

■ Titel:
Bildungsträger in der Wissensgesellschaft

■ Verfasser:
Eckart Severing

■ Erschienen in:
Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 6.99

Bildungsträger in der Wissensgesellschaft

1.	Neues Lernen – neue Bildungsträger?	1
2.	Der Wissensbedarf von Unternehmen	2
3.	Das Angebot von Bildungsträgern	8
4.	Wissensmanagement bei Bildungsträgern	13
5.	Literatur	16

1. Neues Lernen – neue Bildungsträger?

Erst die Produktionslogik von Bildungsträgern generiert den „Teilnehmer“ als den Re- geltypus des Lerner. Institutionen der beruflichen und betrieblichen Bildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten so sehr an Seminar und Lehrgang als die Standardform der Vermittlung von Wissen gewöhnt, dass sie ihre Leistung über dieses Produkt defi- nieren und nicht über einen Marktbedarf, der sich zunehmend Alternativen zur lehr- gangsförmigen Weiterbildung erschließt. Die Wissensgesellschaft wird jedoch nicht durch eine Ausweitung des Seminargeschäftes realisiert; betriebliches Wissensmanage- ment entdeckt neue Ressourcen, um den wachsenden Bedarf an Erneuerung und Dis- semination der organisationalen Wissensbasis zu decken. Nicht nur dem Einsatz neuer Lernmedien, sondern vor allem auch der organisationalen Integration des Wissenstran- sfers in die betrieblichen Abläufe gilt große Aufmerksamkeit.

Dieser Bedarf wird heute weniger von etablierten Bildungsträgern gedeckt, die ihren klassischen Produkten treu bleiben, sondern von Dienstleistern nicht-pädagogischer Provenienz: Softwareentwicklern, Ingenieuren, Arbeitsorganisatoren, Betriebswirtschaft-

lern, Medienexperten. Damit geht viel betriebspädagogische und didaktische Professionalität verloren. Viele Konzepte des Wissensmanagements scheitern daran, dass sie allein DV-technische und arbeitsorganisatorische Aspekte beachten.

Heute muss es darum gehen, Konzepte zu entwickeln, mit denen Bildungsträger *neue Bildungsdienstleistungen jenseits des Seminars* vermarkten können und mit denen sie der Veränderung des betrieblichen Wissensbedarfs mit adäquaten Angeboten gegenüber treten können.

2. Der Wissensbedarf von Unternehmen

Die betriebliche Weiterbildungsnachfrage in Deutschland konsolidiert sich, der Bedarf am Erwerb neuer Kenntnisse und Qualifikationen weitet sich hingegen stark aus: dieser Befund erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich.

- Auf der einen Seite berichten die einschlägigen regelmäßig durchgeführten empirischen Erhebungen zur beruflichen Weiterbildung von einer leicht stagnierenden Entwicklung der im Rahmen der betrieblichen Bildung durchgeführten Seminare und Lehrgänge [Muskatewitz, Wrobel 1999; BMBF 1999; Weiß 1998]. Im Jahre 1992 entfielen noch durchschnittlich 19,8 Stunden Weiterbildung auf jeden Beschäftigten, 1995 waren es jedoch nur noch durchschnittlich 14,0 Stunden [Weiß 1997].
- Auf der anderen Seite melden die Unternehmen aufgrund immer kürzerer Innovationszyklen einen zunehmenden Bedarf an schnellerem Erwerb und Umschlag neuer Qualifikationen an. Die Frage nach der Identifikation, Gewinnung, Dissemination, Vermittlung und betrieblichen Nutzung von Wissen in Unternehmen hat unter dem Titel „Wissensmanagement“ strategische Bedeutung für die Zukunftssicherung von Unternehmen gewonnen [Probst et al. 1999; Pawlowski 1998].

Die Wertschöpfung der großen Wirtschaftsregionen beruht zunehmend weniger auf materieller Produktion und deren sachlichem Arsenal, sondern auf der Gewinnung und

Nutzung von Wissen. „Unsichtbare Aktiva“ [Hamel, Prahalad 1998] bestimmen zunehmend den Wert von Unternehmen: der Marktwert von wissensbasierten Unternehmen hat sich in den letzten Jahren um ein Mehrfaches über deren Buchwert gehoben [Pawlowski 1998]. Die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen hängt damit zunehmend davon ab, wie Information und Wissen gewonnen, wie sie kombiniert und wie sie umgesetzt werden. Die Möglichkeit von Produktivitätssteigerungen durch weitere Verfeinerungen der klassischen Kapitalfaktoren erscheint hingegen eng begrenzt. Neue Produktionstechnologien, günstige Standorte und einfache Arbeitskraft sind mit der Globalisierung grundsätzlich allen Unternehmen verfügbar. Als imitationsgeschützte Ressource verbleibt allein das Wissen, über das ein Unternehmen verfügt. So werden in der BWL Unternehmen heute vielfach bereits als „wissensverarbeitende Systeme“ [Wikström et al. 1992] oder „Problemlösungssysteme“ [Scholl 1990] gesehen.

Daraus ergibt sich, dass die Entwicklung der Lern-, Informations- und Wissenspotentiale eines Unternehmens zu einer zentralen und strategischen Aufgabe des Managements wird.

