.–
19	Weisser Jan, Wicki Martin: Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden Evaluation im Auftrag des BA für Bildung und Wissenschaft	1997	26.–
18	Wicki Martin, Hofer Christian: Potentiale der Nachdiplomanbieter im Wirtschaftsraum Mittelland Angebotsstudie im Auftrag der Projektgruppe NDS/ "Espace Mittelland"	1996	20.–

© 2008 by Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung

Bezugsquelle Universität Bern
Koordinationsstelle für Weiterbildung
Schanzeneckstrasse 1
Postfach 8573
CH-3001 Bern
www.kwb.unibe.ch
bibliothek@kwb.unibe.ch

ISBN 978-3-906587-29-5