

Systemisches Weiterbildungsmanagement:
Konzeptionelle Orientierungen und Handlungsperspektiven
zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung
in Organisationen der Sozialen Arbeit

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

der

Westfälischen
Wilhelms-Universität in Münster

vorgelegt von

Stefan Gesmann
aus Steinfurt

2014

Dekan:	Prof. Dr. Volker Gehrau
Vorsitzende des Promotions- ausschusses:	Prof. Dr. Sabine Gruehn
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Münster
Zweiter Gutachter:	Prof. Dr. Reiner Brödel, Universität Münster
Co-Gutachter:	Prof. Dr. Joachim Merchel, Fachhochschule Münster
Tag der mündlichen Prüfung (Disputation):	
Tag der Promotion:	

1. Einführung und Zielstellung	1
1.1 (Kritische) Beobachtungen zur betrieblichen Weiterbildung in der Sozialen Arbeit	1
1.2 Zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit	5
1.3 Zielstellung der vorliegenden Arbeit	12
1.4 Gang der Arbeit	13
2. Vom trivialen zum systemischen Wandelverständnis	16
2.1 Organisationsplanung als Technik geplanter Veränderungen	18
2.1.1 Die Organisation als triviale Maschine	19
2.1.2 Die Organisationsmitglieder als <i>Zubehör</i> der (Trivial-)Maschine	21
2.1.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch <i>Bombenwurf</i>	23
2.1.4 Chancen und Grenzen eines trivialen Wandelverständnisses	24
2.2 Organisationsentwicklung im tradierten Sinne	28
2.2.1 Die Organisation als soziales Gebilde	31
2.2.2 Die Organisationsmitglieder als entwicklungsfähige Individuen	33
2.2.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch Entwicklung und Beteiligung der Organisationsmitglieder	35
2.2.4 Chancen und Grenzen eines sozial-naiven Wandelverständnisses	37
2.3 Die Lernfähige Organisation als erweiterte Theorie organisationalen Wandels	39
2.3.1 Die Organisation als autopoietisches, lernfähiges soziales System	43
2.3.2 Die Organisationsmitglieder als <i>innere</i> Umwelt	50
2.3.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch produktive Verarbeitung von Irritationen	55
2.3.4 Chancen und Grenzen eines systemischen Wandelverständnisses	60
2.4 Vom Wandelverständnis zum Weiterbildungsmanagement: eine erste Annäherung	64
3. Die betriebliche Weiterbildung als Steuerungsgegenstand des Weiterbildungsmanagements	73
3.1 Grundlagen der betrieblichen Weiterbildung	74
3.1.1 Begriffliche Ein- und Abgrenzung	74
3.1.2 Zielperspektiven der betrieblichen Weiterbildung	78
3.1.3 Inhalte der betrieblichen Weiterbildung	82
3.1.4 Formen der betrieblichen Weiterbildung	88
3.1.5 Warum (externe) Weiterbildungen <i>nicht</i> nicht irritieren können	92

3.2 Transfer als zentrale Herausforderung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung	97
3.2.1 Zum Transferbegriff.....	97
3.2.2 Arten von Transfer.....	98
3.2.3 Zum Transferproblem.....	100
3.2.4 Die Folgen des Transferproblems für das Lernsystem Weiterbildung	103
3.3 Erste Ansatzpunkte zur Förderung des Lerntransfers	104
3.3.1 Der Weiterbildungsteilnehmer	106
3.3.2 Das Weiterbildungsdesign.....	111
3.3.3 Die Arbeitsumgebung.....	115
3.3.4 Zwischenfazit zur Förderung des Lerntransfers	118
3.4 Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit	125
4. Weiterbildungsmanagement als Ansatz zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung	129
4.1 Grundlagen des Weiterbildungsmanagements.....	130
4.1.1 Zum Begriff des Weiterbildungsmanagements	130
4.1.2 Der Funktionszyklus als <i>Navigationssystem</i>	133
4.2 Weiterbildungsmanagement in der Umsetzung	135
4.2.1 Ansätze vor Beginn einer Weiterbildung	135
4.2.1.1 Bedarfsanalyse	135
4.2.1.2 Festlegung von Weiterbildungszielen	144
4.2.2 Ansätze nach Beendigung einer Weiterbildung	155
4.2.2.1 Evaluation	155
4.2.2.2 Transfersicherung.....	167
4.3 Chancen und Grenzen eines Weiterbildungsmanagements zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung.....	179
4.3.1 Chancen eines Weiterbildungsmanagements.....	180
4.3.2 Grenzen eines Weiterbildungsmanagements	183
4.4 Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit	188
5. Zum Stellenwert des Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – eine explorative Studie	193
5.1 Untersuchungsrelevante Vorüberlegungen	193
5.1.1 Zum explorativen Forschungscharakter	193

5.1.2	Forschungsleitende Fragestellungen	195
5.2	Methodischer Zugang	198
5.2.1	Das Forschungsdesign.....	199
5.2.2	Beschreibung des Forschungsinstrumentariums	201
5.2.3	Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen	203
5.2.3.1	Zum Weiterbildungstransfer in Einrichtungen der Sozialen Arbeit	203
5.2.3.1.1	Zu möglichen Transferproblemen	203
5.2.3.1.2	Zu möglichen Transferbarrieren.....	206
5.2.3.2	Zur Umsetzung von Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements ...	208
5.2.3.2.1	Vor Beginn einer externen Weiterbildung	208
5.2.3.2.2	Nach Beendigung einer externen Weiterbildung.....	216
5.2.3.2.3	Zusammenfassende Bewertung der Steuerungsbemühungen.....	221
5.2.3.3	Zum Irritationspotenzial der betrieblichen Weiterbildung	226
5.2.4	Zur Stichprobenauswahl.....	227
5.2.5	Technische Überprüfung und Pretest.....	229
5.3	Ergebnisse der Untersuchung	232
5.3.1.	Untersuchungsdurchführung	233
5.3.2	Stichprobenbeschreibung.....	235
5.3.2.1	Zur Stichprobengröße.....	235
5.3.2.2	Zum beruflichen Kontext der Probanden	238
5.3.3	Der Transfer – (k)ein Problem in der Sozialen Arbeit?.....	242
5.3.3.1	Transferprobleme in Einrichtungen der Sozialen Arbeit	242
5.3.3.1.1	Zum Auftreten von Transferproblemen	243
5.3.3.1.2	Fazit zur Lokalisierung von Transferproblemen	247
5.3.3.2	Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit.....	248
5.3.3.2.1	Zum Auftreten von Transferbarrieren.....	248
5.3.3.2.2	Fazit zur Lokalisierung von Transferbarrieren.....	250
5.3.4	Zur Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements...251	
5.3.4.1	Vor Beginn einer Weiterbildung	251
5.3.4.1.1	Bedarfsanalysen	251
5.3.4.1.2	Konkretisierung von Erwartungen	256
5.3.4.1.3	Ressourcen zur Vorbereitung auf die Weiterbildung.....	265
5.3.4.1.4	Fazit zur Phase vor Beginn einer Weiterbildung	267
5.3.4.2	Nach Beendigung einer Weiterbildung	269
5.3.4.2.1	Transfersicherung	269
5.3.4.2.2	Ressourcen zwecks Nachbereitung.....	273
5.3.4.2.3	Evaluation	274
5.3.4.2.4	Fazit zur Phase nach Beendigung einer Weiterbildung	278
5.3.4.3	Zusammenfassende Betrachtung	279

5.3.4.3.1 Steuerungsidealtypen in der Praxis der Sozialen Arbeit.....	279
5.3.4.3.2 Fazit zu den Steuerungsbemühungen von Führungskräften.....	284
5.3.5 Zu den Chancen eines Transfers II. Ordnung.....	287
5.3.5.1 Mögliche Anknüpfungspunkte für einen Transfer II. Ordnung.....	288
5.3.5.2 Fazit zu den Anknüpfungspunkten für einen Transfer II. Ordnung.....	292
5.4 Weiterbildungsmanagement in der Sozialen Arbeit: eine	
 zusammenfassende Betrachtung.....	294
6. Systemisches Weiterbildungsmanagement.....	297
6.1 Grundannahmen eines systemischen	
 Weiterbildungsmanagements.....	298
6.1.1 Thesen zum systemischen Management.....	298
6.1.2 Konsequenzen für ein systemisches Weiterbildungsmanagement.....	304
6.2 Zur erweiterten Zielsetzung eines systemischen	
 Weiterbildungsmanagements.....	307
6.2.1 Abkehr von der verengten Individuumzentrierung.....	307
6.2.2 Förderung eines Transfers II. Ordnung.....	310
6.3 Systemisches Weiterbildungsmanagement in der Umsetzung.....	314
6.3.1 Ansätze vor Beginn einer Weiterbildung.....	315
6.3.1.1 Bedarfsanalyse – systemisch.....	315
6.3.1.2 Festlegung von Weiterbildungszielen – systemisch.....	323
6.3.2 Ansätze nach Beendigung einer Weiterbildung.....	333
6.3.2.1 Evaluation – systemisch.....	333
6.3.2.2 Transfersicherung – systemisch.....	343
6.3.3 Konsequenzen für die Gestaltung von Entscheidungsprämissen...	352
6.3.3.1 Zu den entscheidbaren Entscheidungsprämissen.....	353
6.3.3.2 Zur Bedeutsamkeit einer lernförderlichen Organisationskultur.....	360
6.4 Systemisches Weiterbildungsmanagement: eine abschließende	
 Betrachtung.....	365
7. Ausblick.....	369
Literaturverzeichnis.....	372
Internetquellen.....	398
Abbildungsverzeichnis.....	399
Anhang.....	403

1. Einführung und Zielstellung

1.1 (Kritische) Beobachtungen zur betrieblichen Weiterbildung in der Sozialen Arbeit

Die vorliegende Arbeit widmet sich der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit und basiert im Kern auf der berufsbedingten¹ Beobachtung des Autors, dass die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit oftmals nur unzureichend in das Managementhandeln von Führungskräften eingebunden ist. Folgendes fiktives Praxisbeispiel² soll – wenngleich es bewusst überzogen dargestellt ist – stellvertretend für eben jene Beobachtung stehen:

Frau Brandenburg ist eine erfahrene Fachkraft im Jugendamt der Stadt Musterhausen. Seit 15 Jahren arbeitet sie als Bezirkssozialarbeiterin im dortigen Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Obwohl die Haushaltslage der Kommune äußerst angespannt ist, können sowohl Supervisionen als auch Weiterbildungsangebote noch regelmäßig in Anspruch genommen werden.

Bei einer flüchtigen Begegnung mit der ASD-Leiterin Frau Sondermann auf dem Flur eröffnet ihr diese: *„Frau Brandenburg, ich habe Sie zu einem Seminar ‚Effektivität durch persönliche Arbeitsorganisation‘ angemeldet. Ich denke, das können Sie doch gut gebrauchen. Die Einladung erhalten Sie per Post. Ich wünsche Ihnen viel Spaß dabei!“*

Hochgradig irritiert kehrt Frau Brandenburg an ihren Arbeitsplatz zurück. In den nächsten Tagen macht sich Frau Brandenburg viele Gedanken, warum ihre Vorgesetzte sie zu diesem Seminar angemeldet hat.

Das Seminar selber findet extern bei einem Weiterbildungsanbieter in der Nachbarstadt statt. Grundsätzlich fühlt sich Frau Brandenburg dort wohl. Das Tagungshaus hat fast Hotelcharakter und der Dozent ist auch sehr sympathisch. Zudem trifft Frau Brandenburg innerhalb der Weiterbildung auf nette Kollegen aus anderen ASD. Durch Gespräche innerhalb der Pausen erfährt Frau Brandenburg so auch, dass ASD-Arbeit in anderen Kommunen deutlich anders umgesetzt wird als innerhalb ihrer eigenen Kommune.

Mit Blick auf die Weiterbildungsinhalte ist Frau Brandenburg zufrieden, wenngleich das Gefühl bleibt, dass einige Themen einfach nicht zu *ihrem* ASD passen. Dennoch nimmt sie sich vor, nach dem Seminar ihren Arbeitsplatz neu zu strukturieren, ein neues Wiedervorlagesystem einzuführen und täglich eine Stunde zur Bearbeitung wichtiger Aufgaben einzuführen.

¹ Als Leiter des Referats Weiterbildung am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster ist der Autor gemeinsam mit seinen Kolleginnen und Kollegen für die Konzeption und Durchführung des umfangreichen Weiterbildungsangebots des Fachbereichs Sozialwesen verantwortlich.

Pro Jahr werden im Referat Weiterbildung ca. 120 Weiterbildungsveranstaltungen angeboten, wobei hierbei zwischen eintägigen Fachtagen, ein- bis dreitägigen Einzelveranstaltungen, sogenannten Weiterbildungsreihen (bestehend aus mehreren zwei- bzw. dreitägigen Modulen) und Zertifikatskursen (mindestens 150 Unterrichtsstunden) unterschieden werden kann. Veranstaltungsort ist jeweils die Fachhochschule Münster oder aber ein Tagungshaus in Münster. Durchschnittlich nehmen pro Jahr ca. 1.100 Fachkräfte der Sozialen Arbeit, primär aus NRW, aber auch aus anderen Bundesländern sowie den europäischen Nachbarländern (insbesondere Schweiz und Österreich) an den Angeboten der Referats Weiterbildung teil. Weiterführende Informationen zum Angebot des Referats Weiterbildung finden sich unter www.weiterbildung-sozialwesen.de.

² Angelehnt an Müller et al. 2007, S. 191 f.

Zurück am Arbeitsplatz versucht Frau Brandenburg das Erlernte umzusetzen. Kaum betritt sie allerdings das Büro, erfährt sie, dass während ihrer Abwesenheit ein Kinderschutzfall in ihrem Bezirk aufgetreten ist. Hinzu kommen 74 E-Mails, die es abzuarbeiten gilt, ebenso müssen auch noch drei Hilfeplanprotokolle dringend geschrieben werden. Die ASD-Leiterin Frau Sondermann erkundigt sich mit Blick auf die Weiterbildung kurz, wie es war, wechselt dann aber rasch das Thema, da während Frau Brandenburgs Abwesenheit ein Gespräch mit dem Kämmerer stattgefunden hat, innerhalb dessen noch einmal in aller Dringlichkeit auf die Einsparnotwendigkeit bei den Hilfen zur Erziehung hingewiesen wurde.

Aufgrund der Vielzahl von Ereignissen beschließt Frau Brandenburg, die Neustrukturierung des Arbeitsplatzes und die Einführung eines neuen Wiedervorlagesystems auf *ruhigere Zeiten* zu verschieben. Mit ihrem Bürokollegen möchte Frau Brandenburg dennoch die ‚Bearbeitungsstunde‘ einführen. Dieser erwidert allerdings nur: „*Du warst wohl auf diesem Seminar, was? Aber keine Angst, das gibt sich wieder!*“

Letztlich führt Frau Brandenburg auch die Bearbeitungsstunden nicht ein. Das Wiedervorlagesystem bleibt wie es ist und auch der Arbeitsplatz hat nach wie vor dieselbe Struktur.

Einige Wochen später kommt die ASD-Leiterin Frau Sondermann auf das belegte Seminar zurück: „*Frau Brandenburg, jetzt waren Sie doch extra auf dem Seminar, aber an Ihrer Arbeitsweise hat sich bis heute nichts verändert. Das Geld hätten wir uns auch sparen können!*“

Frustriert und irritiert kehrt Frau Brandenburg an ihren Arbeitsplatz zurück. Als sie ihrem Kollegen von dem Gespräch berichtet, antwortet der nur süffisant: „*Siehst Du, hab ich Dir doch gesagt!*“

Das hier dargestellte Praxisbeispiel ließe sich nach Ansicht des Autors auch problemlos auf andere Handlungsfelder und Organisationsformen innerhalb der Sozialen Arbeit übertragen. Ebenso stellt das o. g. Praxisbeispiel nur eine *Spielart* der mangelnden Verknüpfung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung und Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit dar.

Während im o. g. Praxisbeispiel Frau Brandenburg die Weiterbildung durch ihre Vorgesetzte *verordnet* wird, lässt sich in der Praxis der Sozialen Arbeit auch eben jenes entgegengesetzte Phänomen beobachten. So werden (zum Teil zeit- und kostenintensive) Weiterbildungsangebote von Fachkräften in Anspruch genommen, ohne dass Leitungskräfte überhaupt genau wissen, was Inhalt und Zielsetzung des Seminars ist. Deren Funktion beschränkt sich hierbei nicht selten ausschließlich auf die Gewährung (oder Verwehrung) entsprechender Weiterbildungsbudgets.

Wird gegen Ende des Jahres festgestellt, dass diese noch nicht vollständig aufgebraucht sind, gilt es – damit die Budgets im nächsten Jahr nicht gekürzt werden – noch schnell Weiterbildungsangebote an den Mann bzw. die Frau³ zu bringen. In diesen Fällen scheint nicht selten das *Windhundprinzip* (wer sich als erster anmeldet, darf teilnehmen), das *Abkömmlichkeitsprinzip* (welcher der Kollegen ist überhaupt abkömmlich) oder das *Belohnungsprinzip* (wer von den Kolle-

³ Aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird auf eine explizite Unterscheidung oder Doppelnennung („Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“) durchgängig verzichtet und lediglich die grammatikalisch männliche Schreibweise verwendet. Gemeint sind selbstverständlich immer Frauen und Männer.

gen hat es denn mal verdient, eine Weiterbildung in Anspruch zu nehmen) darüber zu entscheiden, wer noch auf die Schnelle ein Angebot der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch nehmen kann (vgl. Weber 2000, S. 366).

Aufgrund der fehlenden organisationalen Einbindung werden auch Fragen der Übertragung der jeweiligen Weiterbildungsinhalte in die berufliche Praxis (insbesondere bei externen Weiterbildungen) weitestgehend ausgeblendet. Gelingt ein Transfer – was eher die Ausnahme als die Regel ist⁴ –, scheint dies vom besonderen Engagement des Mitarbeiters, anderen günstigen Umständen oder schlichtweg dem Zufall abzuhängen.

Die Folgen einer solchen mangelnden Verknüpfung der betrieblichen Weiterbildung in das Managementhandeln von Führungskräften sind weitreichend. Analytisch betrachtet lassen sich Problemfelder auf (mindestens) drei unterschiedlichen Ebenen konstatieren.

Auf Ebene der Mitarbeiter führt die mangelnde Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung und Managementhandeln zu Unverständnis oder gar Frust, weil sie zu Weiterbildungen *geschickt* werden, die möglicherweise gar nicht ihren eigenen Interessen entsprechen oder aber, weil – trotz positiver Lernerfahrungen und gutem Willen – die Übertragung der Weiterbildungsinhalte in den beruflichen Alltag nicht oder nur sehr eingeschränkt erfolgt.

Auf Ebene des Teams kann die mangelnde Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung und Managementhandeln zu Unstimmigkeiten führen, da der Eindruck entsteht, dass ständig ein Kollege *auf Weiterbildung* ist und in Folge dessen die Arbeit von anderen Teammitgliedern übernommen werden muss, oder aber Unstimmigkeiten werden erzeugt, weil das Erlernte des Kollegen nicht zu den etablierten Handlungsrouninen innerhalb des Teams passt und folglich als Störung wahrgenommen wird.

Auf Ebene der Führungskräfte spiegelt sich die mangelnde Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung und Managementhandeln ebenfalls zurück, da hier der Eindruck entsteht, dass die (oftmals impliziten) Erwartungen hinsichtlich der Absolvierung der Weiterbildung nicht oder nur unzureichend erfüllt wurden und folglich die Investition in die Weiterbildung des Mitarbeiters scheinbar sinnlos war.⁵

Um diesem frustrierenden und wenig zielführendem Prinzip des „Durchwursteln“ (Willke 2001b, S. 11) in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung adäquat entge-

⁴ Ausführlich hierzu (vgl. Kapitel 3.2.3).