Das Management der Wissensbasis von Unternehmen ist keine Aufgabe, die der der Organisation anderer, statischerer Kapitalressourcen gleicht: Der Umfang des Wissens, das in Unternehmen benötigt wird, nimmt exponentiell zu [Probst et al. 1998], und zugleich verringert sich seine Gültigkeitsdauer. Die Akzeleration des Wissenszuwachses und Obsoleszenzgeschwindigkeit des Wissensbestandes von Unternehmen lassen gewohnte Verfahren des Wissenserwerbs in Unternehmen zunehmend ergänzungsbedürftig erscheinen:

- Die *berufliche/betriebliche Ausbildung* beruht in ihren Grundlagen heute noch auf der Unterstellung eines intergenerativen Wechsels von Qualifikationen. In dem Maße, in dem das für ein Erwerbsleben nötige Wissen nicht mehr in einer begrenzten Ausbildungsphase erworben werden kann, wird die Ausbildung jedoch auf die Vermittlung von Grund- und Transversalqualifikationen zurückgeführt werden – eine Entwicklung, die bereits heute die Modernisierungsdiskussion zur beruflichen Ausbildung bestimmt. Tradierte Berufsbilder werden in ihren starren Abgrenzungen für eine flexibilisierte Arbeitsorganisation hinderlich.
- Die *betriebliche Weiterbildung* hat bislang auf punktuelle Interventionen mit Lehrgän-

gen und Seminaren gesetzt. Diese Vermittlungsform stößt an ihre Grenzen, wenn sich Lernbedarfe verstetigen, wenn sie in nicht prognostizierbarer Weise auftreten [Staudt, Kriegsmann 1999] und wenn der Anwendungstransfer am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt rückt [Sattelberger 1999].

Die Förderung und Pflege der Ressource Wissen in Unternehmen vollzieht sich insofern mehr und mehr neben der klassischen Bildungsarbeit: unter Umgehung oder mit nur randständiger Einbindung betrieblicher Weiterbildungsabteilungen, teilweise im Gegensatz zur betrieblich institutionalisierten Ausbildung und mit starker Gewichtung nur ablauforganisatorischer und DV-technischer Lösungsansätze [Willke 1998].

In dieser Weise löst sich der scheinbare Widerspruch konsolidierter Nachfrage nach Weiterbildung und steigender Nachfrage nach Qualifikation und Wissen auf: das betriebliche Wissensmanagement erschließt neue Wissensquellen und organisiert Lernprozesse außerhalb der traditionellen lehrgangsförmigen Weiterbildung [Freimuth, Haritz 1997; Geißler 1995].

Wesentliche Diskussionsstränge zur Modernisierung der beruflichen Bildung befassen sich dementsprechend allesamt mit *neuen Vermittlungsformen*. Das Seminar gilt vielen Bildungsverantwortlichen in Unternehmen als didaktisch vorteilhaftes, aber organisatorisch sperriges und wirtschaftlich luxuriöses Verfahren beruflicher Weiterbildung. Mit hoher Intensität diskutiert werden hingegen Themen wie:

- 1. die Weiterbildung am Arbeitsplatz**
- 2. selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen**
- 3. berufliche/betriebliche Weiterbildung mit neuen Medien.**

Erhebungen zu den Erwartungen betrieblicher Bildungsverantwortlicher zur zukünftigen Entwicklung von Vermittlungsformen widerspiegeln dies. Aus den Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft lässt sich ablesen, dass 1995 der Anteil von internen und externen Seminaren am Gesamtvolumen der betrieblichen Weiterbildung noch 30,1% betrug, der des Lernen in der Arbeitssituation und des selbstgesteuerten Lernens hingegen bereits 55,7% [Weiß 1998]. Aus einer Befragung von Weiterbildungsverantwortlichen in Unternehmen durch ein laufendes Projekt des Bundesinstituts für Berufs-

bildung („Möglichkeiten von Bildungscontrolling als Planungs- und Steuerungsinstrument der Betrieblichen Weiterbildung“) ergibt sich, dass Zuwächse bei externen Seminaren nicht mehr gesehen werden, hingegen durchaus bei allen alternativen Vermittlungsformen [Krekel, Seusing 1999]. Andere Erhebung stützen diese Einschätzungen [Kuwan 1999; Muskatewitz, Wrobel 1999].

Für diese Themen liegen zwar in der betriebspädagogischen Theorie kaum und weniger noch in der betrieblichen Praxis klare Begriffsbestimmungen und nachvollziehbare Abgrenzungen voneinander vor. Der Fokus liegt auf einer jeweils anderen Dimension des Lernprozesses: der des Lernorts, der der Stellung des lernenden Subjekts zum Lernprozess und der der Vermittlungswege. Es sind vielfältige Überschneidungen denkbar, und es treten viele Mischformen mit klassischen Qualifizierungsformen auf [vgl. Grünewald et al. 1998; Severing 1994].