⁵ Möglicherweise ist es auch diesem kollektiven Frustpotenzial geschuldet, dass die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit ein gewisses *Schattendasein* erfährt. Angebote der betrieblichen Weiterbildung scheinen ein *nice-to-have* darzustellen, das man sich in *guten Zeiten* erlauben und worauf man in *schlechten Zeiten* verzichten kann.

gentreten zu können, stehen Leitungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit unter dem Label des *Weiterbildungsmanagements* Konzepte zur Verfügung, die für sich proklamieren, Hilfestellung hinsichtlich der Planung, Steuerung und Organisation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zu bieten (vgl. Stender et al. 2009, S. 56). Zu diesem Zweck wird innerhalb des Weiterbildungsmanagements der Weiterbildungsprozess einerseits in seine analytischen Phasen (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) *zerlegt* und eine Vielzahl von *Tools* angeboten, die in den jeweiligen Phasen zum Einsatz kommen können. Andererseits wird der Blick für die (direkt und indirekt) am Weiterbildungsprozess beteiligten Protagonisten geweitet, wodurch neben dem Weiterbildungsteilnehmer auch dem jeweiligen Referenten und vor allem der jeweiligen Arbeitsumgebung deutlich mehr Beachtung geschenkt wird (vgl. Broad/Newstorm 1998, S. 53).

Wenngleich Ansätzen des Weiterbildungsmanagements durchaus das Potenzial attestiert werden kann, Hilfestellung zu bieten, um – in Abkehr zum o. g. Prinzip des Durchwurstelns – steuernd auf den Weiterbildungsprozess Einfluss zu nehmen, zeigt eine genauere Betrachtung⁶, dass Weiterbildungsmanagementkonzepte der Gefahr unterliegen, dem entgegengesetzten Extrem zu verfallen.

Innerhalb eines solchen, dem Prinzip des Durchwurstelns entgegengesetzten Extrem wird der gesamte Weiterbildungsprozess einer technokratischen Steuerungsutopie unterworfen. Mithilfe entsprechender *Trivialisierungsinstrumente* wird die Hoffnung geschürt, dass sich das Weiterbildungsgeschehen linear-kausal *managen*, also weitestgehend *in-den-Griff* bekommen ließe.

Da die Weiterbildungsakteure allerdings alles andere als trivial agieren, droht die Gefahr, dass überzogene Steuerungsversuche entweder schlichtweg ignoriert und somit unwirksam werden (wodurch sie zumindest weitestgehend unschädlich blieben), oder aber – im schlimmsten Fall – so massive *Nebenwirkungen* auftreten (vgl. Dörner 1999, S. 307), dass über kurz oder lang zum (vermeintlich weniger schädlichen) Prinzip des Durchwurstelns zurückgekehrt wird.

Um auf dem Sozialmarkt *überleben* zu können, kann sich nach Ansicht des Autors keine Einrichtung der Sozialen Arbeit ein solches Durchwursteln in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung auf Dauer erlauben, da über Angebote der betrieblichen Weiterbildung nicht nur maßgeblich Einfluss auf die Qualität der jeweils zu erbringenden Leistungen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit genommen werden kann, sondern Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch

⁶ Eine solche genauere Betrachtung wird innerhalb der vorliegenden Arbeit noch vorgenommen (vgl. Kapitel 4.3).

eine zentrale *Anpassungs- und Impulsfunktion* hinsichtlich der Bewältigung des organisationalen Wandels übernehmen können.

Beide Aspekte sollen aufgrund ihrer Bedeutsamkeit nachfolgend ausführlicher dargestellt werden.

1.2 Zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit

Dass die Mitarbeiter in Einrichtungen der Sozialen Arbeit als „wichtigstes Kapital“ (Böttcher/Merchel 2010, S. 189) bezeichnet werden müssen, kann schon fast als *alter Hut* bezeichnet werden. Eine Würdigung des Personals fehlt folglich bei keiner Festrede und in keinem Leitbild von Einrichtungen der Sozialen Arbeit.⁷

Warum Mitarbeiter in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu Recht als so bedeutsam eingeschätzt werden müssen, soll nachfolgend argumentativ anhand von zwei Thesen aufgezeigt werden.

These 1: Die Qualität von personenbezogenen Dienstleistungen ist maßgeblich von der Kompetenz und Motivation der jeweiligen Organisationsmitglieder abhängig. Diese gilt es mithilfe von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ständig neu anzupassen.

Die engen Zusammenhänge zwischen der Kompetenz und Motivation der Organisationsmitglieder und der Qualität der zu erbringenden Leistungen wird offensichtlich, wenn die übergeordnete Zielsetzung von Einrichtungen der Sozialen Arbeit sowie die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden sollen, genauer betrachtet werden.

Ganz allgemein formuliert verfolgt sozialpädagogisches Handeln das Ziel, Adressaten Hilfe und Unterstützung bei der Lebens- und Alltagsbewältigung zu bieten (vgl. Galuske 2011, S. 157). Die Soziale Arbeit nimmt somit eine *intermediäre* Funktion ein:

„Sie tritt vermittelnd zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem Ziel, ein besseres Verhältnis der Menschen zu ihrer näheren und fernerer sozialen Umwelt zu erreichen.“ (Heiner 2010, S. 33)

Die Erbringung der jeweiligen Hilfe und Unterstützung erfolgt hierbei in der Regel weniger durch die Bereitstellung von Sachgütern, als vielmehr in Form von Er-

⁷ Zu den Diskrepanzen zwischen *Talk and Action* mit Blick auf die Bedeutsamkeit des Personals in Einrichtungen der Sozialen Arbeit sei auf Böttcher und Merchel verwiesen (vgl. Böttcher/Merchel 2010, S. 189 f.).

bringung von Dienstleistungen. Dienstleistungen weisen gegenüber Sachgütern insbesondere folgende Besonderheiten auf:

- Dienstleistungen sind weitestgehend immaterielle Leistungen,
- Dienstleistungsanbieter stellen somit keine Güter, sondern Leistungsfähigkeiten in Form von personellen oder sachlichen Ressourcen bereit,
- Dienstleistungen sind auf einen externen Faktor angewiesen, entweder in Form von Objekten (z. B. das Auto in der Werkstatt) oder aber in Form von Subjekten (z. B. der Patient im Krankenhaus) (vgl. Meffert et al. 2008, S. 29).

In Bezug auf die Leistungen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit kann die Form der Dienstleistungserbringung dahingehend konkretisiert werden, dass hier öffentlich organisierte soziale, personenbezogene Dienstleistungen⁸ erbracht werden (vgl. Merchel 2009a, S. 45).

„Ob nun ein Klient beraten, über bestimmte gesetzliche Anspruchsrechte informiert oder ein Gutachten über ihn – etwa in der Jugendgerichtshilfe – angefertigt wird, immer geht es entweder um Verrichtungen, die direkt auf die Person des Nutzers – seinen Wissensstand, seine psychische Dispositionen oder seine Motivation – abzielen (people-changing) oder aber auf die Erstellung von Beurteilungen (Gutachten, Diagnosen etc.), die nur unter aktiver Mitwirkung des Adressaten/Nutzers erstellt werden können (people-processing). Im Gegensatz zu sachbezogenen Dienstleistungen, bei denen die Präsenz des Nutzers bzw. Kunden kein unmittelbarer Bestandteil des Erstellungsprozesses ist, rücken bei personenbezogenen Dienstleistungen die Interaktionsbeziehungen, das interaktive und kommunikative Handeln von Produzent und Konsument der Dienstleistung, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Denn Kundenpräsenz und uno-actu-Prinzip bedingen das vielleicht wichtigste Moment der Produktion personenbezogener Dienstleistungen: Produzent und Konsument müssen in der Leistungserbringung kooperieren, weil ohne eine mehr oder weniger aktive Mitwirkung des Konsumenten die gewünschten Ergebnisse bzw. Resultate des Produktionsprozesses nicht erreicht werden können (Prinzip der Ko-Produktion).“ (Olk et al. 2003, S. XII)

Als Erbringer von personenbezogenen Dienstleistungen können Einrichtungen der Sozialen Arbeit auch als *Front-Line-Organizations* bezeichnet werden, da „(...) die Handlungen zwischen Klienten und Personal abgeschottet und entfernt von den Aktivitäten der Leitung und des Managements der Einrichtungen und Dienste stattfinden und das Führungspersonal auf die Mitteilungen und Informationen des Personals angewiesen ist, wenn es wissen will, was an der »Front« passiert.“ (Klatetzki 2010, S. 17)

Dieser *front-line-Charakter* von Einrichtungen der Sozialen Arbeit trägt dazu bei, dass die Qualität der jeweils zu erbringenden Leistungen – trotz Koproduktions-

⁸ Weil *personenbezogen* bereits in dem Adjektiv *sozial* enthalten ist, kann die Erbringung der Dienstleistungen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit verkürzt als „soziale Dienstleistungen“ (Arnold 2009, S. 438) benannt werden.

charakter – entscheidend „(...) von der Qualifikation, der Kompetenz und der Leistungsbereitschaft der in ‚vorderster Reihe tätigen‘ Mitarbeiter“ (Merchel et al. 2012, S. 21) abhängt.⁹

Diese Kompetenzen immer wieder aufs Neue den veränderten Rahmenbedingungen und Bedarfslagen der Klienten anzupassen, ist daher zwingend notwendig, um die stets „(...) neu zu definierende Beschaffenheit (= „Qualität“) der angebotenen Leistungen zu gewährleisten.“ (Klaus 2008, S. 141) Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit haben sich mithilfe der betrieblichen Weiterbildung als ein wesentliches Instrument der Personalentwicklung (vgl. Arnold 1997, S. 79) dieser Aufgabe anzunehmen.

These 2: Einrichtungen der Sozialen Arbeit stehen stark veränderten Rahmenbedingungen gegenüber. Die Umsetzung des hiermit verbundenen organisationalen Wandels ist nur unter aktivem Einbezug der Organisationsmitglieder möglich. Die betriebliche Weiterbildung übernimmt hierbei eine Anpassungs- und Impulsfunktion.

Wie stark sich die Rahmenbedingungen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit verändert haben und wie stark hiermit auch der Veränderungsdruck auf die Organisationsmitglieder ist wird deutlich, wenn man einerseits die letzten Jahrzehnte Revue passieren lässt und andererseits aktuelle Herausforderungen genauer betrachtet.

Blickt man zurück, so lässt sich seit Mitte der 1990er-Jahren ein Modernisierungszug von Staat und Verwaltung konstatieren, der durch eine Verknappung finanzieller Mittel einerseits und beträchtlichen Kostensteigerungen in einzelnen Bereichen der sozialen Daseinsvorsorge andererseits deutlich an Fahrt aufgenommen hat (vgl. Dahme et al. 2005, S. 13 f.).¹⁰ Ziel dieses Modernisierungszugs war es,

„(...) mit betriebswirtschaftlichen Organisationsformen und Instrumenten die Binnenstrukturen und das Verwaltungshandeln effizienter und effektiver, bürgerfreundlicher und rationaler als das weberianische Bürokratiemodell gestalten zu können. Dezentralisierung der Fach- und Ressourcenverantwortung, Kontrakte und Zielvereinbarungen zwischen Politik und Verwaltung sowie zwischen den Verwaltungseinheiten, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung sollten im Zusammenspiel mit Personalmanagement und Output-Orientierung die kommunale Verwaltung reformieren.“ (Hagn et al. 2012, S. 10)

⁹Auch Hölzle geht davon aus, dass die „Qualität des Personals „(...) die wesentliche Basis für die Qualität der Dienstleistung dar[stellt, S.G.].“ (Hölzle 2006, S. 11)

¹⁰ Bisweilen wird mit Blick auf die 1990er-Jahre auch von einer „neoliberalen Wende“ (Schubert 2005, S. 10) gesprochen.

Diese Modernisierungsstrategien erfolgen allesamt unter dem Vorzeichen der Kostenersparnis und stehen zugleich stellvertretend für einen grundlegenden Wandel der bisherigen Organisationsbeziehungen von Kostenträgern und Leistungserbringern im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, der bisweilen auch mit der Chiffre der „Ökonomisierung Sozialer Arbeit“ (Buestrich et al. 2008, S. 40) bezeichnet wird (vgl. Dahme et al. 2005, S. 54).

Die Tendenz zur Umsteuerung hin zu einer intensiveren Ausrichtung an betriebswirtschaftlichen Mechanismen führte auf der Ebene der Wohlfahrtsverbände u. a.¹¹ zu einer Öffnung des Sektors sozialer Dienstleistungen für private Anbieter. Ermöglicht wurde die Einführung von wettbewerbsähnlichen Bedingungen durch die sozialrechtlichen Novellierungen seit den 1990er-Jahren¹², die sich im Kern auf die „(...) Auflösung und Eliminierung der bedingten Vorrangstellung der Träger der Freien Wohlfahrtspflege bei der sozialen Dienstleistungserstellung“ (Buestrich et al. 2008, S. 41) fokussieren und zugleich eine wettbewerbliche Finanzierung von sozialen personenbezogenen Dienstleistungen forcierten.

Die Konsequenzen dieser Welle von gesetzlichen Novellierungen spiegeln sich in einem veränderten Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern wider, „(...) das nicht mehr auf sozialetisch begründeten Privilegien, sondern vielmehr auf einzelvertraglich geregelten und effizienzorientierten Preis-Leistungsvereinbarungen beruht.“ (Olk 2005, S. 1918) Insbesondere der zunehmende Verlust der gesicherten Vorrangstellung der freien Wohlfahrtspflege führt zu einer „(...) wachsenden und härter werdenden Konkurrenz zwischen Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände und zwischen freien und gewerblichen Anbietern um finanzielle Quellen (Subventionen, Zuschüsse, Spenden, Sponsorenmittel) und um potenzielle Leistungsbezieher, die letztendlich zu einer Verdrängung wohlfahrtsverbandlicher Anbieter von bestimmten Märkten führen kann.“ (Grunwald 2001, S. 21)

Einhergehend mit den skizzierten gesetzlichen Novellierungen innerhalb der 1990er-Jahre vollzog sich nicht nur eine Nivellierung der bedingten Vorrangstellung von freien Trägern und einer hierdurch bedingten Öffnung des Sozialmark-

¹¹ Auf weitere Veränderungen auf Mesoebene, wie die Neuordnung der Geschäftspolitik, die Tendenz zu größeren Betriebseinheiten, die verstärkte Bildung von Netzwerken und Fusionen, die Ausweitung von neuen Kooperationsformen, die Aushöhlung des Subsidiaritätsprinzips, die Verschiebung der Relevanz von Funktionselementen bei den Wohlfahrtsverbänden, die besonderen Herausforderungen des Kontraktmanagements, die Veränderungen des Arbeits- und Betriebsklimas durch Einführung von Controlling, Kostenstellenrechnung etc., kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Hierzu sei auf die Literatur verwiesen (vgl. Merchel 2008, S. 137 ff.; Buestrich et al. 2008, S. 102 ff.; Grunwald 2001, S. 80 ff.).

¹² Den Auftakt machte hierbei die Einführung des Pflegeversicherungsgesetzes (PflegeVG) im Jahr 1994, gefolgt von der Novellierung des Bundessozialhilfegesetzes ab 1996 und der Neufassung des SGB VIII/KJHG im Jahr 1999 (vgl. Dahme et al. 2005, S. 38).

tes für weitere (auch gewerbliche) Anbieter, sondern ebenso eine tiefgreifende Veränderung der Finanzierungsformen von freien Trägern innerhalb der Sozialen Arbeit. Verkürzt formuliert können diese mit einer rapiden Abnahme von gesicherten Dauerfinanzierungen bei einer gleichzeitigen Zunahme von befristeten, projekt- oder leistungsbezogenen Entgelten beschrieben werden (vgl. Sadowski 2005, S. 293; Boeßenecker 2005, S. 6). Darüber hinaus lassen sich Tendenzen erkennen, Teile der Finanzierung sozialer Dienstleistungen an deren jeweilige Wirkung, also nicht dem Output, sondern dem Outcome zu koppeln (vgl. Sadowski 2005, S. 281).¹³ Diese „Konjunktur der Wirkungsorientierung“ (Otto et al. 2010, S. 9) führt dazu, dass die Professionalität der jeweiligen Fachkräfte (also deren Wissen und Können), die in der Vergangenheit noch als Garant für effektive Arbeit in der Sozialen Arbeit betrachtet wurde, zunehmend durch Forderungen nach konkreten Wirksamkeitsnachweisen abgelöst wird (vgl. Merchel 2010c, S. 53).¹⁴

Neben der verstärkten Forderung von Wirkungsnachweisen entwickelt sich mit dem persönlichen Budget, wie es bereits innerhalb der Behindertenhilfe (vgl. Wacker 2011, S. 93) und der Pflege (vgl. Brinkmann 2010, S. 179) praktiziert wird, und dem Einsatz von Gutscheinsystemen, wie sie im Bereich der Arbeitsförderung oder der Kindertagesbetreuung eingesetzt werden, die „nächste Stufe“ (Pracht/Wolke 2009, S. 523) der Finanzierungstransformation für Träger innerhalb der Sozialen Arbeit.

Blickt man in die nähere Zukunft, so wirft neben veränderten Finanzierungsformen der „Megatrend“ (Prezewowsky 2007, S. 22) Demografie seine Schatten weit voraus. Einrichtungen der Sozialen Arbeit werden zukünftig ihr Leistungsangebot sowohl qualitativ (gezielt auf die Anforderungen einer alternden Gesellschaft) als auch quantitativ (hinsichtlich einer Nachfragesteigerung) neu ausrichten müssen (vgl. Hensen/Hensen 2012, S. 6). Darüberhinaus ist damit zu rechnen, dass die Erhöhung der Leistungsnachfrage bei zeitgleichem Rückgang der Beitragszahler eine weitere Verschärfung der finanziellen Rahmenbedingungen für Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit sich bringen wird (vgl. Backhaus-Maul 2009, S. 113).

¹³ So werden Bildungsträger an den Vermittlungsquoten von Qualifizierungskursen für Arbeitslose gemessen, Behinderteneinrichtungen sollen an ihren Erfolgen in der ‚Ambularisierung‘ bewertet werden, die Jugendhilfe bekommt Leistungsverträge, in denen die Ergebnisse von Evaluationsverfahren der Erziehungswirkungen eingerechnet werden oder Bewährungshelfer erhalten Prämien für die Erreichung reduzierter Rückfallquoten (vgl. Halfar 2011, S. 412).

¹⁴ Die seit 2011 in der Verfassung verankerte „Schuldenbremse“, die insbesondere Ländern und Kommunen, aber auch dem Bund eine erhöhte Ausgabendisziplin aufzwingt, lässt erwarten, dass diese *Rufe nach Wirkung* zukünftig deutlich lauter ausfallen werden (vgl. Nagy 2010, S. 8).

Um trotz dieser Scherenentwicklung aus wachsendem Bedarf an sozialen Hilfeleistungen einerseits und immer schwieriger werdenden Finanzsituationen in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit andererseits zukünftig auf dem Sozialmarkt bestehen zu können, sind Führungskräfte gefordert, „(...) aus weltanschaulich und sozialpolitisch begründeten gemeinnützigen Organisationen sozialwirtschaftliche Leistungserbringer zu formen, deren zentrale Aufgabe die Erbringung von professionellen Dienstleistungen ist, die unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien darstellbar und kontrollierbar sind.“ (Wohlfahrt 2012, S. 131 f.) Hiermit etabliert sich auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit die Bewältigung des organisationalen Wandels „(...) zum zentralen Thema der Unternehmenssteuerung.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 493)

„Als (...) Kernaufgabe (...) des Managements ist die Berücksichtigung der Wandelnotwendigkeit zu nennen, die sich zunehmend dramatisch auch für soziale Dienste und Einrichtungen stellt. Es gibt permanent vielfältige Entwicklungen in der relevanten Umwelt und in der Organisation selber, die die Einrichtungen immer wieder neu mit erheblichen Herausforderungen konfrontieren. (...) Das Ziel ist nicht mehr die Erarbeitung und Aufrechterhaltung einer permanenten und stabilen Ordnung, sondern die bewusste Gestaltung organisationalen Wandels.“ (Grunwald 2009, S. 121)

Das, was Führungskräfte in der Sozialen Arbeit leisten müssen, vergleicht Wöhrle – nicht ohne Pathos – mit einer „Revolution in den Organisationen“, die sich nicht mit „(...) kosmetischen Korrekturen und insbesondere nicht das Versehen einer alten Praxis mit neuen modischen Etiketten“ (Wöhrle 2008, S. 23) bewerkstelligen lässt. Vielmehr besteht diese Revolution – so Wöhrle – in der Gleichzeitigkeit, „(...) die Grenzen der Organisation zur Umgebung hin zu verflüssigen, damit die Herausforderungen wahrgenommen und neue Impulse hereingelassen werden, des Umbaus der internen Strukturen, um die Reaktionsfähigkeit der Organisation insgesamt zu verbessern und das Personal in die Lage zu versetzen, auf die neuen Anforderungen flexibel zu reagieren sowie das Personal zu überzeugen, den Weg mitzugehen und im Prozess zu qualifizieren, damit er überhaupt gemeistert werden kann.“ (Wöhrle 2008, S. 23 f.)

Wenngleich sich Wöhrle in seinen Ausführungen nicht explizit auf die betriebliche Weiterbildung fokussiert, werden die Parallelen hinsichtlich der oben bereits benannten *Anpassungs- und Impulsfunktion* von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung offensichtlich.

Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit sind gefordert, stets sorgsam zu beobachten, inwiefern Veränderungen, die sich auf Makro- (z. B. demografischer Wandel), Meso- (z. B. veränderte rechtliche Rahmenbedingungen) oder Mikroebene (z. B. veränderte Wahrnehmung von Problemlagen der Klienten) vollziehen, organisationale Relevanz zugeschrieben werden muss. Passen die

bestehenden Strukturen, Routinen oder Leistungen nicht mehr zu den veränderten Rahmenbedingungen, müssen Leitungskräfte Interventionen einleiten, um dieses „Mismatch“ (Saliterer 2008, S. 251) wieder auszugleichen.

Ein solch diagnostizierter Anpassungsbedarf betrifft in der Regel auch immer – direkt oder indirekt – die in einer Organisation tätigen Mitarbeiter, sei es, dass diese sich hinsichtlich des Umgangs mit älteren Klienten (als Reaktion auf den demografischen Wandel), hinsichtlich der Auswirkungen des Bundeskinder-schutzgesetzes (als Reaktion auf Veränderungen in den rechtlichen Rahmenbedingungen) oder aber hinsichtlich des Umgangs mit psychisch kranken Eltern (als Reaktion auf veränderte Wahrnehmungen von Problemlagen der Klienten) zusätzliche Kompetenzen aneignen müssen (individuumorientierte Anpassungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung).

Neben dieser originären (individuumorientierten) Anpassungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung können Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit aber auch eine Impulsfunktion übernehmen.

Wenn – um noch einmal auf das Praxisbeispiel aus Kapitel 1.1 einzugehen – Frau Brandenburg während der Weiterbildung zum Thema *Effektivität durch persönliche Arbeitsorganisation* erfährt, dass die Art und Weise, wie die Aufgaben des ASD umgesetzt werden, in anderen Kommunen deutlich von der im Jugendamt der Stadt Musterhausen abweicht, ist diese (möglicherweise) irritierende Erfahrung nur bedingt im Sinne der o. g. individuumorientierten Anpassungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung nützlich. Gelingt es aber, diese individuell wahrgenommene Irritation in die Organisation *zu bringen* und hier *zum Thema* zu machen, kann sie einen Anlass darstellen, die eigene Arbeit und die dieser Arbeit zugrunde liegenden Routinen und Abläufe kritisch zu reflektieren.

Eine solche kritische Reflexion der bestehenden Routinen und Abläufe muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass tradierte Handlungsmuster, auf die jede Organisation angewiesen ist, um Komplexität zu reduzieren, von heute auf morgen *über Bord* geworfen werden. Sie kann aber dazu beitragen, die Organisation „immanent unruhig“ (Luhmann 1984, S. 77) und somit *wach* und *veränderungsbereit* zu halten. In diesem Sinne können sich Angebote der betrieblichen Weiterbildung als Routinen zur Reflexion (und ggf. Modifikation) von Routinen etablieren (vgl. Simon 2007, S. 65; Baecker 2003, S. 182).

Auf eben jene Routinen zur Reflexion von Routinen sind Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit angewiesen, da auch sie als Leitungskräfte in Bezug auf die Beobachtung von relevanten Veränderungen in der Organisationsumwelt stets nur sehen (bzw. beobachten) können, was *sie* sehen können, aber

nicht sehen können, was sie nicht sehen können¹⁵ (vgl. Kneer/Nassehi 2000, S. 99).

Um trotz dieser *blinder Flecken* die Organisation immer wieder aufs Neue mit Impulsen zu versorgen, die Irritation der bestehenden Strukturen, Routinen, Leistungen oder Mitarbeiterkompetenzen anregen, kann die betriebliche Weiterbildung, insbesondere wenn sie extern stattfindet, eine zentrale Impulsfunktion einnehmen.

Zusammenfassend scheint somit vieles dafür zu sprechen, dass Leitungskräfte stärker – im Sinne eines Weiterbildungsmanagements – steuernd auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss nehmen, um so die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu sichern.

Um hierbei nicht der Gefahr zu unterliegen, den *Trivialisierungsversprechen* bestehender Weiterbildungsmanagementkonzepte zu unterliegen, bedarf es jedoch einer theoriegeleiteten Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements. Dies wird Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein.

1.3 Zielstellung der vorliegenden Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine theoriegeleitete Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zu unternehmen, die einerseits dazu beiträgt, die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vom Prinzip des ungeplanten Durchwurstelns zu befreien, ohne hierbei aber andererseits der Gefahr zu unterliegen, der nicht realisierbaren, trivialisierenden Utopie der (Total-)Planung zu verfallen (vgl. Neuberger/Wimmer 1998, S. 23).

Die Bewältigung des organisationalen Wandels wird hierbei als zentraler Referenzpunkt für ein neu zu interpretierendes Weiterbildungsmanagement bewertet, da Einrichtungen der Sozialen Arbeit aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie agieren (vgl. Kapitel 1.2), kontinuierlich prüfen müssen, ob die vorhandenen Strukturen, Routinen und Abläufe noch zu den veränderten Umwelтанforderungen *passen*.

Werden hier Diskrepanzen beobachtet¹⁶, gilt es nicht nur die vorhandenen Strukturen, Routinen und Abläufe, sondern auch die hieran gekoppelten und für *front-line-organizations* so bedeutsamen Mitarbeiterkompetenzen (vgl. Kapitel 1.2) entsprechend *anzupassen*.

¹⁵ Hier lautet das Stichwort „blinder Fleck“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 40).

¹⁶ Sei es durch Leitungskräfte oder aber – und hier würde die Impulsfunktion der betrieblichen Weiterbildung wirksam werden – durch die Organisationsmitglieder.

Ein so verstandenes Weiterbildungsmanagement besitzt somit das Potenzial, sich als zentrales *Bindeglied* zwischen Ansätzen der Personal- und Organisationsentwicklung zu etablieren.

1.4 Gang der Arbeit

Betrachtet man Ansätze des Weiterbildungsmanagements verkürzt formuliert als Versuch, steuernd auf das Weiterbildungsgeschehen Einfluss zu nehmen, dann wird offensichtlich, dass die Form der Einflussnahme auf das Weiterbildungsgeschehen – und damit auch die Ausgestaltung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements – stark vom jeweiligen (oftmals impliziten) Steuerungsverständnis und dem dahinterliegenden Organisationsbild einer Leitungskraft abhängig ist.

Eben jenes implizite Organisations- und Steuerungsverständnis prägt auch nachhaltig, mit welchen Ansätzen (und welcher Haltung) sich Leitungskräfte der Bewältigung des organisationalen Wandels widmen.

Da, wie in Kapitel 1.3 skizziert, die Bewältigung des organisationalen Wandels als zentraler Referenzpunkt für ein hier neu zu interpretierendes Weiterbildungsmanagement betrachtet wird, werden in **Kapitel zwei** mit dem Ansatz der Organisationsplanung (vgl. Kapitel 2.1), der traditionellen Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 2.2) und dem Konzept der Lernfähigen Organisation (vgl. Kapitel 2.3) zunächst elaborierte Ansätze zur Bewältigung des organisationalen Wandels vorgestellt, die zugleich stellvertretend für drei unterschiedliche Organisations- und Steuerungsverständnisse stehen. Durch eine dezidierte analytische Betrachtung dieser drei Möglichkeiten zur Bewältigung des organisationalen Wandels sollen erste Anforderungen an Ansätze des Weiterbildungsmanagements, basierend auf dem jeweiligen Organisations- und Steuerungsverständnis, skizziert und bewertet werden (vgl. Kapitel 2.4).¹⁷

Wenn sich Ansätze des Weiterbildungsmanagements der Steuerung der betrieblichen Weiterbildung verschreiben, dann scheint es unumgänglich, dass der Steuerungsgegenstand (also die betriebliche Weiterbildung) genauer beleuchtet wird. Dies erfolgt in **Kapitel drei**. Zu diesem Zweck findet in Kapitel 3.1 zunächst eine begriffliche Eingrenzung sowie eine Konkretisierung der Zielperspektiven, Inhalte und Formen der betrieblichen Weiterbildung statt. Anhand einer solchen Beschreibung des Steuerungsgegenstandes soll auch aufgezeigt werden, warum

¹⁷ Hierbei wird – dies sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – dem Konzept der Lernfähigen Organisation, basierend auf den Annahmen der neueren Systemtheorie, ein besonderes Potenzial eingeräumt, um den organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit auf Dauer zu bewältigen. Eine hier angestrebte Neuinterpretation eines Weiterbildungsmanagements wird sich daher nicht nur an diesem Ansatz zur Bewältigung des organisationalen Wandels orientieren, sondern auch an den ihm zugrunde liegenden systemtheoretischen Annahmen.

(insbesondere externe) Angebote der betrieblichen Weiterbildung eine besondere Impulsfunktion übernehmen können, oder anders gesagt: warum sie nicht *nicht* irritieren können. Wie noch zu zeigen sein wird, muss das erhöhte Irritationspotenzial von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung allerdings *teuer* mit dem Transferproblem *bezahlt* werden, weswegen dem Transfer innerhalb der betrieblichen Weiterbildung besondere Beachtung geschenkt wird. Was unter Weiterbildungstransfer genau zu verstehen ist, welche Arten von Transfer zu differenzieren sind und warum insbesondere bei externen Weiterbildungen zu Recht von einem Transferproblem gesprochen werden kann, gilt es in Kapitel 3.2 aufzuzeigen. Kapitel 3.3. führt anschließend erste Ansatzpunkte zur Förderung des Lerntransfers auf, die in Kapitel 3.4 zu Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit verdichtet werden.

Basierend auf diesen Erkenntnissen widmet sich **Kapitel vier** ausführlich dem Weiterbildungsmanagement als Ansatz zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung. Nach einer kurzen Einführung in die Grundlagen zum Weiterbildungsmanagement, innerhalb derer nicht nur der Begriff des Weiterbildungsmanagements genauer beleuchtet wird, sondern auch der *Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung* vorgestellt wird (vgl. Kapitel 4.1), wird anschließend Einblick in die konkrete Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements gewährt. Hierbei wird der Fokus sowohl auf Steuerungsansätze vor Beginn als auch nach Beendigung einer Weiterbildung gelegt (vgl. Kapitel 4.2). Durch eine Gegenüberstellung der Chancen und Grenzen hinsichtlich bestehender Weiterbildungsmanagementansätze soll – unter Verwendung einer *systemischen Brille* – aufgezeigt werden, warum in der vorliegenden Arbeit für eine Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements plädiert wird (vgl. Kapitel 4.3). Das nachfolgende Kapitel 4.4 fasst die vorherigen Erkenntnisse zusammen und verdichtet sie zu Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit.

Im **fünften Kapitel** wird den zuvor eher theoretischen Annahmen die Praxis der Sozialen Arbeit gegenübergestellt. Mithilfe einer explorativen Studie sollen erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern Ansätze des Weiterbildungsmanagements im weitesten Sinne in Einrichtungen der Sozialen Arbeit umgesetzt werden. Hierbei wird insbesondere untersucht, in welchem Maße die Weiterbildungsaktivitäten einzelner Organisationsmitglieder organisational eingebettet sind. Während in Kapitel 5.1 zunächst untersuchungsrelevante Vorüberlegungen dargestellt werden, widmet sich Kapitel 5.2 dem methodischen Zugang der explorativen Studie. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der

Studie findet dann in Kapitel 5.3 statt. Welcher Stellenwert Ansätzen des Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zugesprochen werden kann, wird abschließend in Kapitel 5.4 dargestellt.

Basierend auf den Erkenntnissen der explorativen Studie und inspiriert vom Konzept der Lernfähigen Organisation und den zugrunde liegenden systemtheoretischen Annahmen, wird in **Kapitel sechs** der Versuch unternommen, der hier proklamierten Anforderung hinsichtlich einer Neuinterpretation eines Weiterbildungsmanagements gerecht zu werden. Zu diesem Zweck werden zunächst die Grundannahmen eines systemischen Weiterbildungsmanagements (vgl. Kapitel 6.1) sowie dessen erweiterte Zielsetzung vorgestellt (vgl. Kapitel 6.2). Anschließend wird in Kapitel 6.3 der Versuch unternommen, ein systemisches Weiterbildungsmanagement in der konkreten Umsetzung zu skizzieren. Das Kapitel zum systemischen Weiterbildungsmanagement endet mit einer abschließenden Betrachtung in Kapitel 6.4.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Ausblick in **Kapitel sieben** ab.

2. Vom trivialen zum systemischen

Wandelverständnis

Wie in Kapitel 1.3 aufgeführt, wird die Bewältigung des organisationalen Wandels in der vorliegenden Arbeit als zentraler Referenzpunkt für ein neu zu interpretierendes Weiterbildungsmanagement bewertet.

Um eben jenen organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu bewerkstelligen, stehen Leitungskräften unter dem Sammelbegriff der *Organisationsentwicklung* eine Vielzahl von Ansätzen, Methoden und Instrumente zur Verfügung. Was genau gemeint ist, wenn von Organisationsentwicklung gesprochen wird, ist nicht immer eindeutig bestimmbar, da der Begriff der Organisationsentwicklung sich zu einer inflationär verwendeten Vokabel entwickelt hat, hinter der sich – je nach theoretischem Zugang – sehr unterschiedliche Modelle, Denkweisen und Interventionsansätze verbergen (vgl. Merchel 2005, S. 32).

Aus dieser Vielzahl von Organisationsentwicklungsansätzen wird nachfolgend den Ansätzen der Organisationsplanung (OP), der traditionellen Organisationsentwicklung (OE) und dem Ansatz der Lernfähigen Organisation¹⁸ (LO) besondere Beachtung geschenkt. Dies geschieht zum einen, da allen drei Ansätzen, trotz zeitlich versetzter Entwicklung, eine Relevanz in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeräumt werden kann und zum anderen, weil den genannten Ansätzen drei grundsätzlich unterschiedliche Annahmen hinsichtlich der Steuerung des organisationalen Wandels zugrunde liegen, die folglich auch drei unterschiedliche Annahmen hinsichtlich der Konzeption und Anwendung eines Weiterbildungsmanagements mit sich bringen.

Verkürzt formuliert folgen Ansätze der Organisationsplanung einem eher trivialen Organisationsverständnis und sind dementsprechend hinsichtlich der Steuerung des organisationalen Wandels eher optimistisch (triviales Verständnis des organisationalen Wandels), während – als eine Art Gegenpol – Ansätze der Lernfähigen Organisation einem nicht-trivialen Organisationsverständnis folgen und sich hinsichtlich der Steuerung des organisationalen Wandels deutlich zurückhaltender positionieren (systemisches Verständnis des organisationalen Wandels). Inwieweit Ansätze der traditionellen Organisationsentwicklung zwischen diesen beiden Polen eingeordnet werden können, wird nachfolgend zu zeigen sein.

¹⁸ In zahlreichen Veröffentlichungen wird anstatt von der Lernfähigen Organisation von der Lernenden Organisation oder Organisationalem Lernen gesprochen. Weitergehende Erklärungen erfolgen hierzu im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 3.3.1).

Wenngleich in der Praxis der Sozialen Arbeit kaum einer dieser Ansätze in *Reinform* vorzufinden ist, scheint es dennoch sinnvoll, sich deren zugrunde liegenden Annahmen auf einer analytischen Ebene anzunähern, um so die drei unterschiedlichen Wandelmodelle herauszuschälen zu können.

Da das Management von Veränderungen in und von Organisationen implizit davon abhängt, wie Leistungskräfte sich die Steuerung von Organisationen vorstellen, und das jeweilige Steuerungsverständnis wiederum eng mit dem impliziten Organisationsverständnis¹⁹ (vgl. Merchel 2010b, S. 76; Rüegg-Stürm 2003, S. 74) und der damit verbundenen Rolle der Organisationsmitglieder zusammenhängt (vgl. Rosenstiel 2007, S. 454), wird nach einer ersten begrifflichen Einordnung und Vorstellung der jeweiligen Grundannahmen, dem jeweils zugrunde liegenden Organisationsverständnis und dem Verständnis hinsichtlich der Rolle der Organisationsmitglieder innerhalb der drei Konzepte zur Bewältigung des organisationalen Wandels Beachtung geschenkt.

Das zugrunde liegende Organisationsverständnis, gekoppelt an der Einordnung der Organisationsmitglieder, prägen maßgeblich die jeweiligen Interventionsansätze²⁰, mithilfe derer Prozesse des organisationalen Wandels aktiv betrieben werden können. Diese sollen im Zuge der hier angestrebten analytischen Betrachtung daher ebenfalls dezidiert beleuchtet werden, um so abschließend die zugrunde liegenden Prämissen der drei Ansätze zur Bewältigung des organisationalen Wandels verdichten und bewerten zu können.

Ausgehend von diesen drei unterschiedlichen Wandelverständnissen, sollen abschließend jeweils erste Anforderungen an Ansätze des Weiterbildungsmanagements abgeleitet werden.

¹⁹ Wie heterogen diese subjektiven Vorstellungen dessen sein können, was als Organisation bezeichnet wird, stellt Morgan in seinem viel zitierten Werk „Bilder der Organisation“ (Morgan 2006) dar, indem er folgende acht unterschiedliche Organisationsbilder voneinander abgrenzt: die Organisation als Maschine, die Organisation als Organismus, die Organisation als Gehirn, die Organisation als Kultur, die Organisation als politisches System, die Organisation als psychisches Gefängnis, der Organisation als Fluss und Wandel und die Organisation als Machtinstrument (vgl. Morgan 2006, S. 16 ff.). Neuberger nimmt diese Organisationsmetaphern nicht nur in leicht abgewandelter Form auf und ergänzt sie durch weitere Metaphern, sondern ordnet den insgesamt zwölf Organisationsmetaphern zugleich – wenn auch in sehr verkürzter Form – entsprechende Organisationsentwicklungsbegriffe, Diagnosemethoden, Interventionstechniken und Hinweise für das jeweilige Rollenverständnis der an diesem Prozess maßgeblich beteiligten Protagonisten bei (vgl. Neuberger 1994, S. 242 ff.). Die Vielzahl an Organisationsbildern und -metaphern basieren auf einer ebenso bunten Vielzahl von Organisationstheorien, die allesamt das Ziel verfolgen, „(...) das Entstehen, das Bestehen und die Funktionsweise von Organisationen zu erklären und zu verstehen“, wobei zugleich ernüchternd festgestellt werden muss, „(...) das es *die* Organisationstheorie gar nicht gibt“ (Scherer 2006, S. 20), sondern vielmehr „(...) unterschiedliche Perspektiven und Theoriegebäude um Erklärungs- und Gestaltungsrelevanz konkurrieren.“ (Schreyögg 2008, S. 27)

²⁰ Als Interventionen sollen hier die Maßnahmen und Methoden bezeichnet werden, die bewusst initiiert sind und auf spezifische Aufgaben, Prozesse oder Strukturen gerichtet sind, mit dem Ziel der Verbesserung der Organisation. In der Regel wird mit einem solchen Verständnis von Intervention bzw. intervenieren gemeint, dass etwas Bestehendes unterbrochen wird (intervenieren = dazwischenkommen) (vgl. Vogel 1994, S. 48).

2.1 Organisationsplanung als Technik geplanter

Veränderungen

Wenn die Bewältigung des organisatorischen Wandels mithilfe von Ansätzen der Organisationsplanung angestrebt wird, steht primär die Veränderung von organisatorischen Strukturen und Abläufen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Comelli 1985, S. 94). Die Aufgabe der Organisationsplanung beschreibt Förster in aller Kürze mit dem „(...) Verändern von Abläufen und Strukturen.“ (Förster 1977, S. 33)

Ausführlicher und differenziert zwischen unmittelbarer und mittelbarer Zielsetzung nennt Grochla als Aufgabe der Organisationsplanung

„(...) die gedankliche Vorwegnahme und rationale Konzipierung von zukünftigen Organisationsstrukturen sowie Gestaltungsprozessen. Ihre unmittelbare Zielsetzung besteht darin, dafür zu sorgen, daß die Unternehmung stets über eine situationsadäquate und unter technisch-ökonomischen, individual-sozialen sowie flexibilitätsorientierten Gesichtspunkten effiziente Organisationsstruktur verfügt. Hiermit läßt sich die weitere, mittelbare Zielsetzung verbinden, auch den Prozeß der Konzipierung und Einführung organisatorischer Regeln möglichst zweckmäßig zu gestalten.“ (Grochla 1982, S. 75 f.)