Gemeinsam ist aber allen diesen neuen Vermittlungsformen ein Negatives: Sie stehen nicht einfach neben der unterrichtsförmigen Weiterbildung. Sie sind eine praktische Kritik an deren Effizienz. Im Einzelnen:

1. Viele Unternehmen geben heute verschulte Qualifizierungsformen zugunsten einer *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit* auf. Folgt man neuen Organisationsmodellen von Arbeitsprozessen, werden Funktionen der Planung, Durchführung und Qualitätskontrolle wieder an den einzelnen Arbeitsplätzen zusammengeführt. Höhere Selbständigkeit der Arbeitenden bringt auch größere Lernpotentiale am Arbeitsplatz mit sich. Es ist möglich geworden, Weiterbildung an den Ort zurückzuführen, an dem Qualifikationsprobleme auftreten. Und es ist erforderlich geworden, weil die mit dem häufigeren Wechsel von Arbeitstätigkeiten einhergehende Notwendigkeit der Verstetigung von betrieblicher Weiterbildung nur am Lernort Arbeitsplatz realisiert werden kann, und weil eine stärkere Beteiligung der Beschäftigten an der Gestaltung des Arbeitsprozesses Lernmöglichkeiten dort voraussetzt. Aus *arbeitsorganisatorischer Sicht* ist einer der wesentlichen Gründe für die Befürwortung von Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Bildung die Erwartung, dass der *Transfer* des Gelernten zur Bewältigung der Erfordernisse des jeweiligen Arbeitsplatzes verbessert wird. Bei lehrgangsförmiger betrieblicher Qualifizierung hingegen werden – getrennt von den

Anforderungen an bestimmten Arbeitsplätzen – Wissensinhalte vermittelt, die der Erfüllung der Arbeitsaufgaben dienen sollen. Ein mehr oder weniger konkretes Bild dieser Arbeitsanforderungen ist das Kriterium von Lehrgangsentwicklern und Dozenten für die Wahl der Lerninhalte und der Vermittlungsmethoden – diese Anforderungen können im Lehrgang aber bestenfalls nachgestellt werden. Der Transfer des so Erlernten auf die besonderen Anforderungen und Umgebungsbedingungen am eigenen Arbeitsplatz bleibt dem einzelnen Lehrgangsteilnehmer allein überlassen. Dabei können vielfache Transferprobleme auftreten, und zwar nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme – zu einem Zeitpunkt mithin, zu dem fachlich-pädagogische Unterstützung in der Regel nicht mehr verfügbar ist. Von da aus erscheint arbeitsplatznahe Weiterbildung geeignet, den Bezug der Qualifizierungsinhalte auf bestimmte Anforderungen an konkreten Arbeitsplätzen zu sichern. Vom Lernen am Arbeitsplatz wird von diesem Gesichtspunkt aus erwartet, dass Lerninhalte in jener Ausprägung erlernt werden, in der sie am Arbeitsplatz auftreten. Die Anforderungen am Arbeitsplatz sind nicht nur eine Zielbestimmung der Qualifizierung, sondern *zugleich selbst Lernmedium*. Was in Lehrgängen in allgemeinerer Weise nachgebildet und vorgestellt wird, ist hier präsent, inklusive aller besonderen Umfeldbedingungen [Grünwald et al. 1998; Severing 1994].

1. Die neuere Diskussion über *selbstorganisiertes Lernen* in der beruflichen Weiterbildung rückt den Lernenden in den Mittelpunkt. Dem Seminaranbieter gilt der Lernende per se als „Teilnehmer“. Konzepte des selbstorganisierten Lernens hingegen eröffnen eine neue Perspektive auf das Lernen außerhalb pädagogisch formalisierter Arrangements. Diesem Ansatz kommt in der betrieblichen Weiterbildung besondere Bedeutung zu, da die Lernenden hier bereits über eigene Erfahrungshintergründe, Kenntnisse, Erwartungen und Interessen in Bezug auf ihre Qualifizierung verfügen, denen vorstrukturierte Curricula und feststehende Lehrmethoden nicht entsprechen können. Der Begriff des selbstorganisierten Lernens meint dabei nicht einfach, dass Lernen letztlich immer ein selbständiger Akt von Subjekten ist. Er bezieht die äußeren und inneren Bedingungen des Lernprozesses ein und formuliert Voraussetzungen der Selbstorganisation des Lernens. Diese sind: ① Lernautonomie der Akteure (Freiheit der Wahl der Lernmethoden, Lernmedien und Lernzeiten), ② die Lerneignung des physischen Umfelds (Ausstattung mit Lernmitteln, Zugriffsmög-

lichkeiten auf externe Wissensressourcen, keine beeinträchtigenden Umgebungsbedingungen) und schließlich ③ die Lernkompetenz der Akteure. Selbstorganisiertes Lernen in der betrieblichen Bildung ist nicht zu verstehen als individualisiertes Lernen einzelner Akteure. Es findet in sozialen Zusammenhängen statt, das heißt hier: im Arbeitsprozess von Unternehmen. Konzepte des selbstorganisierten Lernens werden auch deswegen verstärkt in die betriebliche Bildungsarbeit integriert, weil sie die Mitverantwortung der Beschäftigten für ihre Qualifikationssicherung betonen [Sattelberger 1999] und weil sie eher als Seminarkonzepte geeignet scheinen, der dynamischen Veränderung der Anforderungen zu folgen [Erpenbeck, Heyse 1999]