Die Zielsetzung der Organisationsplanung kann also mit den Zielen des Organisierens gleich gestellt werden. Es geht um die Stabilisierung des Gesamtsystems und seiner Teilsysteme durch die Anpassung der Organisationsstrukturen. Die Verantwortung für jene Anpassungsleistung obliegt der jeweiligen Organisationsleitung, die durch ihre grundlegenden Entscheidungen jene neuen Strukturen schaffen muss, in denen sich die Veränderung ausdrückt (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 487).

Vogel bezeichnet eine solche Strategie der Organisationsveränderungen als *strukturalistisch* „(...) weil sie darauf abzielt, über eine Veränderung der Struktur: d.h. über Änderung der Ablaufprozeduren, der hierarchischen Gliederungen, der Definitionen von Aufgaben und Kompetenzen sowie der im Organigramm symbolisierten Aufbaustruktur Verfahren mit geringerem Aufwand zu finden.“ (Vogel 1994, S. 16) Besonders populär wurden solche strukturalistischen Ansätze der Organisationsplanung unter dem von Hammer und Chamby geprägten Konzept des *Business Reengineering*.²¹

²¹ Sie verstehen unter Business Reengineering ein „(...) fundamentales Überdenken und radikales Redesign von Unternehmen oder wesentlichen Unternehmensprozessen. Das Resultat sind Verbesserungen, um Größenordnungen in entscheidenden, heute wichtigen und meßbaren Leistungsgrößen in den Bereichen Kosten, Qualität, Service und Zeit.“ (Hammer/Champy 1994, S. 48) Mit dem Begriff „fundamental“ zielen Hammer und Champy auf die unausgesprochenen Regeln und Annahmen innerhalb einer Organisation ab. Eben vor jenen Prämissen müssen sich Unternehmen nach Meinung von Hammer und Champy „hüten“ (Hammer/Champy 1994, S. 49), da durch solche Prämissen Entscheidungen vorselektiert werden und somit der Entscheidungsspielraum eines Unternehmens gefährlich eingeschränkt wird. Business Reengineering ignoriert daher „(...) was ist,

2.1.1 Die Organisation als triviale Maschine

Wird die Bewältigung des organisationalen Wandels im Sinne der Organisationsplanung vollzogen, so scheint ein Organisationsverständnis zu dominieren, das Scott treffend in seinem *rationalen Organisationsmodell*²² beschrieben hat. Organisationen im Sinne des rationalen Organisationsmodells sind demnach

„(...) Kollektivitäten, die an der Verfolgung relativ spezifischer Ziele orientiert sind. Sie sind »zweckgerichtet« in dem Sinne, daß die Aktivitäten und Interaktionen der Beteiligten im Hinblick auf genau benannte Ziele zentral koordiniert sind. Ziele sind in dem Maße spezifisch, indem sie ausdrücklich gemacht und klar definiert sind und indem sie eindeutige Kriterien zur Entscheidung zwischen alternativen Aktivitäten an die Hand geben.“ (Scott 1986, S. 44)

Die von Scott genannte zweckgerichtete Ausgestaltung einer Organisation erfolgt primär durch ein hohes Maß an Formalisierung, also dadurch, dass „(...) die Regeln, denen die Organisationsmitglieder folgen sollen, präzise und explizit formuliert sind und dass Rollen und Rollenbeziehungen unabhängig von den persönlichen Qualitäten derjenigen definiert sind, die die entsprechenden Positionen im Organisationsgefüge gerade ausfüllen.“ (Merchel 2010b, S. 77)

Ansätze der Organisationsplanung basieren somit auf einem instrumentellen Organisationsbegriff, wonach eine Organisation „(...) ein bewusst und rational geschaffenes Instrument zur Erreichung der Unternehmensziele“ (Bea/Göbel 2002, S. 3) darstellt. Die Unternehmung *hat* somit eine Organisation im Sinne eines dauerhaften Regelsystems, das die Aufgabenteilung, die Koordination, die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen und die jeweilige hierarchische Ordnung verbindlich und eindeutig festlegt (vgl. Schreyögg 2008, S. 5).

Grundlegend geprägt wurde ein solches Organisationsverständnis durch das nach dem französischen Philosophen, Mathematiker und Naturwissenschaftler

und konzentriert sich auf, was sein *sollte*.“ (Hammer/Champy 1994, S. 49) Zu diesem Zweck bedarf es eines radikalen Redesigns, also einer Ablösung von allem Bestehenden, indem ein klarer Trennungsstrich unter die Vergangenheit gezogen wird. Die maßgebliche Verantwortung für den Prozess des Business Reengineering trägt der sogenannte *Leader*. Dieser sollte Mitglied des oberen Führungskreises sein und über ausreichend Einfluss verfügen, um „(...) die Organisation völlig umzukrempeln oder auf den Kopf zu stellen und die Mitarbeiter zu überzeugen, den radikalen Bruch zu akzeptieren, den das Business Reengineering mit sich bringt.“ (Hammer/Champy 1994, S. 35) Business Reengineering setzt somit nicht auf Partizipation der Mitarbeiter, vielmehr gilt es, Mitarbeiter „(...) zur Akzeptanz einer Idee zu bewegen, die ihr Arbeitsleben – ihr Berufsbild – radikal verändern wird“. Dies – so Hammer und Champy – „(...) ist kein Kampf, den man in einer einzigen Schlacht gewinnt.“ (Hammer/Champy 1994, S. 190)

²² Besonders einschlägige Beispiele für das rationale Organisationsmodell finden sich in dem vom Deutschen Max Weber (1864–1920) geprägten Bürokratie-Ansatz, dem durch den Franzosen Henri Fayol (1841–1925) geprägten Administrativen-Ansatz sowie dem Ansatz der wissenschaftlichen Betriebsführung (scientific management), der eng mit dem Namen des US-Amerikaners Frederik W. Taylor (1856–1915) verbunden ist. Da sich bereits zahlreiche Autoren der ausführlichen Darstellung der drei Ansätze verpflichtet haben (vgl. Bea/Göbel 2002, S. 42 ff.; Kieser 2006c, S. 63 ff.; Kieser 2006b, S. 93 ff.; Schreyögg 2008, S. 29 ff.; Staehle et al. 1999, S. 23 ff.; Steinmann/Schreyögg 2005, S. 44 ff.), sollen diese hier nicht weiter rezipiert werden.

René Descartes benannte cartesianische Erkenntnismodell²³, das – verkürzt gesprochen – von einer Welt ausgeht, die *so ist, wie sie ist*, die also unabhängig vom erfahrenen Subjekt existiert (vgl. Wimmer 1992, S. 87).

„Sie [die Welt, S.G.] ist als Ganzes von Gott geschaffen, wie eine Maschine von einem Ingenieur konstruiert und aus Einzelteilen zusammengebaut. Ihre Elemente sind einzelne Dinge, zusammengesetzt aus kleinsten Körpern, die in ihren Eigenschaften nicht aufeinander zurückzuführen sind. Diese Maschine bewegt sich zwar, ihre Mechanismen sind jedoch statisch und unveränderlich. Die Wechselbeziehung dieser in ihrem Wesen unabhängig voneinander existierenden Objekte sind durch mechanische Gesetze bestimmt. Ursache und Wirkung sind geradlinig miteinander verknüpft, sodass die Ursache die Wirkung determiniert.“ (Simon 2009b, S. 10)

Dem cartesianischen Weltbild folgend stellt die wohldurchdachte, reibungslos funktionierende Maschine auch das Leitbild des rationalen Organisationsmodells dar (vgl. Schreyögg 2008, S. 39; Morgan 2006, S. 23).

Organisationen lassen sich demnach – im Sinne einer „trivialen Maschine“²⁴ (Foerster 1997a, S. 35) – so konstruieren, dass auf bestimmte Steuerungsimpulse (die Handlungsanweisung des Vorgesetzten, verstanden als Input) im Voraus kalkulierbare Ergebnisse (der Output) produziert werden (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 483).

„Wir haben hier also ein System vor uns, das aufgrund der Unveränderlichkeit des ‚inneren‘ Zustands voraussagbar und von der Vergangenheit unabhängig ist. Der Vorteil dieser Maschine ist ihre Zuverlässigkeit, sie funktioniert berechenbar, solange sie nicht kaputt ist.“ (Fischer 1993, S. 21)

Organisation folgen somit einem – wenn auch nur für den Experten (in der Regel die jeweilige Leitungskraft) zu verstehenden – technisch-rationalen Bauprinzip.

„Dementsprechend dominiert in dieser Denktradition eine ‚eher ingenieurmäßige Einstellung zur Gestaltung von Organisationen‘. Die betriebswirtschaftliche Organisationstheorie geht von einem benennbaren Punkt im System aus, von dem aus der Hebel zur Organisationsveränderung nach vorgefertigten ‚Bauplänen‘ betätigt wird. Die Tätigkeit des Organisierens, verstanden als eine der Aufgaben des Managements, ist in diesem Verständnis vergleichbar der eines Architekten, der nach einer bestimmten funktionalen Logik das Organisationsganze gestaltet und, wenn nötig, umbaut. Wenn die Organisationsverantwortlichen wissen, was sie wollen, ist der Rest nur mehr ein technisches Problem.“ (Wimmer 1991, S. 67)

²³ Das cartesianische Erkenntnismodell wird auch als „Reduktionismus“ (Simon 2009b, S. 11) bezeichnet. Es basiert auf der Annahme, dass es dem Menschen möglich ist, mit Hilfe seines kognitiven Apparates eine möglichst genaue Abbildung der außerhalb ihm befindlichen Realität machen zu können. Die Vorstellung von Objektivität im Sinne einer „(...) Beschreibung und Beherrschung einer subjektunabhängigen Realität“ (Wimmer 1992, S. 86 ff.) prägte über Jahrhunderte das Erkenntnisideal der neuzeitlichen Wissenschaft.

²⁴ Baecker spricht anstatt von trivialen Maschinen von wohldefinierten Systemen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass „(...) alle möglichen Übergänge zwischen den verschiedenen Zuständen, die sie einnehmen können, bekannt sind; daß die Wahrscheinlichkeit dieser Übergänge bekannt ist; daß sich weder die Übergänge noch die Zustände in Abhängigkeit von der Zeit ändern.“ (Baecker 2003, S. 15 f.)

Ob man die Funktion von Führungskräften nun mit der eines Architekten vergleicht oder Führungskräfte als „Gesamtingenieur des Betriebs“ (Merchel 2009b, S. 71) betrachtet, stets scheint ein gewisses *heroisches* Führungsverständnis (vgl. Wimmer 2009, S. 22) zu dominieren, wonach es möglich erscheint, die Organisation *in-den-Griff* zu bekommen, also den Erfolg des Unternehmens durch entsprechendes Organisieren, Entscheiden und Führen der Untergebenen in die richtige Richtung zu weisen (vgl. Willke 1999, S. 167).

Grundsätzlich wird innerhalb eines solchen trivialen, mechanistischen Organisationsverständnisses von einer relativ stabilen Umwelt ausgegangen, was dazu führt, dass die jeweilige Organisationsumwelt mehr oder weniger ignoriert wird, so dass Organisationen folglich als relativ geschlossene Systeme betrachtet werden können (vgl. Morgan 2006, S. 99).

Wenn dennoch Abläufe und/oder Strukturen innerhalb einer Organisation aufgrund von Veränderungen in der jeweiligen Organisationsumwelt eingeleitet werden müssen, dann gilt es die hierfür notwendigen Maßnahmen auf Leitungsebene einzuleiten, da grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass „(...) Entscheidungen der Organisationsspitze das Organisationsgeschehen weitgehend determinieren und dass Veränderungen der eingespielten Abläufe im Wesentlichen nach dem Schema von Top-Down-Prozessen initiiert und durchgesetzt werden.“ (Preisendörfer 2011, S. 96)

Ein solches Verständnis zur Steuerung von Organisationen und zur Bewältigung des organisationalen Wandels geht einher mit einem entsprechenden Menschenbild, dem nachfolgend Beachtung geschenkt werden soll.

2.1.2 Die Organisationsmitglieder als *Zubehör* der (Trivial-)Maschine

Ansätzen der Organisationsplanung, so wurde aufgezeigt, liegt ein eher rationales Organisationsmodell zugrunde. Dieses wiederum basiert auf der Vorstellung des rationalen, also an Zielen ausgerichtet handelnden Menschen. In diesem Sinne handelt ein Mensch rational, wenn „(...) er sich Ziele setzt und sein Streben auf die Erreichung dieser Ziele ausrichtet. Um die Ziele erreichen zu können, müssen jene Mittel eingesetzt werden, bei denen die Wahrscheinlichkeit groß ist, daß sie zur Erreichung der Ziele führen.“ (Puch 1997, S. 49) Ein sich rational verhaltender Mensch zeichnet sich somit dadurch aus, dass sein Verhalten kalkulierbar und für einen Außenstehenden nachvollziehbar und nicht willkürlich erscheint (vgl. Puch 1997, S. 50).

Arnold spricht hier von einem „instrumentell-mechanistischen Menschenbild“ (Arnold 1997, S. 98), das – ganz im Sinne des instrumentellen Organisationsver-

ständnisses – innerhalb von Ansätzen der Organisationplanung dominiert. Hier-nach wird der Mensch primär als „Humanmaschine“ (Klimecki et al. 1991, S. 111) betrachtet, die analytisch berechenbar und von außen exakt zu steuern ist (vgl. Lembke 2004, S. 18 f.).

Mitarbeiter gelten in Ansätzen der Organisationsplanung somit als weitgehend austauschbar und werden in psychosozialer Hinsicht als zu vernachlässigender Faktor betrachtet, repräsentieren sie doch „(...) oft nicht mehr als ein regelrechtes Anhängsel einer übergeordneten Fabrik- oder auch Büro-Maschinerie.“ (Lederer 2005, S. 27)

Als „Rädchen im Getriebe“ (Neuberger 1977, S. 67) der Organisationsmaschine haben sie entsprechend zu *funktionieren*.²⁵ Über die jeweilige Funktionstüchtigkeit hat die Leitungskraft zu wachen, gilt der Mensch doch von Natur aus als faul und arbeitsscheu, weswegen er stets durch materielle Belohnung bzw. negative Sanktionen zur Arbeit gezwungen werden muss. Ein solches Menschenbild, wie es Ansätzen der Organisationsplanung implizit zu Grunde liegt, hat McGregor in den 1960er-Jahren in der Theorie X verdichtet:

„The average human being has an inherent dislike of work and will avoid it if he can. Because of this human characteristic of dislike of work, most people must be coerced, controlled, directed, threatened with punishment to get them to put forth adequate effort toward the achievement of organizational objectives. The average human being prefers to be directed, wishes to avoid responsibility, has relatively little ambition, wants security above all.“ (McGregor 1960, S. 33 ff.)

Schein fasst ein solches Menschenbild in dem Modell des *rational-economic-man* zusammen, wonach der Mensch – ähnlich wie bei McGregor – dadurch charakterisiert werden kann, dass er in erster Linie passiv und lediglich durch monetäre Anreize zu motivieren sei. Das menschliche Handeln wird als rational bewertet, weswegen er durch die jeweilige Organisation manipuliert, motiviert und kontrolliert werden kann (vgl. Schein 1980, S. 50 ff.).

Wenn zusammenfassend Organisationen als triviale Maschinen betrachtet werden, die sich in einem linear-kausalen Sinne steuern lassen und der Mensch innerhalb der Organisation auf ein „Zubehör der Maschine“ (Morgan 2006, S. 39) reduziert wird, dann scheint es nahezuliegen, dass auch Interventionsansätze zur Gestaltung des organisationalen Wandels in einem solchen trivialen, mechanistischen Steuerungsdenken verhaftet sind.

²⁵ Und ein solches Rädchen „(...) fragt man nicht, wenn die Maschine umkonstruiert werden soll (...).“ (Rosenstiel 2007, S. 455)

2.1.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch *Bombenwurf*

Wenn Ansätze der Organisationsplanung bzw. deren spezielle Spielart des Business Reengineerings zum Einsatz kommen, liegt innerhalb einer Organisation in der Regel eine Diskrepanz zwischen angestrebtem Soll- und momentanem Ist-Zustand vor. Eine solche Diskrepanz wird primär als planerisches Problem betrachtet, welches es erfordert, eine optimale Lösung zu entwickeln, die der veränderten Situation Rechnung trägt (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 493).

Wie am Beispiel des Business Reengineerings skizziert, ist die Entwicklung dieser optimalen Lösung Leitungsaufgabe, die Umsetzung der Lösung stellt somit lediglich eine Frage der entsprechenden Anweisungen dar, die von der *Humanmaschine* Mitarbeiter umgesetzt werden muss. Ansätze zur Entwicklung der Organisation erfolgen daher top-down auf Anordnung, ohne dass sich die Beteiligten (i.d.R. die Mitarbeiter) hierauf intensiv vorbereiten, geschweige denn an dieser Planung mitwirken können (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 46).

Hierbei greifen Führungskräfte in der Regel auf Macht- und Zwangsstrategien²⁶ zurück, die sich verkürzt dadurch beschreiben lassen, dass ein „(...) Sich fügen der weniger Mächtigen in die Pläne, Direktiven und die Führung der Mächtigen“ (Chin/Benne 1975, S. 46) erwartet wird.

Ein besonders plakatives und oft zitiertes Beispiel für einen solchen Interventionsansatz stellt die Strategie des *Bombenwurfs* dar (vgl. Kirsch et al. 1979, S. 180). Hierbei wird in einem kleinen, von den anderen Mitarbeitern abgeschirmten Leitungszirkel, ein Grobkonzept zur Lösung des bestehenden Organisationsproblems erarbeitet. Diese heimlich konzipierte Groblösung wird dann schlagartig und unwiderruflich – wie eine Bombe – in Kraft gesetzt (vgl. Staehle et al. 1999, S. 942).

Die organisatorischen Lücken, die ein solches Grobkonzept zwangsläufig mit sich bringt, werden durch die Mitarbeiter improvisatorisch ausgefüllt. Erst im Anschluss werden die Detailprobleme systematisch im Sinne einer Detailplanung angegangen und aufgearbeitet (vgl. Kirsch et al. 1979, S. 180).

Solche Ansätze zur Bewältigung des organisationalen Wandels im Sinne der Bombenwurfstrategie finden sich auch im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wie-

²⁶ Chin und Benne unterscheiden drei Typen oder Gruppen von Strategien zur Veränderung von sozialen Systemen: empirisch-rationale Strategien, normativ-reedukative-Strategien und Macht- und Zwangsstrategien (vgl. Chin und Benne 1975, S. 45 f.). Während die empirisch-rationale Strategie davon ausgeht, dass Veränderungen innerhalb einer Organisation von den Betroffenen akzeptiert wird, wenn sie über die Vorteilhaftigkeit der Änderung aufgeklärt wurden, der organisationale Wandel sich also rational rechtfertigen lässt, gehen normativ-reedukative Strategien davon aus, dass sich Verhalten und Handeln nur dann ändern lässt, wenn es gelingt, im Zuge eines Lernprozesses die Normen und Werte zu verändern. Eine solche Strategie der Veränderung findet sich insbesondere in Ansätzen der Organisationsentwicklung (vgl. Staehle et al. 1999, S. 936).

der. Insbesondere die flächendeckende Einführung von Konzepten der *Neuen Steuerung* in der öffentlichen Verwaltung (vgl. Kapitel 1.2) oder aber die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN-ISO Norm (vgl. Merchel 2013, S. 85) weisen große Parallelen zur Strategie des Bombenwurfs auf.