1. Die schnelle Entwicklung neuer, multimedialer Kommunikationstechniken eröffnet der betrieblichen Weiterbildung neue Möglichkeiten. *Neue Lernmedien* – früher in deutschen Unternehmen kaum genutzt – werden mit Computer-Based-Training und DV-gestütztem Tele-Lernen attraktiv. Die Beschränkung auf tradierte schriftliche Materialien selbstorganisierten Lernens kann entfallen, die Interaktivität neuer Lernmedien lässt sich entfalten. Der Lerner bestimmt Zeit, Ort und Dauer seiner Lernsequenzen nach seinen Interessen und betrieblichen Notwendigkeiten [Zimmer 1996]. Auch lassen sich Rationalisierungsspielräume durch neue Lernmedien erweitern. Das gilt in doppelter Hinsicht: Ein höherer Teilnehmerdurchlauf führt – anders als bei Seminaren – zu einer Senkung der Weiterbildungskosten pro Teilnehmer. Und Freistellungskosten – und die mit der Freistellung verbundenen organisatorischen Probleme – werden durch die neuen Lernmedien erheblich gemindert. Die Weiterbildung wird zumindest teilweise außerhalb der Arbeitszeiten oder in Lücken des Arbeitstages absolviert. Auch direkte Nebenkosten der Weiterbildung wie Reise- und Sachkosten werden reduziert. Für viele große Unternehmen ist vor der Frage nach der Kostenreduzierung der betrieblichen Bildung von größerer Bedeutung, dass mit den neuen Lernmedien Lerninhalte in standardisierter Qualität, schnell, simultan (ggf. zugleich in mehreren Sprachen) und an vielen Orten und leicht aktualisierbar bereitgestellt werden können. Entwicklung und Produktion, vor allem aber Vertrieb und Service können auf diese Weise in vielen Niederlassungen auf gleichem Stand arbeiten.

3. Das Angebot von Bildungsträgern

Der Bedarf der Unternehmen an Qualifizierung wird weitgehend frei von staatlicher Reglementierung über Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt gedeckt. Akteure dieses Marktes sind Bildungsträger. Hier werden unter „Bildungsträger“ sowohl eigenständige Träger (private freie oder institutionell, verbandlich oder kirchlich gebundene) wie auch ausgelagerte Bildungsabteilungen großer Unternehmen verstanden, die ihre Leistungen im Binnenbereich ihres Stammunternehmens und/oder auf dem freien Markt anbieten.

Die Ausweitung des Umfangs beruflicher Weiterbildung der vergangenen Jahre haben Bildungsträger stets als Ausweitung des Marktes für ihre spezifische Dienstleistung verstanden: *Bildungsträger sind in erster Linie Seminaranbieter*. Die der schulischen Bildung entlehnten Formen des Lehrgangs, des Kurses, des Unterrichts sind *das* Produkt von Bildungsträgern. Bei all dem Wandel im Umfeld, von dem Bildungsanbieter profitiert haben, haben sie selbst sich nur wenig verändern müssen. Nach wie vor vermarkeln sie Bildungsbedarfe von Unternehmen und Institutionen mit dem Wissen von externen und internen Fachdozenten und Kursorganisatoren. Das Seminar erschien als die notwendige, quasi natürliche Form beruflicher Weiterbildung, und es wurde in gleichsam handwerklicher Weise immer neu reproduziert: die Leistungen von Dozenten werden bei jedem Lehrgang neu erbracht.

Die Diskussion über betriebliches Wissensmanagement und die Modernisierung der Vermittlungsformen scheint an der Mehrzahl der Bildungsträger vorbei zu gehen. Manchmal widerwillig haben sie den Übergang vom Standardlehrgang zum betriebsindividuellen Seminar mitgemacht, wo es der Markt verlangt hat. Die Dienstleistung aber, über die sie sich definieren, ist das Seminar geblieben. Bildungsträger sind eher produkt- als marktorientiert. Ihre Binnenstruktur und ihre ganze Arbeitsweise sind auf die Vermarktung klassischer lehrgangsförmiger Bildungsmaßnahmen ausgerichtet. Die Mehrzahl der Bildungsträger ist in keiner Weise für die gravierenden Veränderungen in ihren Tätigkeitsfeldern gerüstet.¹

¹ Und, dies sei beiläufig erwähnt, will oft auch gar nicht gerüstet sein: In der bildungspolitischen Diskussion wird von manchen strukturkonservativen Weiterbildungsträgern und deren Verbänden noch immer ein verkehrter, neidischer Vergleich zum staatlich regulierten System der beruflichen Erstausbildung gepflegt: Angesichts ihrer neuen Bedeutung gebühre der Weiterbildung eine gesetzliche Anerkennung und Absicherung als „vierte Säule“ des Bildungssystems. Durch staatliche Intervention sollen die Qualität der Weiterbildung verbessert, Bildungsabschlüsse vereinheitlicht und – nebenbei – Marktrisiken der Bildungsträger verringert werden. Diese Auffassung reagiert auf die Diffusion beruflichen Lernens mit der Forderung nach Verschulung und Verregelung. Sie übersieht, dass sich derzeit viele Institutionen der Ausbildung darum bemühen, Lernformen und Organisations-elemente der Weiterbildung bis hin zu einer verstärkten Marktorientierung zu übernehmen, um die Bedarfsge-

So verwundert es nicht, dass mit der Entgrenzung beruflicher Weiterbildung, mit ihrer Verlagerung auf Institutionen und Lernorte außerhalb pädagogischer Arrangements Akteure neuer Provenienz große Potentiale im Bildungsmarkt sehen: Arbeitsorganisatoren, Ingenieure, Unternehmensberater, Multimedia-Entwickler, Verlage und Fernsehanstalten entdecken in der beruflichen Bildung die Marktchancen, die Bildungsträger ignorieren. Wo Nachfrage nach solchen innovativen Angeboten besteht, treten viele Bildungsträger nur noch als Zwischenhändler für diese neuen Akteure auf – und machen sich damit auf lange Sicht entbehrlich.

Diese Entwicklung ist nicht nur für die Bildungsanbieter selbst problematisch: viel pädagogische Professionalität geht damit verloren. Wenn Innovationsagenten im Bildungsbereich nicht mehr Bildungsexperten sind, werden Lernprozesse vielfach unter sachfremden Gesichtspunkten modernisiert:

1. Bei der Weiterbildung am Arbeitsplatz steht oft nur deren betriebswirtschaftliche Effizienz im Vordergrund und nicht die didaktisch gelungene Organisation lernfreundlicher Arbeitsplätze. Arbeitsplatznahes Lernen wird als stetiges Anlernen gestaltet, das die Entwicklung übergreifender fachlicher Kompetenzen nicht erlaubt. Lerninhalte werden auf die Bewältigung aktueller Anforderungen am Arbeitsplatz begrenzt. Es wird genau das und *nur* das gelernt was an einem besonderen Arbeitsplatz benötigt wird; Entwicklungspotentiale gehen verloren [Severing 1999].
2. Unter dem Titel „Selbstorganisiertes Lernen“ wird in vielen Unternehmen die Verantwortung für die eigene Qualifikation den Mitarbeitern zugewiesen, entsprechende Konzepte selbstgesteuerten Lernens oder Ressourcen der Umsetzung stehen jedoch nicht bereit.
3. Die Entwicklung neuer Lernmedien ist in der Regel vor allem technisch bestimmt und lässt dann trotz vermehrtem Einsatz medialer Gimmicks pädagogische Qualität vermissen [Zimmer 1996].

rechtigkeit und Qualität ihrer Arbeit sicherzustellen. Stärkere öffentliche Regulierung bedeutet immer einen Verlust an Reagibilität und vor allem an Flexibilität. Sie setzt der Integration der Weiterbildung in die Lebens- und Arbeitswelt äußerliche Schranken. Viele Bildungsträger jedoch wollen der Weiterbildung Burgen bauen statt sie ins Feld zu begleiten.

Die neue betriebliche Bildung ist allein mit betriebswirtschaftlichen, arbeitsorganisatorischen und technischen Mitteln nicht zu realisieren. Einschlägige Berichte von in dieser Weise angegangenen und gescheiterten Projekten des Wissensmanagements zeigen, dass klassisches Management-Wissen um Expertise zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu ergänzen ist [Hermsen, Vopel 1999].

An dieser Stelle können Bildungsträger ihre spezifische Kompetenz einbringen.

Auf Bildungsträger kommen damit eine Reihe von neuen Anforderungen zu, die sie mit ihrer bisherigen Produktpalette, ihren üblichen Organisationsformen und der vorliegenden Qualifikation ihres Personals kaum bewältigen werden. Entgrenzung von beruflicher Bildung bedeutet für Bildungsträger vor allem, dass sich die Schnittstelle zu ihren Kunden verbreitert, d. h. Diversifikation ihrer Angebotsformen, Integration ihrer Bildungsangebote in innerbetriebliche Prozesse und externe Dienstleistungen außerhalb des eigentlichen Bildungsbereiches.

Vor allem Leistungen im Vorfeld der eigentlichen Lernprozesse gewinnen an Bedeutung:

- Wenn *Qualifizierungsprozesse in betriebliche Arbeits- und Organisationsprozesse eingebettet* werden sollen, dann sind die Umfeldbedingungen des Lernens zu pflegen: Lernen findet hier nicht in pädagogisch optimierten Umgebungen statt. Es gilt, die Lerneignung solcher Umfelder sicherzustellen oder Lernarrangements so umzugestalten, so dass sie in weniger lernfreundlichen Umgebungen genutzt werden können. Das kann z. B. heißen, dass sie auf situiertes Lernen besonders zugeschnitten sein müssen, oder dass Lernmedien integriert in Informationsmedien des Arbeitsplatzes angeboten werden müssen. Die Erschließung neuer Lernorte bedarf betriebspädagogischer Expertise, über die viele Unternehmen für sich nicht verfügen. Bildungsträger könnten hier Leistungen anbieten, die ihren Kernkompetenzen entsprechen, die aber auch eine intensivere Kooperation mit Betrieben voraussetzen als die Durchführung von Seminaren: sowohl die Planung wie die Begleitung und Evaluation arbeitsplatznahen Lernens beruht auf dem direkten Zugang der externen Bildungsexperten zum betrieblichen Arbeitsprozess. Didaktische Fragen verbinden sich hier eng mit Fragen der Arbeitsorganisation, der Ergonomie, der Gra-

tifikations- und Sanktionssysteme etc. Bildungsträger werden hier zu „Bildungsberatern“ im engsten Sinne. Das schließt ein, dass solche Bildungsberatung eine eigenständige, d. h. für sich marktfähige Dienstleistung sein muss und sich nicht nur über den späteren Verkauf von Seminaren finanziert.