2.1.4 Chancen und Grenzen eines trivialen Wandelverständnisses

Versucht man das Verständnis hinsichtlich der Bewältigung des organisationalen Wandels, das Ansätzen der Organisationsplanung zugrunde liegt, genauer zu umfassen, so muss zunächst einmal konstatiert werden, dass der Umwelt innerhalb der Organisationsplanung per se nur ein geringes Maß an Beachtung geschenkt wird. Eine Organisation wird prinzipiell als „geschlossenes« mechanisches System“ (Morgan 2006, S. 59) betrachtet, das einer stabilen, sich kaum veränderbaren Umwelt gegenübersteht (vgl. Scott 1986, S. 117). Folglich müssen sich in einer solchen Denkart Leitungskräfte nur eingeschränkt mit Fragen des organisatorischen Wandels auseinandersetzen (vgl. Hoffmann 1981, S. 105 f.).

„Veränderung stellt für eine mechanistische Systemkonzeption kein eigentliches Managementproblem dar, denn Veränderungsprozesse werden vom Manager als ‚außenstehendem Ingenieur‘ durch ein ausgeklügeltes Regelwerk gezielt beeinflusst und unterliegen seiner vollständigen Kontrolle. Es hängt also von der Person des Managers ab, ob er eine Veränderung für notwendig hält. Eigendynamische Veränderungen innerhalb des Systems werden ausgeschlossen bzw. müssen gerade verhindert werden. Es geht mehr um eine Optimierung des Systems in Richtung höherer Effizienz als um echte Veränderung. Die Managementhandlungen müssen weitestgehend darauf abzielen, das System ‚stabil‘ zu halten, d.h. das Funktionieren der Teile zu gewährleisten. Veränderungen in der Systemumwelt werden entweder ignoriert, oder es müssen vorprogrammierte Verhaltensweisen vorhanden sein, um reaktiv die Störung der Umwelt absorbieren zu können. Die Umwelt wird als ‚Lieferant‘ von Ressourcen betrachtet, die so effizient wie möglich in einen vorher festgelegten Output umgewandelt werden müssen.“ (Klimecki et al. 1991, S. 111)

Wenn trotz relativ stabiler Umwelt Veränderungen in dieser ein solches Maß an Bedeutung einnehmen, dass die jeweilige Zielerreichung der Organisation mit den bestehenden Strukturen und Abläufen gefährdet ist, gilt es, die Organisation entsprechend des auf Leitungsebene zu konzipierenden Plans *umzubauen*. Dieser Prozess des Umbauens wird – ganz dem cartesianischen Erkenntnismodell folgend – primär als Planungsproblem begriffen.

„Man betrachtet den Wandelprozess nicht wirklich als ein Managementproblem. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, standen doch das Selbstverständnis und mit ihr das der Managementlehre (...) lange Zeit in der Tradition des analytisch-linearen Denkens mit der klassischen Abfolge von Planung, Realisation und Kontrolle. Die Veränderung einer Organisation, gleichgültig auf welcher Ebene und in welchem Umfang, wurde im Wesentlichen nur als ein planerisches Problem angesehen.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 493)

Der Trias aus Planung, Realisation und Kontrolle folgend, wird gemäß dem linear-kausalen Verständnis nach der Lokalisierung des Organisationsproblems auf Leitungsebene eine geeignete Lösung ausgewählt, deren Umsetzung geplant und – nach einer kurzen Phase der Ein- und Umgewöhnung – verbindlich vorgeschrieben. Veränderungen beziehen sich hierbei in erster Linie auf die organisatorischen Regeln und damit auf die Organisationsstruktur (vgl. Grochla 1982, S. 82).

Ansätze der Organisationsplanung basieren somit auf dem „Primat der Planung“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 131), wonach der organisatorische Wandel von der Planung vorausbedacht werden kann und soll. Steinmann und Schreyögg umschreiben eine solche plandeterminierte Unternehmensführung wie folgt:

„Die gedankliche ‚Last‘ der Unternehmenssteuerung liegt alleine bei der Planung; sie schafft den Rahmen, in den sich alle anderen Steuerungsaktivitäten einordnen. Planung muss deshalb logischerweise auch als im Großen und Ganzen verlässlich gedacht werden, sonst könnte sie ihre dominante Rolle im Konzept der Steuerungsaufgaben nicht erfüllen. Die anderen Managementfunktionen sind Mittel zur effizienten Planrealisierung; sie erhalten ihre Sinnbestimmung aus der Planung; sie sollen die Probleme lösen, die sich aus dem Planvollzug heraus stellen. Sie sind in diesem Sinne derivativ.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 132)

Untersuchungen zur Umsetzung eines solchen Wandelverständnisses, das auf dem Primat der Planung beruht, zeigen oftmals ein ähnliches Bild.

„Der Wandelprozess schleppt sich dahin, die Organisationsmitglieder widerstreben der neuen Lösung, vieles Unvorhergesehene ereignet sich und lässt die Umstellungspläne zu Makulatur werden, die alte Routine erdrückt die gewünschten Veränderungen usw.“ (Schreyögg 2008, S. 403 f.)

Selbst Verfechter von Ansätzen wie dem des Business Reengineering kommen nicht umhin, den mangelnden Erfolg dieser Methode einzugestehen (vgl. Kühl 1997, S. 5).²⁷

Bewertet man Reformbemühungen innerhalb der Sozialen Arbeit in den letzten Jahrzehnten, so kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, dass auch hier implizit ein Wandelverständnis zugrunde liegt, welches eher einer trivialen Wandellogik folgt. So kritisiert Flösser hinsichtlich der ersten Reformationswelle innerhalb der 1970er- und 1980er-Jahre²⁸ zu Recht die „Eindimensionalität der Neuorganisation“, „(...) die allein auf die Optimierung von Verwaltungsstrukturen zielte und es verabsäumt hat, komplementäre Personalentwicklungsmodelle zu

²⁷ So stellten beispielsweise Hammer und Champy, die Begründer des Business Reengineering Ansatzes ernüchternd fest, dass 70 % der Reengineering-Programme nicht erfolgreich umgesetzt wurden (vgl. Sackmann 2000, S. 142).

²⁸ Im Zentrum der Verwaltungsreform standen hier Bemühungen zur Dekonzentration der sozialen Dienste, die Neuordnung der Arbeitsteilung, eine Enthierarchisierung der Arbeitsvollzüge, die Umstellung der Konditional- auf eine Final-Programmierung und die Einbeziehung und Aufwertung der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Flösser 1996, S. 21).

initiiieren“ (Flösser 1996, S. 25). Ähnlich der Strategie des Bombenwurfs wurde hier der organisationale Wandel auf eine tiefgreifende Veränderung von Strukturen und Verfahren beschränkt, ohne die Mitarbeiter vorab in diesen Prozess einzubeziehen. Eine solch konzipierte Verwaltungsreform – so Flösser – sei „prinzipiell zum Scheitern vorverurteilt“ (Flösser 1996, S. 25), unterstellt sie doch letztlich, dass „(...) spezifische Arrangements organisatorischer Strukturen die Ausformung professionellen Handelns maßgeblich beeinflussen.“ (Flösser 1996, S. 27)

Auch die tiefgreifenden Reformbemühungen in den 1990er-Jahren, die sich unter dem Label der *Neuen Steuerung* subsummieren lassen, scheinen in einem hohen Maße einem trivial-technokratischen Wandelverständnis verpflichtet zu sein, wie Kegelmann feststellt.

„Sie [die Ansätze der neuen Steuerung, S.G.] folgen dem klassischen funktional-mechanistischen Paradigma, das davon ausgeht, dass die Organisation ein zweckrationales Gebilde ist, das problemlösungsverpflichtet Instrumente einsetzt, um die ‚Umwelt‘ zu gestalten und Ziele zu erreichen. Ein Steuerungszentrum (Steuerungssubjekt), ausgestattet mit dem notwendigen ‚objektiven‘ Wissen und einer umfassenden Rationalität und Souveränität, wird ebenso vorausgesetzt wie die Gestaltbarkeit des Steuerungsobjektes. Die Konsequenz ist der klassische Steuerungskreislauf, der auf der Funktionslogik beruht, dass ein an der Spitze gebildeter Handlungswille in einem monolithischen Handlungsgefüge zur Umsetzung kommt.“ (Kegelmann 2007, S. 124)

Dem funktional-mechanistischen Paradigma verschrieben, konstatiert Grohs hinsichtlich der Umsetzung von Ansätzen der Neuen Steuerung ähnlich bescheidene *Erfolgsquoten* wie sie bereits für Ansätze des Business Reengineerings aufgezeigt wurden. So kommt Grohs zu dem Ergebnis, dass es – mehr als zehn Jahre nach Beginn der Reformbemühungen – von den wesentlichen Kernelementen des Neuen Steuerungsmodells kein Element gibt, „(...) welches von der Mehrheit der deutschen Kommunen inzwischen in der ganzen Verwaltung implementiert worden ist.“ (Grohs 2012, S. 106)

Sowohl die Reformbemühungen in den 1970er- und 1980er-Jahren als auch die Reformwelle der 1990er-Jahre scheinen in einem hohen Maße einem „technisch-operativen-Steuerungsmodell“ (Flösser 1996, S. 27) verhaftet zu sein, wie es hier skizziert wurde. Immer noch scheint die Vorstellung präsent, dass es sich bei Organisationen um rational geplante Gebilde handelt, die sich durch entsprechendes Managementhandeln in einem nahezu linear-kausalen Zusammenhang steuern lassen (vgl. Preisendörfer 2011, S. 95; Merchel 2010b, S. 81).

Das nahezu verzweifelte Festhalten am lieb gewonnenen Maschinendenken auch innerhalb der Sozialen Arbeit scheint einerseits darin begründet zu sein, dass das Prinzip der trivialen Maschine, befruchtet vom cartesianischen Denken, das

fundamentale Denkschema der westlichen Kultur symbolisiert (vgl. Foerster 1997a, S. 36)²⁹, andererseits sich das hierarchische Steuerungsverständnis (das besonders durch den Bürokratieansatz von Max Weber geprägt wurde) in vielen insbesondere öffentlichen Einrichtungen der Sozialen Arbeit lange Zeit als durchaus erfolgreich erwiesen hat (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 484).³⁰ Ein solches mechanistisches Organisationsverständnis bringt immer dann Vorteile, wenn eine Organisation unter Bedingungen agiert, unter denen auch eine Maschine gut funktionieren würde, also

- „(...) wenn einfache Aufgaben zu erfüllen sind,
- wenn die Umgebung stabil genug ist, um zu gewährleisten, daß die produzierten Güter dem Markt entsprechen,
- wenn jemand immer wieder genau das gleiche Produkt herstellen will;
- wenn Präzision hoch im Kurs steht, und
- wenn die menschlichen »Maschinenteile« gefügig sind und sich so verhalten wie vorgeschrieben.“ (Morgan 2006, S. 44)³¹

Da die Aufgabenerfüllung von Einrichtungen der Sozialen Arbeit alles andere als *einfach* erscheint (Stichwort *Doppeltes Mandat*), sich die Umgebung alles andere als *stabil* verhält (vgl. Kapitel 1.2), es sich bei der Ausübung von Sozialer Arbeit, verstanden als personenbezogene Dienstleistungen, keineswegs um die simple Darbietung stetig wiederkehrender *Produkte* handelt (Stichwort *uno-actu-Prinzip*³²), weniger Präzision als vielmehr generelle Fragen der Wirkung und

²⁹ Von Foerster zeigt dies am Beispiel des Schulsystems auf: „Betrachten Sie etwa den Aufbau unseres Schulsystems. Der Schüler kommt zur Schule als eine unvorhersagbare »nicht-triviale Maschine«. Wir wissen nicht, welche Antwort er auf seine Frage geben wird. Will er jedoch in diesem System Erfolg haben, dann müssen die Antworten, die er auf unsere Frage gibt, bekannt sein. (...) Tests sind Instrumente, um ein Maß der Trivialisierung festzulegen. Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung.“ (Foerster 1997b, S. 208)

³⁰ Merkmale des Idealtyps der Bürokratie von Max Weber lassen sich insbesondere innerhalb der Aufbau- und Ablauforganisationen von öffentlichen Trägern identifizieren. Insbesondere die von Weber benannte feste Amtskompetenz und klare Amtshierarchie, die funktionale Arbeitsteilung mit klaren Zuständigkeiten und die Aktenmäßigkeit aller verwaltungstechnischen Abläufe lassen sich in zahlreichen Sozial-, Gesundheits- und Jugendämtern vorfinden.

³¹ Morgan nennt als Beispiel für die erfolgreiche Anwendung des mechanistischen Modells die Restaurantkette McDonalds. Weltweit ist jede konzessionierte McDonalds-Niederlassung soweit durchmechanisiert, dass die Herstellung von Hamburgern stets nach den gleichen Arbeitsschritten und unter Einsatz der identischen Maschinen und Instrumente erfolgt. Ganz im Sinne der tayloristischen Prinzipien werden Mitarbeiter eingestellt, die gewillt sind, sich der Maschine Organisation zu unterwerfen (vgl. Morgan 2006, S. 44).

³² Das uno-actu-Prinzip beschreibt das Phänomen, dass bei personenbezogenen Dienstleistungen Produktion und Konsum zusammenfallen. Merchel hierzu: „Für personenbezogene Dienstleistungen ist in der Regel nicht nur die Präsenz der Kunden unerlässlich, die Kunden sind darüber hinaus Mitproduzenten der Dienstleistung. Die Erstellung der Dienstleistung erfolgt koproduktiv zwischen Leistungsersteller und Leistungsadressaten. Somit bedarf es zum einen besonderer Bemühungen zur Herstellung der Bereitschaft und Aktivierung einer koproduktiven Haltung auf Seiten der Leistungsempfänger. Zum anderen wird zur Aufrechterhaltung des Dienstleistungsunternehmens ein in-

Wirksamkeit im Vordergrund stehen und sich Mitarbeiter natürlich nicht als „Zubehör der Maschine“ (Morgan 2006, S. 39) bzw. „Rädchen im Getriebe“ (Neuberger 1977, S. 67) der Organisationsmaschine stets so verhalten, wie vorgeschrieben, kann ein rationales Organisationsverständnis in Bezug auf Einrichtungen der Sozialen Arbeit per se als unzureichend betrachtet werden, insbesondere aber auch dann, wenn es die Grundlage zur Bewältigung des organisatorischen Wandels darstellt.

Aufgrund seiner technokratischen bzw. bisweilen trivialen Ausrichtung, soll das hier umschriebene Wandelverständnis im Weiteren als *triviales Wandelverständnis* bezeichnet werden.

2.2 Organisationsentwicklung im tradierten Sinne³³

Der Versuch, sich dem Begriff der Organisationsentwicklung anzunähern, führt schnell zu ersten Problemen, ist Kahn doch der Meinung, dass „Organisationsentwicklung (...) kein Begriff [ist, S.G.], zumindest nicht im wissenschaftlichen Sinne des Wortes.“ (Kahn 1977, S. 286) Auch Becker und Langosch beginnen in einem der Standardwerke zur OE nicht wie sonst üblich mit einer Definition von OE, sondern damit, dass sie festlegen, was OE alles nicht ist (vgl. Becker/Langosch 1995, S. 3).

Ein solch ungewöhnliches Vorgehen zu wählen, ist sicherlich nicht darin begründet, dass entsprechende OE-Definitionen fehlen. Trebesch hat bereits Anfang der 1980er-Jahre mehr als 50 OE-Definitionen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schnittmenge analysiert, wobei er zugesteht, dass er hierfür auch 100 Definitionen hätte nutzen können (vgl. Trebesch 2000, S. 50).

Unter OE, so konstatiert Trebesch nach Sichtung der zahlreichen OE-Definitionen, wird vorrangig ein sozialer und kultureller Wandelprozess zwecks Steigerung der Leitungsfähigkeit des Systems verstanden. Darüber hinaus wird mit OE in der Regel ein betriebsumfassender Ansatz bezeichnet, der – und hier unterscheidet sich der Ansatz der OE deutlich vom beschriebenen Ansatz der traditionellen Organisationsplanung – insbesondere die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Organisationsmitglieder berücksichtigt und demnach die aktive Mitwirkung der Betroffenen verfolgt (vgl. Trebesch 2000, S. 56).

tensiver Kontakt zwischen dem Anbieter sowie den möglichen und realen Nachfragern der Dienstleistung erforderlich.“ (Merchel 2012, S. 30)

³³ Wenn hier von der Organisationsentwicklung im tradierten bzw. traditionellen Sinne die Rede ist, dann sind hiermit in erster Linie die frühen Anfänge der OE bezeichnet. Hierbei kann insbesondere den im Weiteren noch dezidierter vorzustellenden Arbeiten von Becker und Langosch (1995), Gerbert (1974) und Lewin (1963) eine bedeutsame Rolle zugeschrieben werden.

Exemplarisch für eine der vielen OE-Definitionen, die ihren Fokus auf den sozialen und kulturellen Wandel und die Steigerung der Leistungsfähigkeit (Effektivität) der Organisation legt, kann die Definition von Comelli genannt werden:

„Unter OE versteht man einen geplanten, gelenkten und systematischen Prozeß zur Veränderung der Kultur, der Systeme und des Verhaltens einer Organisation mit dem Ziel, die Effektivität der Organisation bei der Lösung ihrer Probleme und Erreichung ihrer Ziele zu steigern. OE ist ein umfassender, organisationsumgreifender Veränderungsprozeß, der einer Steuerung und Betreuung bedarf. Er folgt einer bestimmten Systematik mit den Schritten: Problemkennung, Datensammlung, Organisationsdiagnose, Datenfeedback, Maßnahmeplanung, Maßnahmedurchführung und Erfolgskontrolle.“ (Comelli 1985, S. 87)

Auch Gebert stellt in seiner OE-Definition die Steigerung der organisationalen Leistungsfähigkeit in den Vordergrund (hier wird die Steigerung der organisationalen Leistungsfähigkeit durch die Steigerung der Flexibilität und Veränderungsbereitschaft der Organisation angestrebt), ergänzt diese jedoch um eine normative Ebene, bei der die in Spannung zueinander stehenden Ziele *Effizienz* und *Humanität* zugleich genannt werden.

„»Organisationsentwicklung« ist ein zusammenfassender Begriff für die Bemühungen, zur Humanisierung der Arbeitsbedingungen sowie zur Steigerung der Flexibilität und Veränderungsbereitschaft einer Organisation beizutragen.“ (Gebert 1974, S. 9)³⁴

Die deutliche Konnotation der normativen Ebene findet sich auch in der OE-Definition der Deutschen Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) wieder.³⁵

Eben diese doppelte Zielsetzung, bestehend aus der Verbesserung der Produktivität des Unternehmens einerseits und der Verbesserung der Arbeits- und Entfaltungsmöglichkeiten des Unternehmens andererseits, ist charakteristisch für eine Vielzahl von traditionellen OE-Definitionen und basiert auf der Annahme, dass „(...) Leistungsoptimierung und Humanisierung der Arbeit einander nicht ausschließen, sondern sich wechselseitig bedingen und in engem Zusammenhang mit bestimmten (gegenwärtigen und zukünftigen) Veränderungen der gesamtgesellschaftlichen Umwelt stehen.“ (Becker/Langosch 1995, S. 14) Organisationsmitglieder sollen demnach durch Ansätze der OE „(...) zu größerer Mitsprache, zur Eigeninitiative, zu größerer fachlicher und sozialer Kompetenz geführt werden. Personale Ziele sollen im Einklang mit organisatorischen Zielen gebracht,

³⁴ Wenn Gebert von Humanisierung der Arbeitsbedingungen spricht, zielt er hierbei auf die Herstellung von Autonomie, eigenverantwortlichem Handeln, ein hohes Maß an Partizipation bzw. Kontrolle der unmittelbaren eigenen Umwelt sowie mehr Spontaneität und Echtheit bzw. Individualität im Verhalten des Einzelnen (vgl. Gebert 1974, S. 12 f.).

³⁵ Hier wird OE definiert, „(...) als einen längerfristigen angelegten Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf dem Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in der gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).“ (Gairing 2008, S. 12)

der Betrieb soll ein menschenwürdiger Ort des Lebens werden.“ (Vogel 1994, S. 52)

Im Gegensatz zu Ansätzen der Organisationsplanung, die – ganz im Sinne des rationalen Organisationsmodells – den organisatorischen Wandel primär als planerisches Problem verstehen, das es auf Ebene der Führungskräfte durch rationale Auswahl des „one best way“ (Martens/Ortmann 2006, S. 428) zu lösen gilt, wird in Ansätzen der klassischen OE davon ausgegangen, dass der Erfolg von organisatorischem Wandel maßgeblich von den Einstellungen und der emotionalen Verfasstheit der Mitarbeiter gegenüber dem geplanten Veränderungsprozess abhängt und dementsprechend negative Einstellungen und Gefühle zu einem – oftmals verdeckten – Widerstandsverhalten führen (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 36).