- *Selbstorganisiertes Lernen* stellt sich nicht ein, wenn die Unternehmen ihre Mitarbeiter mit deren Qualifikationsnotwendigkeiten allein lassen. Erheblicher methodischer und didaktischer Aufwand ist nötig, wenn Beschäftigte eigene Qualifizierungsnotwendigkeiten identifizieren und eigeninitiativ beheben können sollen. So sind die *Lern- und Medienkompetenzen der Lerner* vorgängig zu erfassen und mit geeigneten Hilfen sicherzustellen. Es *sind Expertise, Materialien und Hilfesysteme* bereitzustellen, auf die der Lernende zurückgreifen kann. Dabei muss besondere Sorgfalt walten: Ein Lehrer beobachtet stetig die Lernprobleme seiner Teilnehmer und kann entsprechend ihrer besonderen Voraussetzungen improvisieren; eine Lernumgebung für selbstorganisiertes Lernen hat hingegen eher statischen Charakter. Die Interventionsmöglichkeiten in der Lernphase – in Lehrgängen und Seminaren das Mittel der kontinuierlichen Steuerung – nehmen ab. Selbstorganisiertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung bedeutet eine *neue Aufgabenstellung auch für die Fach- und Führungskräfte* der Unternehmen, die als Multiplikatoren ihr Wissen explizit machen müssen, die aber selten über die notwendigen pädagogischen Kompetenzen verfügen. Auch hier können Bildungseinrichtungen Beratungs-, Organisations- und Evaluierungsleistungen übernehmen.
- Besondere Anforderungen ergeben sich für Bildungsträger, die *neue Lernmedien* konzipieren und entwickeln wollen. Durch den Produktcharakter der Lernmedien sind spätere Korrekturen und Aktualisierungen schwierig. Daher muss in der Planungsphase – bei der Bedarfserfassung, der Konzepterstellung und der Lehrplanentwicklung – mit großer Genauigkeit und hohem Aufwand gearbeitet werden. Damit verbunden ist eine *Verringerung der Reagibilität* des Bildungsangebots: Neuen Kundenanforderungen kann oft nicht mehr in gleicher Unmittelbarkeit entsprochen werden wie beim reinen Seminarbetrieb. Die *Adaptivität neuer Lernangebote* wird darüber auch zu einer wichtigen Größe: Je leichter Lernangebote vom Bildungsträger, Dozenten oder Auftraggeber selbst modifiziert und aktualisiert wer-

den können, desto einfacher kann Kundenanforderungen entsprochen werden und desto länger kann ein Produkt auf dem Markt bleiben. Bildungsträger können hier – leichter als Verlage und Softwareentwickler – eine Re-Personalisierung der neuen Lernmedien sicherstellen: Das heißt, starre CBT-Programme, die dem didaktischen Modell des Nürnberger Trichters folgen, durch netzbasierte Lernprogramme mit tutorieller Unterstützung ersetzen. Dazu ist die *Interaktion zwischen Lernen einerseits und Lehrern, Dozenten und Fachexperten andererseits* vorzuplanen. Die personale Unterstützung ist in der Regel ebenfalls medial vermittelt und kann zeitlich bzw. örtlich entkoppelt sein: beim Telelernen z.B. integriert in das Lernmedium durch EMail, durch die Bearbeitung von Aufgaben und Übungen oder durch Videoconferencing. Aufgabe des Bildungsträgers ist es, Form und Intensität dieser Interaktion vorzustrukturieren: über welche Kanäle soll kommuniziert werden können, welche Zeit und Dauer der Lehrer/Lerner-Interaktion wird geplant, bzw. – bei asynchroner Interaktion – welche Antwortzeiten werden eingeräumt, und welche Lehrer-Lerner-Relation ergibt sich daraus? Werden freie Dialoge ermöglicht oder werden sie durch bestimmte Aufgabenstellungen vordefiniert? Weil in Selbstlernzentren und beim Telelernen vielfach auch nicht-pädagogisches betriebliches Personal Dozenten- und Multiplikatorfunktionen wahrnimmt, tritt neben die Bereitstellung eigener Tele-Tutoren die pädagogische Qualifizierung externer Experten.

- Entgrenzung beruflicher Weiterbildung bedeutet auch, dass *Diversifizierungsstrategien von Bildungsträgern* sich auf Felder erstrecken können, die prima face als pädagogische Tätigkeiten nicht wahrgenommen werden. Wenn Produkte und Verfahrensweisen zunehmend komplexer werden und spezifisches Wissen der Anwender voraussetzen, dann sind zu ihrer Beherrschung Lernprozesse vorzubereiten: sei es in Gebrauchsanleitungen und Handbüchern, in integrierten Hilfestellungen (wie z. B. in Hilfs- und Lernprogrammen, die zum unentbehrlichen Zubehör von DV-Programmen geworden sind) oder in lernfreundlichen Bedieneroberflächen, die die Komplexität von Produkten so reduzieren, dass sie intuitiv benutzbar werden. Wenn Arbeitsplätze zunehmend mehr selbsterklärend sein sollen und dazu Lernsysteme bereitstellen, die punktuelle Herstellerschulungen durch arbeitsbegleitendes Lernen ersetzen, dann gibt es auch hier ein weites Betätigungsfeld für Exper-

ten der beruflichen Bildung: Produzenten von Maschinen, verfahrenstechnischen Anlagen, Leitständen, DV-Programmen etc. benötigen didaktische Unterstützung zur Gestaltung lernfreundlicher Produkte. Didaktische Beigaben, die bisher ohnehin nur bei DV-Programmen und im Maschinenbau für die ME-Industrie üblich waren, werden zu potentiell eigenständigen Produkten. Die Qualität und Vermarktbarkeit von Arbeitsmitteln entscheidet sich schließlich zunehmend auch daran, wie leicht, wie wenig fehleranfällig, wie wenig einarbeitungsintensiv sie gestaltet sind. Komplexe Arbeitsmittel benötigen eine pädagogische Schale.