Basis dieser theoretischen Annahme waren insbesondere die von Kurt Lewin³⁶ in den 1940er-Jahren durchgeführten Experimente zur Überwindung von Speiseabscheu (vgl. Schreyögg 2008, S. 409 ff.). Mithilfe dieser Experimente konnte er nachweisen, dass Verhaltensveränderungen besonders dann begünstigt werden, wenn Menschen nicht als passive Rezipienten betrachtet, sondern aktiv in den jeweiligen Veränderungsprozess eingebunden werden. Die der klassischen OE zugrunde liegende Philosophie „(...) die Betroffenen zu Beteiligten machen“ (Kieser 2006a, S. 153) hat hier ihren Ursprung erfahren. Darüber hinaus konnte Lewin in seinen Experimenten zur Speiseabscheu die Bedeutung von Gruppen und den in ihnen wirkenden Kräften darstellen, womit er die Eckpfeiler von organisatorischen Wandlungskonzepten für die nächsten Jahrzehnte prägte, die sich in den „goldenen Regeln“ (Schreyögg 2008, S. 411) des erfolgreichen organisatorischen Wandels manifestierten.³⁷ Hierbei hat insbesondere die vierte *goldene Regel*, die besagt, dass ein erfolgreicher Veränderungsprozess stets aus einem Dreischritt, bestehend aus der Phase des *Auftauens* (unfreezing), des *Veränderns* (moving) und des *Stabilisierens* (freezing) zu konzeptionalisieren ist, besondere Bedeutung in der Fachöffentlichkeit erhalten (vgl. Schreyögg 2008, S. 412).

³⁶ Es verwundert daher kaum, dass Lewin in einschlägigen Literaturquellen als eigentlichen Begründer der OE benannt wird (vgl. Gairing 2008, S. 33; Schein 2000, S. 20; Schreyögg/Noss 2000, S. 36; Kieser 2006a, S. 153; Comelli 1985, S. 51; French/Bell 1977, S. 39).

³⁷ Die goldenen Regeln des erfolgreichen Wandels lassen sich wie folgt zusammenfassen: „1) Aktive Teilnahme am Veränderungsgeschehen; umfassende Information über die Hintergründe des anstehenden Wandels und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen. 2) Die Gruppe als wichtigstes Wandelmedium. Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen. 3) Kooperation fördert die Wandelbereitschaft. 4) Auftauen alter Gewohnheiten. Wandelprozesse bedürfen einer Auflockerungsphase, in der die Bereitschaft zum Wandel erzeugt wird, und eine Beruhigungsphase, die den vollzogenen Wandel stabilisiert.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 496)

Der organisatorische Wandel wird somit als ein zeitlich befristetes Projekt betrachtet, das sorgfältig geplant und durch die drei Phasen (auftauen, verändern, stabilisieren) hindurch koordiniert werden muss, wobei das organisatorische Gleichgewicht³⁸ stets Ausgang und das Ziel des Wandelprozesses darstellen. Wenngleich Lewins Forschungen sehr viel breiter angelegt waren, so ist es doch insbesondere dieses Drei-Phasen-Schema und die ihm zugrunde liegende Gleichgewichts-Logik, das zahlreiche OE-Ansätzen und Change Management Modelle nach wie vor prägt (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 37; Becker/Langosch 1995, S. 65; Rosenstiel 2007, S. 462; Lewin 1963; Lippitt et al. 1958; Greiner 1967; Gebert 1974; Glasl/La Houssaye 1975).

2.2.1 Die Organisation als soziales Gebilde

Während innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung ein instrumenteller Organisationsbegriff überwiegt, wonach die Organisation das Ergebnis des Organisierens ist (vgl. Bea/Göbel 2002, S. 3), dominiert innerhalb von Ansätzen der OE ein institutionelles Organisationsverständnis. Aus dieser Perspektive „(...) geht es nicht um formale Strukturen des Unternehmens, sondern um das gesamte soziale Gebilde mit formalen und informalen Elementen: Ein Unternehmen ist eine Organisation.“ (Grunwald 2009, S. 89)

Ein solches Organisationsverständnis lässt sich auch mit der Begrifflichkeit des natürlichen³⁹ Organisationsmodells beschreiben (vgl. Scott 1986, S. 119), das zugleich als kritische Reaktion auf die Unzulänglichkeiten des rationalen Organisationsverständnisses interpretiert werden kann, wie es beispielsweise Ansätzen der Organisationsplanung zugrunde liegt.

Vertreter des natürlichen Organisationsmodells gehen davon aus, dass es in Organisationen alles andere als rational zugeht (vgl. Wimmer 2009, S. 22). Anstatt dass die Mitarbeiter wie die Lemminge den handlungsleitenden Zielen folgen,

³⁸ Die Theorie des dynamischen Gleichgewichts besagt, dass das menschliche Verhalten innerhalb eines institutionellen Rahmens nicht als feste Gewohnheit oder statisches Muster, sondern als eine Art dynamischer Balance zwischen akzelerierenden und retarierenden Kräften betrachtet werden muss, die innerhalb einer Institution in entgegengesetzter Richtung wirksam sind (vgl. Becker/Langosch 1995, S. 64). Während die akzelerierenden Kräfte (auch driving forces genannt) kontinuierlich auf Veränderungen drängen, sind retarierende Kräfte (restraining forces) auf die Erhaltung des Status quo ausgerichtet (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 489). Die Konstellation und Dynamik dieses Kräftefeldes entscheidet darüber, wie sich eine Person in einer bestimmten Situation verhält und ob sie sich (ver)ändert oder nicht. Wird ein neuer Zustand angestrebt, bedarf es einer Intervention in das bestehende Kräftefeld und damit einer temporären Auflösung des bestehenden Gleichgewichts (vgl. Rosenstiel/Comelli 2003, S. 147 f.).

³⁹ Die Vokabel ‚natürlich‘ als Kennzeichnung eines Organisationsverständnisses erscheint irritierend. Gemeint ist damit „(...) die Gegenüberstellung zur Kennzeichnung einer Organisation als ‚rational‘: Betont werden die Merkmale, die Organisationen mit anderen ‚natürlichen‘ gewachsenen sozialen Systemen gemeinsam haben, und dies sind in erster Linie ein starker Selbsterhaltungstrieb, also die Neigung, sich als ein System zu erhalten, und die Entwicklung von auf diesen Zweck ausgerichteten sozialen, d. h. zunächst informellen Strukturen.“ (Böttcher/Merchel 2010, S. 44)

herrscht vielmehr eine Diskrepanz zwischen „(...) Sollen und Sein, zwischen normativen Vorgaben und dem, was in Organisationen faktisch geschehe.“ (Preisendörfer 2011, S. 114). Da in einer Organisation „(...) nicht in erster Linie Stelleninhaber und Funktionsträger am Werk [sind, S.G.], die brav exekutieren, was von ihnen erwartet wird, sondern lebendige und reale Menschen mit eigenen Ideen, eigenen Interessen und individuellen Stimmungen und Launen“ (Preisendörfer 2011, S. 114 f.), entspricht eine Organisation niemals dem „blue print plan“ (Bea/Göbel 2002, S. 67).⁴⁰

Ein solches Organisationsverständnis wurde insbesondere durch die *Entdeckung*⁴¹ des Einflusses von sozialen Faktoren und informellen Prozessen jenseits der formalen Organisation geprägt (vgl. Sanders/Kianty 2006, S. 72). Unternehmen werden nicht länger als „Mensch-Maschine-Systeme“ (Gonschorrek 2003, S. 292) betrachtet, sondern vielmehr mit der Funktionsweise eines Organismus verglichen (vgl. Bea/Göbel 2002, S. 63; Engelhardt 1995, S. 15; Neuberger 1977, S. 41). Scott fasst die Unterschiede zwischen rationalem und natürlichem bzw. sozialem Organisationsmodell wie folgt zusammen:

„An die Stelle des mechanistischen Strukturmodells, wie es der Ansatz des rationalen Systems impliziert, tritt im natürlichen System ein organisches Modell. Rationale Systeme werden konzipiert, natürliche Systeme entwickeln sich; erstere entwickeln sich nach einem mit Bedacht festgelegten Plan, die letzteren erleben ein natürliches Wachstum; rationale Systeme kennen als prägendes Moment die Kalkulation, natürliche die Spontaneität.“ (Scott 1986, S. 148)

Individuen und Gruppen, so die Annahme, können nur dann effektiv *funktionieren*, wenn – ähnlich wie biologische Organismen – ihre Bedürfnisse befriedigt

⁴⁰ Scott formuliert es anschaulich, indem er darauf verweist, dass die Mitarbeiter innerhalb einer Organisation „(...) niemals nur »gemietete Hände« [sind, S.G.], sie bringen auch ihren Kopf und ihr Herz mit: Sie treten in die Organisation ein mit individuell geprägten Vorstellungen, Erwartungen und Plänen, und sie bringen unterschiedliche Wertvorstellungen, Interessen und Fähigkeiten mit.“ (Scott 1986, S. 124)

⁴¹ Dieser „Entdeckung“ des Einflusses der sozialen Faktoren und informellen Prozesse wurde insbesondere durch die sogenannten „Human-Relation-Schule“ geprägt, die maßgeblich von Roethlisberger und Dicksons Experimenten in den 1920er- und 1930er-Jahren in den Hawthorne-Werken der Western Electric Company am Rande von Chicago beeinflusst wurde (vgl. Roethlisberger/Dickson 1939, S. 19). Roethlisberger und Dickson wollten ursprünglich nur die optimale Helligkeit bei der Montage von Telefonrelais herausfinden und unternahmen hierzu diverse Beleuchtungsexperimente. Hilfestellung bei der Interpretation der Ergebnisse erhielten Roethlisberger und Dickson ab 1927 durch eine Forschergruppe der Harvard Universität unter der wissenschaftlichen Leitung von Elton Mayo. Wenngleich sich die „Hawthorne-Studien“ ursprünglich in „tayloristischer Manier“ (Kieser 2006a, S. 133) der Erforschung von physischen Einflussfaktoren auf die Arbeitsproduktivität widmeten, stellten sie aus heutiger Sicht ein Wendepunkt in der Entwicklung der Organisationstheorie dar. Neben dem sogenannten *Hawthorne-Effekt* sind es vor allem die Entdeckung der informellen Gruppe und die Erkenntnis, dass ein gutes Betriebsklima produktivitätssteigernde Wirkung haben kann, die diesen Wendepunkt markieren. Ausführlich hierzu vgl. Kieser 2006a, S. 141 ff.; Scott 1986, S. 127 ff.; Staehle et al. 1999, S. 33 ff.; Preisendörfer 2011, S. 118 ff.; Schreyögg 2008, S. 40. Neben den Arbeiten von Roethlisberger und Dicksons prägen insbesondere Selznicks institutioneller Ansatz (1948) und Parsons’s Modell des sozialen Systems (1960) ein Verständnis von Organisationen als natürliche bzw. soziale Systeme (vgl. hierzu Scott 1986, S. 134 ff.).

werden (vgl. Morgan 2006, S. 54). Während innerhalb des rationalen Organisationsmodells die Bedürfnisse des Einzelnen und die Beziehungsebene zwischen den Organisationsmitgliedern weitgehend tabuisiert wurde, stehen diese und deren soziale Beziehungen innerhalb des natürlichen Organisationsmodells im Mittelpunkt (vgl. Merchel 2010b, S. 78).

Waren Leitungskräfte innerhalb des rationalen Organisationsmodells zwecks Erreichung der vorgegebenen Ziele vor allem für die Schaffung von Strukturen zuständig, werden solche formalen Aspekte der Organisationsstruktur nunmehr lediglich als „(...) blasse Folie gesehen, auf der die »wirklichen« informellen Strukturen hervortreten.“ (Scott 1986, S. 144) Der Fokus des Leitungshandelns verschiebt sich somit von der formellen, hin zur normativen Struktur als Ausdruck sozialer Einstellungen und sozialen Verhaltens (vgl. Merchel 2010b, S. 79).⁴²

Leitungskräfte sind aus einer solchen Perspektive insbesondere für die Motivierung der Mitarbeiter, die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Gruppe und der persönlichen Entfaltung der Mitglieder zuständig (vgl. Neuberger 1977, S. 42). Hierfür sind weniger ingenieur-technische als vielmehrkommunikative Kompetenzen aufseiten der Leitungskräfte erforderlich (vgl. Engelhardt 1995, S. 81).

2.2.2 Die Organisationsmitglieder als entwicklungsfähige Individuen

Während in mechanistischen Ansätzen wie dem der Organisationsplanung implizit davon ausgegangen wird, dass sowohl Organisationen als auch Menschen analytisch berechenbar und daher von außen exakt gesteuert werden können (vgl. Lembke 2004, S. 18 f.), kritisieren Vertreter der klassischen OE eben jenes Organisations- und Menschenbild, wonach das einzelne Organisationsmitglied „(...) nur noch ein Objekt eines anonymen Mechanismus [sei, S.G.], der ihm keine Chance zu Widerstand, Einfluß und Entfaltung läßt.“ (Neuberger 1977, S. 67) Organisationen sind demnach

„(...) in der Regel überbürokratisiert und viel zu sehr hierarchiebetont strukturiert, sie tun ihren Mitgliedern ständig Gewalt an, schränken deren Entwicklungsmöglichkeiten ein, lassen ihr Potential verkümmern und instrumentalisieren sie für oftmals nicht durchschaubare Zwecke. Abgesehen von der Inhumanität solcher organisationsinterner Zustände schädigen sich Organisationen dadurch auch selbst: Sie produzieren durch ein schlechtes Arbeitsklima unnötige Reibungsverluste in den täglichen Arbeitsabläufen; sie binden auf dies Weise organisationsintern eine Menge Energie, die anderweitig sinnvoller genutzt werden könnte; solche Organisationen verzichten auf die Ausschöpfung des brachliegenden Kreativitätspotentials ihrer Mitglieder, sie

⁴² Entsprechend verändern sich auch die Anforderungen an Leitungskräfte, die müssen „(...) weniger über technische als vielmehr über soziale Fertigkeiten verfügen (Human Relations-Techniken).“ (Stahle et al. 1999, S. 34)

drücken deren Arbeitsmotivation nach unten und mobilisieren auf diese Weise im Fall eine durchschnittliche Leistungsbereitschaft.“ (Wimmer 1991, S. 73)

Insbesondere das Problemlösungspotenzial, das in Gruppen steckt, kann deshalb in den meisten Organisationen nicht genutzt werden. Von daher zielen OE-Maßnahmen in dieser klassischen OE-Tradition primär darauf ab, das durch den Status quo der Organisation verschüttete Potenzial der Mitarbeiter zu heben:

„Wenn es gelänge, die tiefverwurzelten organisationsbedingten Eingrenzungen und Behinderungen der Beschäftigten zu beseitigen, Möglichkeiten der Selbstmotivation in der Arbeit zu fördern, funktionstüchtige Teams zu entwickeln, deren Arbeitsfähigkeit dauerhaft zu stabilisieren und den hierarchischen Aufbau und die damit verbundenen Machtunterschiede auf das unbedingt notwendige Minimum zu reduzieren, dann hätte Organisationsentwicklung ihr Ziel erreicht.“ (Wimmer 1998, S. 43)

Dominiert innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung ein Menschenbild, das eher McGregors *Theorie X* bzw. dem von Schein benannten *rational-economic man* entsprach, so finden sich in Ansätzen der OE Parallelen zur *Theorie Y* bzw. zu den Menschenbildern, die Schein als *social man* und *self-actualizing man* bezeichnet hat (vgl. Schein 1980, S. 50 ff.). Dem Menschen wird nicht länger eine angeborene Abneigung gegenüber seiner Arbeit unterstellt, vielmehr wird davon ausgegangen, dass Menschen nach Autonomie, Selbstmotivation und Selbstkontrolle streben.

Die Arbeit bietet ihm die Möglichkeit, eben jene Fähigkeiten auszuleben, weswegen sie als wichtige Quelle seiner Zufriedenheit betrachtet wird. Identifiziert sich der Mensch mit den Zielen des Unternehmens und hat er die Möglichkeit, sich selbst zu verwirklichen, bedarf es keinerlei Kontrolle durch Externe (vgl. McGregor 1960, S. 47 f.; Staehle et al. 1999, S. 194 f.).

Ein solches Menschenbild implizit zugrundeliegend, gehen French/Bell davon aus,

„(...) dass die meisten Menschen dann ein Bedürfnis nach individueller Entfaltung und Entwicklung haben, wenn die Arbeitssituation sowohl als Herausforderung als auch als Ansporn erlebt wird. Fast alle Menschen streben danach, sich entsprechend ihrem individuellen Potential zu entwickeln.“ (French/Bell 1990, S. 90)

OE-Ansätze beruhen somit auf der Grundannahme, dass Menschen entwicklungsfähig sind und über ungenutzte Potenziale verfügen, die für eine Verbesserung der Produktivität eingesetzt werden können (vgl. Maelicke 2009, S. 795). Da zudem der Mensch als Grundeinheit von Organisationen betrachtet wird, haben ernstzunehmende organisationale Veränderungsstrategien folglich immer bei ihm anzusetzen (vgl. Chin/Benne 1975, S. 63). Rosenstiehl bringt ein solches Verständnis von organisationalem Wandel auf den Punkt:

„Will man also die Organisation ändern, so gilt es diese Beziehungen und damit das Verhalten der Menschen in der Organisation zu verändern.“ (Rosenstiel 2007, S. 457)

Maßnahmen der OE zielen deshalb primär auf die Förderung spezifischer menschlicher und zwischenmenschlicher Werte in einer Organisation ab, „(...) und zwar in der Erwartung, daß damit auch bisherige Leistungsblockaden und Effektivitätshemmnisse beseitigt werden können.“ (Wimmer 1991, S. 75) Organisationsentwicklung wird in einem solchen Sinne primär auf die Veränderung von Personen beschränkt und entspricht eher dem, was heute als Personalentwicklung bezeichnet wird (vgl. Wimmer 1992, S. 81). Von daher setzen Interventionsmaßnahmen innerhalb der OE auch primär am Menschen, ob nun am einzelnen Individuum (primär der Leitungskraft) oder an Gruppen, an.

2.2.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch Entwicklung und Beteiligung der Organisationsmitglieder

Wie bereits zuvor benannt, basiert die traditionelle Organisationsentwicklung auf dem Gleichgewichtsansatz, wonach OE-Interventionen als eine „(...) relativ seltene Unterbrechung von Phasen organisatorischer Stabilität“ (Schreyögg/Noss 2000, S. 33) interpretiert werden. Eine solche Unterbrechung des bestehenden Gleichgewichts kann notwendig erscheinen, wenn eben jene Stabilität zu verkrusteten Strukturen, lähmenden Bürokratien und unmenschlichen Machtkonstellationen führt, die die Leistungsbereitschaft des Einzelnen und damit die Effektivität der Organisation einschränken (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 36).

Um eben jene Effektivität der Organisation wieder sicherstellen zu können, lassen sich innerhalb der traditionellen OE drei unterschiedliche Ansätze unterscheiden, die sich am *Individuum*, an *bestehenden Gruppen* innerhalb einer Organisation und an der *Organisationsstruktur* orientieren (vgl. Kieser 2006a, S. 154).

Aus der Vielzahl⁴³ an Ansätzen, die sich am *Individuum* orientieren, wird in der gängigen Fachliteratur dem Ansatz des Laboratoriumstrainings besondere Beachtung geschenkt. Verkürzt formuliert, handelt es sich beim Laboratoriumstraining um die Arbeit mit strukturierten Kleingruppen, in denen primär Leitungskräfte zusammen treffen, die sich in der Regel nicht kennen und die über ihre wechselseitige Interaktion und der sich hierbei innerhalb der Gruppe entfaltenden Dynamik Lernprozesse durchlaufen sollen (vgl. French/Bell 1977, S. 33).

⁴³ Exemplarisch sei hierbei auf Ansätze wie Rollen-Analysen (role analysis), Förderung und Beratung (coaching and counseling), Karriere-Planung, Grid-OE-Phase 1., Transaktionale Analyse, Arbeitsbereicherung oder Management by Objectives (MbO) verwiesen (vgl. Becker/Langosch 1995, S. 80).

Ausgangspunkt und Inhalt des Trainings sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erkenntnisse der Mitglieder und die jeweilige Konfrontation mit eben diesen Beobachtungen. Durch das unmittelbare und ungeschönte Feedback zu ihrem Verhalten, soll die jeweilige Leitungskraft in die Lage versetzt werden, das eigene Verhalten und dessen Auswirkungen auf andere besser einschätzen zu können, Verhaltenskorrekturen vornehmen zu können und sensibler die interpersonellen Prozesse für den Arbeitsvollzug und für die Arbeitsergebnisse in einer Organisation wahrzunehmen und dementsprechend ‚gruppenbewusster‘ zu handeln (vgl. Merchel 2005, S. 40; Becker 2005, S. 447).

Hilfestellung erhalten die Gruppenmitglieder von einem OE-Berater (Gebert spricht von einem *Trainer*), dessen Aufgabe darin besteht, die Analyse der innerhalb der Gruppe ablaufenden sozialen Prozesse zu unterstützen, indem er den Gruppenprozess beobachtet, zur Diskussion anregt, einen Perspektivwechsel mithilfe von Rollenspielen initiiert oder andere Interventionstechniken einsetzt (vgl. Kieser 2006a, S. 154).

Das Laboratoriumstraining, als ein am Individuum orientierter Ansatz, setzt innerhalb der OE somit bei der Beeinflussung von Leitungspersonen an und interpretiert OE daher primär als Personalentwicklung (vgl. Rosenstiel 2007, S. 459). Ähnlich wie insbesondere bei Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, die extern stattfinden (vgl. Kapitel 3.2.3), ergeben sich auch innerhalb der Laboratoriumstrainings bei der Übertragung des von den Teilnehmern erlernten Verhaltens und Wissens in den Organisationsalltag massive Probleme (vgl. French/Bell 1977, S. 34; Gebert 1974, S. 39 ff.; Rosenstiel 2007, S. 463).

Die Annahmen, dass sich dieses Übertragungsproblem besser lösen ließe, wenn Mitarbeiter aus bestehenden organisatorischen Einheiten gemeinsam den Prozess des Auftauens, Bewegens und Einfrierens durchlaufen, gab den Anstoß, OE-Ansätze nicht auf die einzelne Leitungskraft zu beschränken, sondern auf bereits bestehende Gruppen (Teams, Abteilungen, Arbeitsgruppen) innerhalb von Organisationen auszuweiten (vgl. Vogel 1994, S. 17).⁴⁴

Hierbei kann insbesondere der *Prozess-Beratung*, dem *Survey-Feedback-Verfahren*, *Konfliktlösungstechniken* und sogenannten *integrierten Ansätzen* besondere Beachtung geschenkt werden (vertiefend hierzu vgl. Kieser 2006a, S. 155 ff.).

⁴⁴ Gebert bezeichnet diese Verschiebung des Aufmerksamkeitsmittelpunkts als „(...) entscheidender Übergang vom isolierten Training einzelner Führungskräfte zum System-Ansatz, indem die Verhaltensmuster als interdependent begriffen werden und Versuche zur Veränderung der internen Bedingungsstrukturen einer Organisation von vornherein alle beteiligten Subsysteme (Personen/Gruppen) berücksichtigt.“ (Gebert 1974, S. 42)

Da auch die an Gruppen orientierten Ansätze das o. g. Übertragungsproblem nicht restlos überwinden können, lassen sich darüber hinaus sogenannte *strukturbezogene Ansätze* der OE bestimmen. Diese zielen im Kern darauf ab, die Veränderung von Organisationsstrukturen in den Mittelpunkt der OE zu stellen (vgl. Merchel 2005, S. 50). Hier sollen somit konkrete Entwicklungsimpulse durch die Veränderung von Organisationsstrukturen freigesetzt werden, wobei auch hier das Prinzip zugrunde gelegt wird, die Organisationsmitglieder aktiv in diesen Prozess der Restrukturierung mit einzubeziehen, wie es beispielsweise im Rahmen der Projektarbeit möglich ist (vgl. Kieser 2006a, S. 158 f.).

2.2.4 Chancen und Grenzen eines sozial-naiven Wandelverständnisses

Das Wandelverständnis, welches Ansätzen der traditionellen OE zugrunde liegt, grenzt sich in weiten Teilen vom *trivialen Wandelverständnis* ab, das Ansätzen der Organisationsplanung zugrunde liegt.

Insbesondere die Arbeiten von Mayo, Herzberg, McGregor und allen voran Lewin haben dazu beigetragen, dass Organisationen nicht länger als triviale Maschinen betrachtet werden, die sich ganz nach Belieben planen, formen und steuern lassen, sondern als soziale Gebilde, in denen Menschen mit ihren psychosozialen Befindlichkeiten und Bedürfnissen aufeinandertreffen (vgl. Lederer 2005, S. 36).

Der organisationale Wandel wird in Folge dessen nicht mehr – wie bspw. innerhalb der Bombenwurfstrategie – ausschließlich darauf reduziert, dass Führungskräfte einen neuen Plan entwerfen, der dann qua Anweisung und Macht von oben nach unten vorgegeben wird, sondern setzt – gemäß der Maxime „Betroffene zu Beteiligten machen“ (Kieser 2006a, S. 153) – bei den Organisationsmitgliedern selbst an. Eben jener Grundmaxime der traditionellen OE, verbunden mit dem zugrunde liegenden humanistischen Menschenbild, kann mit Blick auf die Soziale Arbeit eine hohe Anschlussfähigkeit attestiert werden, schließt sie doch in einem hohen Maße an einem der Grundprinzipien der Sozialen Arbeit an, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten (vgl. Kreft 2005, S. 732).

Auch das der traditionellen OE zugrunde liegende *natürliche Organisationsmodell* mit seiner deutlichen Betonung von sozialen Vorgängen, scheint in Bezug auf die Soziale Arbeit in einem hohen Maße ideologisch anschlussfähig zu sein, erzeugen doch Einrichtungen der Sozialen Arbeit personenbezogene, also soziale Dienstleistungen, wodurch das Soziale zugleich Ausgangspunkt und Zielsetzung des Handelns darstellt (vgl. Böttcher/Merchel 2010, S. 45).

Wenngleich somit einiges dafür spricht, Ansätzen der traditionellen OE im Vergleich zu Ansätzen der Organisationsplanung ein höheres Potenzial hinsichtlich der Bewältigung des organisationalen Wandels in Einrichtungen der Sozialen Arbeit einzuräumen, gilt es zugleich die Grenzen der traditionellen OE kritisch zu reflektieren.

An erster Stelle sei hier das Theoriedefizit von Ansätzen der traditionellen OE genannt. So handelt es sich nach Ansicht von Sievers bei der OE „(...) weniger um einen einheitlichen Ansatz oder gar um eine in sich geschlossene Theorie im strengen wissenschaftlichen Sinne als um eine Art Etikett, hinter dem sich eine Vielzahl unterschiedlicher Strategien, Methoden und Zielvorstellungen verbirgt.“ (Sievers 1977, S. 10) Vogel u. a. sprechen hinsichtlich OE eher von einer Bewegung, einem elektizistischen Intervenieren, als von einem Vorgehen, das sich an ein theoretisches Konzept anlehnt (vgl. Vogel 1994, S. 26). Auch Merchel verweist darauf, dass es sich bei der OE in erster Linie um eine Vielfalt von Methoden handelt, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Schulen (der Organisationssoziologie, der Sozialpsychologie, der Organisationspsychologie, der Betriebswirtschaftslehre oder aber der Pädagogik) entnommen und pragmatisch weiterverarbeitet wurden (vgl. Merchel 2005, S. 37).⁴⁵

Neben der fehlenden theoretischen Fundierung, zeichnen sich Ansätze der traditionellen OE dadurch aus, dass sie nur unzureichend zwischen den Interessen und Bedürfnissen der Organisationsmitglieder und den Zielen der Organisation unterscheiden. Folglich stellt Neuberger nicht frei von Ironie fest, dass die traditionelle OE „(...) auf magische Weise das Welträtsel der Verbindung von Menschlichkeit und Profit“ (Neuberger 1994, S. 257) gelöst zu haben scheint. Innerhalb eines solchen Liebes-Paradigmas“ (Rieckmann 1996, S. 134) wird nicht nur übersehen, dass zwischen den Interessen des Einzelnen und den Zielsetzungen einer Organisation in der Regel ein unaufhebbarer Widerspruch besteht (vgl. Wimmer 1998, S. 44), sondern auch die Bedeutung von Macht in Organisationen verschleiert werden (vgl. Kieser 2006a, S. 159). Es scheint somit nicht unbegründet, wenn Schreyögg der traditionellen OE eine gewisse „Naivität gegenüber Machtstrukturen“ (Schreyögg 1999, S. 521) attestiert.

Auch mit Blick auf das zugrunde liegende Steuerungsverständnis der traditionellen OE lässt sich eine gewisse Naivität konstatieren. So werden Wandelerfordernisse innerhalb der traditionellen OE als „separierbare, in sich abschließbare

⁴⁵ Auf das vornehmlich pragmatische Interesse der OE verweist auch Neuberger, der hierfür Bezug zum Ansatz der Aktionsforschung nimmt und kritisch anmerkt, dass es innerhalb der OE „(...) weit mehr action als research gibt.“ (Neuberger 1994, S. 241)

Probleme“ (Schreyögg 1999, S. 526) betrachtet. Die Bewältigung des organisationalen Wandels erhält somit den Charakter eines Planungsprojekts, mit einem klar definierten Anfang, einem klar definierten Ende und einem klar definierten Ziel: die ansonsten stabile, in sich ruhende Organisation von einem Gleichgewichtszustand zum nächsten zu überführen (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 36). Eben jene Überführung – so die implizit zugrunde liegende Annahme – kann von außen gesteuert werden, in dem Berater mithilfe ihres Repertoires an Interventionsstrategien (Survey-Feedback, Laboratoriumstraining etc.) gezielt in das Organisationssystem eingreifen und hier etwas Bestimmtes (die angestrebte Veränderung) bewirken können (vgl. Wimmer 2004, S. 267).

Die deutliche Konnotation des Sozialen – also des Miteinanders von Menschen – einerseits, gepaart mit einer gewissen Naivität hinsichtlich der Zielharmonie zwischen humanen und ökonomischen Zielen, hinsichtlich bestehender Machtstrukturen und hinsichtlich der Steuerung von komplexen Systemen, veranlassen dazu, das der traditionellen OE zugrunde liegende Wandelverständnis im Weiteren als *sozial-naives Wandelverständnis* zu bezeichnen.

2.3 Die Lernfähige Organisation als erweiterte Theorie organisationalen Wandels

Das Konzept der Lernenden Organisation kann auf eine beeindruckende Karriere zurückblicken (vgl. Wimmer 2004, S. 205). Während sich in den 1970er-Jahren nur einige wenige, allen voran March und Olsen (1976), Duncan und Weiss (1979) und vor allem Argyris und Schön (1978), mit der Idee der Lernenden Organisation auseinandersetzten und es in den 1980er-Jahren eher still um die selbige wurde, führte insbesondere der 1990 in den USA und 1996 in Deutschland veröffentlichte Bestseller *Die fünfte Disziplin* von Senge (2006) zu einer wahren Flut von Veröffentlichungen, die auch dazu beitrugen, dass das Konzept der Lernenden Organisation innerhalb der Sozialen Arbeit verstärkt Beachtung fand.⁴⁶

Mittlerweile scheint der Begriff der Lernenden Organisation in keinem Managementratgeber zu fehlen. Zudem scheint Einigkeit zu herrschen, dass die Fähigkeiten zu Lernen für Organisationen vonnöten ist, um in turbulenten Umwelten überleben zu können (vgl. Engelhardt et al. 2000, S. 77 f.; Little 1995, S. 12;

⁴⁶ Exemplarisch für Autoren, die auf das Konzept der Lernenden Organisation verweisen bzw. den Versuch unternommen haben, dieses für die Soziale Arbeit greifbar zu machen, sei hier auf Heiner (vgl. Heiner 1998, S. 22; Heiner 2004, S. 138), Merchel (vgl. Merchel 2005, S. 149), Wöhrle (vgl. Wöhrle 2005, S. 66), Hölzle (vgl. Hölzle 2006, S. 31), von Eckardstein und Zauner (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 482), Eichler (vgl. Eichler 2008, S. 85), Grunwald (vgl. Grunwald 2009, S. 122; Grunwald/Thiersch 2011, S. 861), Böttcher und Merchel (vgl. Böttcher/Merchel 2010, S. 80) sowie Pfaff (vgl. Pfaff/Driller 2012, S. 200) verwiesen.

Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 193; Ackermann 2005, S. 135). Bisweilen wird sogar davon gesprochen, dass das Konzept der Lernenden Organisation das der Organisationsentwicklung weitgehend abgelöst hat (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 37).

Die Erklärung für diesen *Boom* rund um die Lernende Organisation scheint zunächst plausibel, führt Lernen doch nach landläufiger Auffassung „(...) zu mehr Wissen und die Flexibilisierung der Organisation zu einer schnelleren Anpassung an sich ändernde Verhältnisse in der Umwelt.“ (Wimmer 2004, S. 200) In diesem Sinne wird organisationales Lernen in der Regel mit der Veränderung des organisationalen Wissens beschrieben (vgl. Wolf/Hilse 2009, S. 128). Nicht-Lernen hingegen scheint eine Gefahr darzustellen, „(...) da gegenwärtige Verhaltensweisen einfach wiederholt werden, bei neuen Anforderungen die bewährten Reaktionen versagen und die Entwicklung einer Unternehmung schlicht nicht möglich ist.“ (Probst/Büchel 1994, S. 177)⁴⁷

Bei genauerer Betrachtung wird jedoch offensichtlich, dass nur selten präzise, oder gar theoriegeleitet er- bzw. geklärt wird, was genau eine Lernende Organisation ist und inwiefern sie sich von einer nicht lernenden Organisation abgrenzt (vgl. Wimmer 2004, S. 206).⁴⁸ Ebenso scheinen sehr unterschiedliche Auffassungen vorzuliegen, was das organisationale Wissen genau ist und inwiefern organisationales Lernen auf individuelles Lernen angewiesen ist bzw. sich von diesem unterscheidet (vgl. Schreyögg 1999, S. 535).⁴⁹

Möglicherweise liegen die Gründe für diese zum Teil sehr unterschiedlichen Auffassungen darin, dass es hinsichtlich der Lernenden Organisation weder eine „(...) singuläre, alleingültige und quasi letztinstanzliche Definition“⁵⁰ (Lederer 2005, S. 74) noch eine ausgearbeitete konsensfähige Theorie vorliegt (vgl. Reinhardt 1993, S. 43; Wimmer 2012, S. 224). Dennoch scheint trotz „(...) theoretischer und konzeptioneller Divergenzen und Unklarheiten“ (Merchel 2005, S. 146) rund um die Lernende Organisation in der Fachliteratur weitestgehend Einigkeit zu herrschen, dass zwischen Lernebenen unterschiedlicher Ordnung diffe-

⁴⁷ Eine solche einseitig positiv konnotierte Perspektive auf das Konzept der Lernenden Organisation verwehrt den Blick dafür, dass Organisationen ebenso darauf angewiesen sind, nicht-zu-lernen (vgl. Kapitel 2.3.1).

⁴⁸ Eben jene Unschärfe trägt nach Wimmers Ansicht dazu bei, dass der Begriff der Lernenden Organisation auf eine beeindruckende Karriere zurückblicken kann: „Einerseits weckt er ausreichend unbestimmte Hoffnungen, dass es in der Zukunft besser wird (denn ein Mehr an Lernen kann auf keinen Fall schaden), und lässt andererseits Raum für sehr unterschiedliche Konzepte und Lösungswege, diese Hoffnung einzulösen.“ (Wimmer 2004, S. 205)

⁴⁹ Zur Frage, in welchem Verhältnis individuelles und organisationales Lernen stehen, sei auf Kapitel 3.3.4 verwiesen.

⁵⁰ Für eine Übersicht von Definitionen zur Lernenden Organisation bzw. zum organisationalen Lernen sei auf Wahren verwiesen, der 13 Definitionen zur Lernenden Organisation auf deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert hat (vgl. Wahren 1996, S. 4).

renziert werden kann (vgl. Reinhardt 1993, S. 34). Die wohl prominenteste Klassifizierung haben Argyris und Schön vorgenommen, die zwischen den Ebenen *Single-Loop*-, *Double-Loop*- und *Deutero-Learning* unterscheiden (vgl. Argyris et al. 2006, S. 35 ff.).⁵¹ Die Überlegungen von Argyris und Schön basieren auf der Annahme, organisationales Wissen durch sogenannte Aktions- und Handlungstheorien darzustellen.⁵²

Single-Loop-Learning kann auch als Anpassungslernen bezeichnet werden. Anpassungslernen wiederum bedeutet, „(...) die Reaktion der Organisation auf die interne sowie externe Umwelt, in dem Abweichungen von der Gebrauchstheorie so korrigiert werden, daß sie wieder im Einklang mit bestehenden Normen und »alten, bewährten Gewohnheiten« sind und diese möglicherweise besser verwirklichen.“ (Probst 1995, S. 172) Die Wertvorstellung einer Handlungstheorie bleibt beim Einschleifen-Lernen hingegen unangetastet (vgl. Argyris et al. 2006, S. 36).

Wenn sich aufgrund einer wahrgenommenen *Störung* die Korrekturen nicht nur auf die Symptome beziehen, sondern auch die den Handlungen zugrunde liegenden Motive, Normen und Werte Gegenstand von Reflexion werden, kann von *Doppelschleifen-Lernen* (Double-Loop-Learning) gesprochen werden (vgl. Gessler 2008, S. 245). Doppelschleifen-Lernen geht somit über ein simples Anpassungslernen hinaus und forciert eine kritische Reflexion und ggf. Modifikation oder Substitution der o. g. „Theories-in-use“ (vgl. Becker 2005, S. 440).

Deutero-Learning versteht sich als eine Art „Meta-Lernen“ (Schwaninger 2000, S. 320), bei dem das „Lernen des Lernens“ (Schreyögg 1999, S. 540) im Vordergrund steht, indem Wissen über vergangene Lernprozesse (Single- und Double-Loop) gesammelt, kommuniziert und reflektiert werden. Deutero-Lernen „(...)

⁵¹ In der deutschen Übersetzung werden Single-Loop- und Double-Loop-Learning auch mit Einschleifen- bzw. Doppelschleifen-Lernen übersetzt. Andere sprechen von exploitativem bzw. explorativem Lernen (vgl. Schreyögg 2008, S. 447), inkrementellem bzw. disruptivem Lernen (vgl. Wolf/Hilse 2009, S. 125), einfachem bzw. komplexem Lernen (vgl. Merchel 2004, S. 150) oder adaptivem bzw. generativem Lernen (vgl. Senge 2006, S. 24). Staehle unterscheidet zusätzlich noch zwischen Wandel 1. Ordnung (Organizational Development) und Wandel 2. Ordnung (Organizational Transformation). Single-, Double- und Deutero-Learning ordnet er hierbei einem Wandel 2. Ordnung zu. Als Wandel 1. Ordnung bezeichnet er „(...) lediglich eine inkrementale Modifikation der Arbeitsweise einer Organisation ohne Veränderung des vorherrschenden Bezugsrahmens oder des dominanten Interpretationsschemas.“ (Staehle et al. 1999, S. 900)

⁵² Die Aktionstheorie kann zwei Formen annehmen, je nachdem ob sie für Organisationen oder Individuen gilt: „Mit vertretener Theorie (‘espused theory’) meinen wir die Aktionstheorie, die vorgebracht wird, um ein bestimmtes Aktivitätsmuster zu erklären oder zu rechtfertigen. Mit handlungsleitender Theorie (‘theory-in-use’) meinen wir die Aktionstheorie, die in der Durchführung dieses Aktivitätsmusters stillschweigend enthalten ist. Eine handlungsleitende Theorie ist nichts ‚Gegebenes‘. Sie muß aus der Beobachtung des fraglichen Aktionsmusters konstruiert werden. (...) Im Fall von Organisationen muß eine handlungsleitende Theorie aus der Beobachtung der Muster interaktiven Verhaltens konstruiert werden das insofern von einzelnen Mitgliedern der Organisation erzeugt wird, als ihr Verhalten von formellen oder informellen Regeln für gemeinschaftliche Entscheidung, Delegation und Mitgliedschaft bestimmt wird.“ (Argyris et al. 2006, S. 29)

stellt somit keinen singulären und zeitlich befristeten Vorgang dar, sondern steht vielmehr für die Notwendigkeit eines permanenten und damit notwendigerweise institutionierten Prozesses.“ (Lederer 2005, S. 130)⁵³

Welche Stufe des organisationalen Lernens innerhalb einer Organisation erreicht wird, ob die Organisationsmitglieder zur regelgetreuen Anwendung des bestehenden Wissens angehalten werden (Single-Loop-Learning) oder Lernprozesse unterstützt werden, bei denen auch die handlungsleitenden „theories-in-use“ zur Disposition gestellt werden (Double-Loop-Learning) oder aber vielleicht sogar Ort und Raum zur gemeinsamen Reflexion über die Art und Weise des Lernens geschaffen werden (Deutero-Learning), scheint in einem hohen Maße von der *Lernfähigkeit* einer Organisation abzuhängen (vgl. Heiner 1998, S. 44).