- Wenn der Wissenstransfer außerhalb von dezidierten Lernarrangements in den Vordergrund rückt, dann sorgen neue Wissensressourcen für ein diffuseres Angebot und neue Wissensbedarfe für eine diffusere Nachfrage. Auf dieser Grundlage wird die *Organisation von Lernnetzwerken* zwischen disparaten Kooperationspartnern zu einer zentralen Aufgabe von Bildungsdienstleistern. Wissensmanagement hat schließlich nicht nur eine innerbetriebliche Dimension und geschieht nicht nur aus der Perspektive von Unternehmen. Bisher werden solche Leistungen von Bildungsträgern wenn überhaupt nur aus einer Projektperspektive in begrenzten Modellversuchen (z. B. zur Lernortkooperation in der Dualen Ausbildung, zur „Lernenden Region“ etc.) erbracht, aber kaum je als Geschäftsstrategie verfolgt und als Regelleistung vermarktet.

4. Wissensmanagement bei Bildungsträgern

Wenn Bildungsträger in der Wissensgesellschaft ihre professionelle Unterstützung bei der Gewinnung, Verbreitung und Nutzung von Wissen in Organisationen vermarkten wollen, dann setzt dies einen profunden Wandel ihrer eigenen organisatorischen Strukturen und ihrer Wissensbasis voraus. Dieser Wandel wird ebenso wenig wie die Wissensentwicklung bei ihren Kunden allein durch interne Lehrgänge zu bewältigen sein. Die Transformation zur Wissensgesellschaft beginnt bei den Bildungseinrichtungen. Wirtschaftsnaher Weiterbildungsträger sind dem entsprechenden Veränderungsdruck weit eher ausgesetzt als Institutionen der Schul- und Berufsausbildung. Regeln des Wissensmanagements gelten rekursiv auch für Einrichtungen, die Wissenstransferleistungen anbieten:

- So ist die Modernisierung von Bildungsträgern nicht eine isolierte Aufgabe von

deren interner Personalentwicklung. Sie ist ein integrierter Prozess, der alle Arbeitsbereiche erfasst.

- Die Modernisierung von Bildungsträgern ist darüber hinaus kein Prozess, dessen Zielpunkt bereits klar definiert wäre und der entlang einer akkuraten Blaupause umgesetzt werden könnte. Weil sich die Formen und die Inhalte der Nachfrage nach Bildung in rasantem Wandel befinden, muss die künftige Organisation von Bildungsträgern Raum für kontinuierliche Innovation bieten. Dies gilt für große Bildungseinrichtungen in besonderem Maße: sie können sich nicht in regionalen oder sektoralen Nischen an von Wettbewerbern initiierte Entwicklungen anhängen, sondern müssen die Fortentwicklung der Bildungslandschaft selbst prägen.
- Innovation bei Bildungsträgern ist kein linearer Prozess (etwa nach dem Modell "Manager > Entwickler > Mitarbeiter > Kunde"), der von oben verordnet werden kann. Selbst bei Industrieunternehmen wird heute die isolierte Produktentwicklung in F+E-Abteilungen als problematisch angesehen. Bei Dienstleistungen wie der betrieblichen Bildung muss sie versagen. Es gilt, Neuerungen in engem Kontakt mit der Anwendungspraxis zu entwickeln und die Marktnähe der operativen Einheiten zu nutzen, um neue Bedarfe zu erkennen und neue Konzepte zu erproben. Die Innovationskraft von Bildungseinrichtungen entscheidet sich an der systematischen Förderung der Kreativität der einzelnen Mitarbeiter und einem "Innovationsmilieu" auch quer zu den Hierarchien.
- Die Entwicklung innovativer Produkte kann auf der anderen Seite auch nicht auf zufälligen, unvorhersehbaren Einfällen und Initiativen beruhen. Sie muss diese aufnehmen, aber auch einen systematischen Rahmen bieten, der zur Prüfung, Begleitung und Transfersicherung innovativer Projekte unter den Gesichtspunkten der strategischen Gesamtziele des Bildungsträgers dient.

Das Wort Innovation hat eine doppelte Bedeutung: es bezeichnet sowohl ein Ergebnis als auch einen Prozess. Innovationsförderung bei Bildungseinrichtungen kann nicht auf punktuelle Ergebnisse abzielen. Es geht vielmehr darum, einen *Innovationsprozess* zu initiieren, verstetigen und zu moderieren, der die Fähigkeit von Bildungseinrichtungen verbessert, mit *der* neuen Herausforderung von außen: mit dem Bildungs- und Beratungs-

bedarf wissensbasierter Unternehmen erfolgreich umzugehen.

Dabei ergibt sich ein *notwendiger Konflikt beim Bildungsträger*: Auf der einen Seite sind Innovationen von den Außenanforderungen, das heißt, vom Markt her zu entwickeln. Innovation bei Bildungsträgern ist daher immer auch ein dezentraler, wilder Prozess, der von kreativen Abteilungen und Mitarbeitern in allen Positionen vorangetrieben wird. Auf der anderen Seite sind Innovationen nur nutzbar zu machen durch zentrale Funktionen, die ihre Privatisierung verhindern, Informationsaustausch, Synergien und Ergebnistransfer fördern, die Qualität von Projekten sichern, ihre Außendarstellung koordinieren etc. Allein die schiere Größe mancher Projekte setzt vereinzelt Eigeninitiativen Grenzen. Dies gilt um so mehr, um so weitverzweigter eine Bildungseinrichtung ist.

Diesen Konflikt hat das Wissensmanagement von Bildungseinrichtungen zu bewältigen. Dafür allerdings stehen geeignete Instrumente und Verfahren noch kaum bereit. Bildungseinrichtungen haben der systematischen Pflege ihrer Wissensbasis traditionell weniger Aufmerksamkeit beigemessen als beispielsweise große Unternehmensberatungen [vgl. Willke 1998, S. 114]. Die erste Aufgabe wird also sein, Konzepte von Wissensmanagement zu entwickeln, die für Bildungseinrichtungen geeignet sind. Damit müssen Bildungsträger zunächst in der eigenen Organisation vollziehen, was sie dann anderen als bezahlte Dienstleistung anbieten wollen. Dies ist eine angemessene Generalprobe.

Die kommenden Jahre werden für erfolgreiche Bildungsträger einen Abschied von der Konzentration auf Routinetätigkeiten mit sich bringen. Es sind nicht mehr in immer gleichen Angebotsformen gelegentlich neue Inhalte zu vermarkten, sondern es sind Angebote zu entwickeln, die Lernen außerhalb pädagogischer Institutionalisierung ermöglichen und fördern. Dazu müssen Bildungsträger im bisher oft vernachlässigten Bereich „Forschung und Entwicklung“ investieren. Sie müssen gemeinsam mit ihren Kunden neue Vermittlungsformen erproben und sie müssen eigenes Personal qualifizieren, das nicht nur in Seminarräumen Lehren, sondern auch in Büros und Fabriken Lernen organisieren kann.

5. Literatur

- BMBF 1999: Berufsbildungsbericht 1998. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1999
- Erpenbeck, Heyse 1999: Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Münster 1999
- Freimuth, Haritz 1997: Freimuth, J.; Haritz, J.: Personalentwicklung auf dem Wege zum Wissensmanagement?. In: Freimuth, J.; Haritz, J.; Kiefer, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement – Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Verlag für angewandte Psychologie: Göttingen 1997
- Geißler 1995: Geißler, H.: Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In: Geiler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand 1995:
- Grünewald et al. 1998: Grünewald, U.; Moraal, D.; Draus, F.; Weiß, R.; Gnahs, D.: Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Reihe: QUEM-Report Heft 53. Berlin: QUEM 1998
- Hermsen, Vopel 1999: Hermsen, T.; Vopel, O.: Wissensmanagement – Warum so viele Projekte scheitern. In: Wirtschaft & Weiterbildung 2.99, S. 50–56
- Kade 1997: Kade, J.: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen – Im Prozeß des Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D.; Luhmann, N: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem – Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 30–48
- Krekel, Seusing 1999: Krekel, E. M.; Seusing, B. (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Instrument der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann 1999
- Meyer-Dohm 1991: Meyer-Dohm, P.: Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In: Meyer-Dohm, P.; Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen – Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart, Dresden 1991, S. 19–31
- Muskatewitz, Wrobel 1999: Muskatewitz R., Wrobel, M., 1999: Weiterbildungsszene Deutschland 98/99 – Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bonn: managerSeminare, Gerhard May Verlags GmbH, 1999
- Pawlowski 1998: Pawlowski, P.: Integratives Wissensmanagement. In: Pawlowski, P.: Wissensmanagement – Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler 1998
- Probst et al. 1999: Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K.: Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden: Gabler 1999³
- Sattelberger 1999: Sattelberger, T: Strategische Qualifikationspolitik: Mehr als nur ein Lippenbekenntnis. In: Technische Akademie Esslingen (Hrsg.): Dokumentation zur Tagung „Berufliche Weiterbildung – ein wichtiger Faktor zur Standortsicherung. Dezember 1998. [Zugleich in: Sattelberger, T: Wissenskapital und Söldnerheer. Wiesbaden: Gabler 1999
- Severing 1994 Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung – Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Strategien. Neuwied: Luchterhand 1994
- Severing 1997: Severing, E.: Einsatz neuer Lernmedien im Betrieb – Szenarien und Perspektiven. In:

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BiBB-Fachkongresses. Band II, S. 723–725. Berlin 1997
- Severing 1999: Severing, E.: Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: Schöni, W.; Sonntag, K. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen – Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert. Zürich, Chur: Rüegger 1999
- Staudt, Kriegsmann 1999 Staudt, E.; Kriegsmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung. Mai 1999 [Typoskript]
- Weiß 1994: Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung, Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Reihe: Kölner Texte und Thesen Nr. 21. Köln: IW 1994
- Weiß 1997: Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung: Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: IW 1997
- Weiß 1998: Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung unter ökonomischem Veränderungsdruck. Thesenpapier zum Workshop „Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft – Forschungsstand und Forschungsperspektiven“ [25. Juni 1998], Göttingen 1998
- Wikström et al. 1992: Wikström, S.; Normann, R.; Anell, B.; Ekvall, G.; Forslin, J.; Skärvad, P.H. (1992): Kunskap och Värde (Företag som ett kunskapsprocessande och värdeskapande system). Stockholm: Nordstedts (Farådet).
- Willke 1998: Willke, H.: Systemisches Wissenmanagement. Sutgart: Lucius & Lucius 1998
- Zimmer 1996: Zimmer, G.: Berufliche Aus- und Weiterbildung. In: In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen / Divergenzen, neue Anforderungen / alte Strukturen. Nürnberg (IAB), BeitrAB 195, S. 67–72