Als lernfähig kann generell beschrieben werden, wer sich „(...) »stören«, irritieren, verunsichern lässt“ (Siebert 2005, S. 34). Der Begriff der organisationalen Lernfähigkeit zielt somit auf „(...) den Grad der Irritierbarkeit bzw. auf die Chancen der Verarbeitung von Irritation in Organisationen.“ (Wimmer 2004, S. 208) Eine solche organisationale Lernfähigkeit darf nicht mit einer permanenten faktischen Veränderung von Organisationen verwechselt werden, vielmehr geht es um die „(...) Bereitschaft, sich durch Unvorhergesehenes, durch bisher Unentdecktes, durch neue Anforderungen aus der Umwelt, durch neues Wissen, durch neue Ideen von Organisationsmitgliedern irritieren zu lassen, indem man bisherige Sichtweisen und Denkmuster überprüft.“ (Böttcher/Merchel 2010, S. 81)

„Die Lernfähigkeit ist so gesehen von essentieller Bedeutung, sie stellt eine nach Erfordernis intensiv einsetzbare und dauerhaft bereitzuhaltende Spezialkompetenz einer Organisation dar, ohne die ein System in komplexer Umwelt seinen Bestand nicht gewährleisten kann. Insofern ist es auch unzutreffend, organisatorisches Lernen auf faktisch ‚Gelerntes‘ bzw. auf die inhaltliche Modifizierung des Wissens (oder konkreter Wissensinhalte) zu beschränken – was organisatorisches Lernen auszeichnet, ist ganz wesentlich die in einer Organisation verankerte Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingenten durch Änderung bereits gelernter Erwartungs- und Kognitionsmuster zu begegnen.“ (Schreyögg 1999, S. 547)

Eine solche Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingenten durch Änderung des organisationalen Wissens (der erlernten Erwartungs- und Kognitionsmuster) zu begegnen, bedarf eines Organisationsverständnisses, das der Umwelt entsprechende Beachtung schenkt, um hier Neues als Neues zu lokalisieren. Zugleich braucht es ein Organisationsverständnis, das sich von der bestehenden Gleichgewichtslogik distanziert, wie sie insbesondere Ansätzen der traditionellen OE zugrunde liegt, da die Bereitschaft zum Wandel innerhalb der Lernfähigen Organisation nicht die Ausnahme von der Regel, sondern die Regel zum Überleben

⁵³ Die Übertragung dieser drei Lernenebenen auf die Praxis der Sozialen Arbeit hat Merchel vollzogen, an den auf dieser Stelle verwiesen sei (vgl. Merchel 2005, S. 157).

darstellt. Eine Abkehr von der Gleichgewichtslogik bedeutet hierbei nicht, eine „permanente Revolution“ (Merchel 2005, S. 149) innerhalb der Organisation einzuleiten, sondern lediglich von *statischer* auf *dynamische Stabilität* umzuschalten (vgl. Luhmann 1984, S. 79).

Die neuere Systemtheorie, so wird im Weiteren argumentativ auszuführen sein, scheint für ein solches Organisationsverständnis die theoretische Rahmung zu bieten, und kann darüber hinaus dazu beitragen, theoriegeleitet zu präzisieren, was eine Lernende Organisation ist (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 48; Reinhardt 1993, S. 82).⁵⁴

2.3.1 Die Organisation als autopoietisches, lernfähiges soziales System

Ausgangslänge der neueren Systemtheorie⁵⁵ ist die Annahme, dass Organisationen nur dann eine eigene Organisationsidentität ausbilden und somit überlebensfähig sind, wenn sie sich gegenüber ihrer weitaus komplexeren⁵⁶ Umwelt abgrenzen können (vgl. Luhmann 1984, S. 243). Kein System kann somit unabhängig von seiner Umwelt existieren, „(...) denn es entsteht dann, wenn seine Operationen eine Grenze ziehen, die das System von dem unterscheidet, was als Umwelt ihn nicht angehört.“ (Baraldi et al. 2008, S. 195)⁵⁷

⁵⁴ Wenngleich in den weiteren Ausführungen den Annahmen der neuen Systemtheorie gefolgt wird, soll hierdurch nicht der Eindruck entstehen, dass Veröffentlichungen zur Lernenden Organisation stets auf systemtheoretischen Annahmen basieren. So sind insbesondere die frühen Veröffentlichungen zur Lernenden Organisation von March und Olsen stark von behavioristischen Annahmen geprägt (vgl. March/Olsen 1979, S. 12 ff.). Da bei einer solchen Vorstellung von organisationalem Lernen die Organisation selbst zu einer „trivialen ‚Lernmaschine‘“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 507) degradiert wird, wurden diese Ansätze alsbald durch kognitiv-lerntheoretische Ansätze abgelöst (vgl. Liebsch 2011, S. 46 ff.). Die Übertragung der kognitiven Lerntheorie, vor allem in ihrer sozial-kognitiven Variante (vgl. Bandura 1986) auf kollektive Lernprozesse, befruchteten die Vorstellung, dass auch Organisationen ähnlich wie Individuen über kognitive (Wissen-)Strukturen verfügen, die bisweilen auch als „Wissensbasis der Organisation“ (Heiner 1998, S. 22), als „Organisationswissen“ (Grunwald 2009, S. 106), als „Werte- und Glaubenssystem eines Unternehmens“ (Deiser 1995, S. 311) oder als „kollektive mentale Modelle“ (Sattelberger 1996, S. 25) bezeichnet werden. Lernen findet demnach statt, wenn Organisationen Informationen in Form von Inputs aufnehmen, diese verarbeiten (interpretieren) und hierdurch eine Veränderung der kognitiven (Wissens-)Strukturen stattfindet. Kritiker des kognitiven Paradigmas werfen diesem vor, in gewisser Weise an einem cartesianischen Weltbild festzuhalten, wonach Informationen in einer äußeren Realität bestehen und ähnlich wie Puzzleteile eingespeist werden können, um so ein wahrheitsgetreues Abbild der Realität zu schaffen (vgl. Laßleben 2002, S. 82). Einer solchen Logik des Informationsimports widersprechen Ansätze der Lernenden Organisation, die sich insbesondere auf die Annahmen der neueren Systemtheorie und des Konstruktivismus beziehen. Hiernach können Organisationen auf Grund ihrer operationalen Schließung Informationen nicht einfach importieren, sondern ausschließlich im Zuge von Beobachtungen selbst erzeugen.

⁵⁵ Wenn im Folgenden von der *neueren Systemtheorie* die Rede ist, sind hiermit insbesondere solche Ansätze gemeint, die Mitte der 1980er-Jahre entwickelt wurden und die vor allem durch den deutschen Soziologen Niklas Luhmann geprägt wurden (vgl. Kasper 1991, S. 3).

⁵⁶ Als komplex bezeichnet Luhmann „(...) eine zusammenhängende Menge von Elementen (...), wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann.“ (Luhmann 1984, S. 46)

⁵⁷ Würde die Grenze zwischen System und Umwelt wegfallen, „(...) dann gäbe es nichts mehr, was man als System (als Organisation) beobachten könnte. Ohne die konstitutive Grenzziehung zwi-

„Systeme schaffen sich durch die Grenzziehung krass vereinfachte Handlungswelten, in denen die komplexe Umwelt nur in sehr reduzierter Form berücksichtigt wird. Die Leistung der Systembildung ist also (...) nicht die interne Abbildung, sondern die Reduktion von Umweltkomplexität mit dem Ziel, Orientierung in einer komplexen Welt zu schaffen.“ (Schreyögg 1991, S. 277)

Die Erzeugung und kontinuierliche Reproduktion dieser Differenz zwischen System und Umwelt wird hierbei von dem System selbst erzeugt und mit systemeigenen Operationen reproduziert (vgl. Luhmann 2006, S. 55). Eine Organisation ist demnach „(...) ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt.“ (Luhmann 2006, S. 45)

Luhmann greift hierbei auf das Konzept der Autopoiesis zurück, das maßgeblich auf die chilenischen Biologen und Neurophysiologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela zurückgeht, die in den 1960er und 1970er-Jahren den Grundstein für eine Theorie autopoietischer Systeme legten (vgl. Kneer/Nassehi 2000, S. 47 f.). Der Begriff der Autopoiese, der sich aus dem griechischen Wort *autos* (= selbst) und *poiein* (= machen) zusammensetzt, meint soviel wie Selbst-erzeugung, Selbstherstellung (vgl. Maturana/Varela 2009, S. 50 f.). Verkürzt formuliert besagt die Theorie von autopoietischen Systemen,

„(...) dass komplexe Systeme sich in ihrer Einheit, ihren Strukturen und Elementen kontinuierlich und in einem operativ geschlossenen Prozess mit Hilfe der Elemente produzieren, aus denen sie bestehen.“ (Willke 2006, S. 10)

Wenngleich Maturana und Varela jede Übertragung des Autopoiese-Konzeptes auf eine andere Emergenzebene (z. B. auf soziale Systeme) als „Kategoriefehler“⁵⁸ (Varela 1979, S. 55) bezeichnen, wehrte sich Luhmann gegen eine solche einseitige Festlegung des Autopoiese-Konzeptes und übertrug die Theorie autopoietischer Systeme von der Biologie auf die Soziologie (vgl. Martens/Ortmann 2006, S. 433).⁵⁹

Verkürzt formuliert, unterscheidet Luhmann zwischen drei Typen autopoietischer Systeme: biologische, soziale und psychische Systeme, wobei Organisationen neben Interaktionen und Gesellschaften als Spezialform sozialer Systeme betrachtet werden (vgl. Luhmann 1984, S. 18).

schen der Organisation und allem anderen (also der Umwelt der Organisation) lässt sich nicht mehr erschließen, was eine Organisation eigentlich ist.“ (Jung/Wimmer 2009, S. 104)

⁵⁸ Warum sich Maturana und Varela gegen die Übertragung des Autopoiese-Konzeptes auf soziale Systeme aussprechen, wird deutlich, wenn man sich ihr Verständnis von sozialen Systemen vergegenwärtigt. „Unter sozialen Systemen verstehen sie Systeme, die aus interagierenden lebenden Systemen, also aus den entsprechenden Systemmitgliedern oder Menschen, bestehen. Auch in diesem Fall kann nicht behauptet werden, daß das System die Mitglieder, aus denen es besteht, durch seine eigenen Operationen produziert oder hervorbringt. Soziale Systeme sind somit Systeme, die aus autopoietischen Systemen – nämlich menschlichen Lebewesen – bestehen, die aber selbst nicht autopoietisch operieren.“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 55)

⁵⁹ Kritisch hierzu (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, S. 70), insbesondere hinsichtlich des Nutzens des Autopoiese-Konzeptes für die Soziale Arbeit (vgl. Heiner 1995, S. 428).

Wenn Organisationen, verstanden als autopoietische soziale Systeme, in der Lage sind, sich zu reproduzieren, stellt sich die Frage, was als zu reproduzierendes Element eines sozialen Systems betrachtet werden muss. Während innerhalb der traditionellen Betriebswirtschaftslehre davon ausgegangen wird, dass der Mensch die kleinste Einheit einer Organisation bildet und die Elemente von Organisationen folglich Menschen sind (vgl. Kapitel 2.2.2), unternimmt Luhmann die, wie Willke es formuliert, „(...) wohl folgenreichste theorie-architektonische Weichenstellung in der soziologischen Systemtheorie“ (Willke 1994, S. 99), indem er nicht den Menschen, sondern Kommunikation als Element sozialer Systeme bezeichnet.⁶⁰

„Der basale Prozeß sozialer Systeme, der die Elemente produziert, aus denen diese Systeme bestehen, kann unter diesen Umständen nur Kommunikation sein.“ (Luhmann 1984, S. 192)

Kommunikation kann somit als die basale operative Einheit verstanden werden, die es einer Organisation, verstanden als soziales System, ermöglicht, die Differenz zwischen sich selbst und der Umwelt fortlaufend zu reproduzieren (vgl. Berghaus 2004, S. 67). Soziale Systeme – und damit auch Organisationen – sind somit Kommunikationssysteme (vgl. Luhmann 1997c, S. 24). Da nicht jede Kommunikation zur Reproduktion des Organisationssystems beiträgt, bedarf es einer weiteren Konkretisierung, welche Kommunikationsoperationen Organisationen miteinander verknüpfen, um kontinuierlich die Differenz zwischen System und Umwelt zu reproduzieren (vgl. Jung/Wimmer 2009, S. 107). Luhmann geht diesbezüglich davon aus, dass Organisationen dadurch ent- und bestehen, wenn

„(...) es zur Kommunikation von Entscheidungen kommt und das System auf dieser Operationsbasis operativ geschlossen wird. Alles andere – Ziele, Hierarchien, Rationalitätschancen, weisungsgebundene Mitglieder, oder was sonst als Kriterium von Organisationen angesehen worden ist – ist demgegenüber sekundär und kann als Resultat der Entscheidungsoperationen des Systems angesehen werden.“ (Luhmann 2006, S. 63)

Aus systemtheoretischer Perspektive entstehen Organisationen somit, indem kommunizierte Entscheidungen⁶¹ an kommunizierte Entscheidungen anknüpfen und hierdurch eine Differenz zwischen System und Umwelt erzeugen (vgl.

⁶⁰ Auf die Bedeutung des Menschen innerhalb der neueren Systemtheorie wird im weiteren Verlauf noch dezidiert eingegangen (vgl. Kapitel 2.3.2).

⁶¹ Entscheidungen werden hier nicht – wie weithin üblich – als Wahlakte von Individuen begriffen, sondern als Kommunikationsvorgänge. Typische Formen solcher Entscheidungskommunikationen sind: Gremienbeschlüsse, Absprachen, Beratungen, Verhandlungen, Vereinbarungen, Versprechungen, Garantieerklärungen, Koalitionsbildungen, Dienstpläne, Organisationsanweisungen, Organigramme, Stellenbeschreibungen, Ernennungen, Versetzungen oder Kündigungen (vgl. Martens/Ortmann 2006, S. 435).

Jung/Wimmer 2009, S. 108).⁶² Hierbei orientierten sich die jeweiligen Entscheidungen an Entscheidungsprämissen⁶³ (vgl. Luhmann 2006, S. 222 ff.). Entscheidungsprämissen können auch als *Meta-Entscheidungen* benannt werden, da sie „(...) »über« anderen Entscheidungen liegen und diese beeinflussen.“ (Boos/Mitterer 2014, S. 52)

Da soziale Systeme aufgrund vorhandener Entscheidungsprämissen selbstreferentiell⁶⁴ agieren, bilden sie im Laufe der Zeit Kommunikations- bzw. Entscheidungsmuster aus, die sich dann in Form von internen Anweisungen, Regeln, Routinen, Vorschriften, Dienstwegen etc. manifestieren, die allesamt dazu beitragen, dass sich das System gegenüber seiner Umwelt abschließt (vgl. Willke 1997, S. 58).⁶⁵

Um sich „(...) nicht wie ein Plattenspieler in einer kaputten Rille ‚selbstreferentiell‘ zu verfangen“ (Laßleben 2002, S. 73), sind soziale Systeme stets darauf angewiesen, ihre Umwelt zu *beobachten*⁶⁶ und aus diesen Beobachtungen *Informationen* abzuleiten (vgl. Willke 1987, S. 337). Unter Beobachtung wird hierbei „(...) nichts weiter verstanden (...), als die Anwendung einer Unterscheidung zur Platzierung einer Bezeichnung innerhalb dieser Unterscheidung, mit der die eine, und nicht die andere Seite als Ausgangspunkt für weitere Operationen markiert wird.“ (Luhmann 1997b, S. 76) Systemtheoretisch betrachtet setzt sich der Pro-

⁶² Simon bietet hier folgende Beispiele: „Das beginnt mit der Entscheidung zur Gründung der Organisation, setzt sich fort (wenn auch vielleicht nicht in dieser Reihenfolge) über die Entscheidung, wer das Personal einstellt, die Finanzierung, den Zweck, die Strukturen und führt zu Handlungsalternativen, über die natürlich auch entschieden werden muss. Dafür braucht sie kommunikative Prozeduren, durch welche diese Entscheidungen zustande kommen und realisiert werden, – und auch über die muss entschieden werden.“ (Simon 2007, S. 75)

⁶³ In Bezug auf Entscheidungsprämissen in Organisationen unterscheidet Luhmann zwischen *Programmen*, *Kommunikationswegen* und dem *Personal* (vgl. Luhmann 2006, S. 225 ff.). Was Luhmann hier als *Programme* bezeichnet, kann in der Alltagssprache als „Menge von Regeln“ (Simon 2007, S. 71) betrachtet werden. *Kommunikationswege* innerhalb einer Organisation können ebenfalls als Entscheidungsprämissen betrachtet werden. Hierbei bezieht sich Luhmann primär auf die *formale Organisation*, insbesondere auf das, was als *Dienstweg* innerhalb einer Organisation bezeichnet wird (vgl. Luhmann 2006, S. 225). Als dritten Typen von Entscheidungsprämissen betrachtet Luhmann das *Personal*. Hierbei stehen in erster Linie *Personalentscheidungen* im Fokus, seien dies Fragen hinsichtlich des Eintritts, Austritts oder Fragen der Versetzung oder Beförderung von Personal innerhalb einer Organisation (vgl. Luhmann 2006, S. 287). Die Beziehung, in der diese drei Entscheidungsprämissen zueinander stehen, bezeichnet Simon in Anlehnung an McCulloch als *heterarchisch*. Hiermit ist gemeint, dass sich unter diesen drei Prämissen keine dauerhafte Hierarchie, also keine klare Unter- bzw. Überordnung bilden lässt (vgl. Simon 2007, S. 75). Eine differenzierte Betrachtung der Entscheidungsprämissen als Ansatzpunkte zur Steuerung von Organisationen im Sinne einer Kontextsteuerung erfolgt in Kapitel 6.3.3.

⁶⁴ Anstatt – wie Maturana und Varela – von Autopoiese zu sprechen, verwendet Luhmann in seinen Arbeiten primär den Begriff der *Selbstreferenz* (vgl. Luhmann 1984, S. 57). Bisweilen wird die neuere Systemtheorie daher auch als „Theorie selbstreferenzieller Systeme“ (Willke 2007, S. 10) bezeichnet.

⁶⁵ Eben jenes Netzwerk der organisationsinternen Kommunikation kann als Wissen der Organisation betrachtet werden (vgl. Simon 2007, S. 63).

⁶⁶ Einem systemtheoretischen Verständnis folgend, ist die Fähigkeit zu beobachten nicht auf Individuen oder Personen beschränkt. Vielmehr wird Beobachtung abstrakter und umfassender verstanden, wodurch die Fähigkeit der Beobachtung auch sozialen Systemen ermöglicht wird (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 37 f.).

zess des Beobachtens somit aus zwei Komponenten zusammen: Unterscheiden und Bezeichnen.⁶⁷ Durch das Treffen von Unterscheidungen und Bezeichnungen erzeugen beobachtende Systeme *Informationen*.⁶⁸

Informationen – so nun die zwangsläufige Konsequenz – besitzen also keinen dinglichen Charakter, sie sind also auch nichts, was von einem System in das andere System übertragen werden kann, sondern sie entstehen durch eine kognitive Tätigkeit eines Systems (vgl. Wimmer 1992, S. 88).⁶⁹ Informationen sind daher stets systemeigene Leistungen, sie sind ein „(...) Unterschied, der einen Unterschied ausmacht“ (Bateson 1983, S. 582). Was nicht beobachtet wird, was somit keinen Unterschied macht, der einen Unterschied macht, ist aus Sicht des jeweiligen Beobachters nicht existent (vgl. Siebert 1998, S. 46).⁷⁰

⁶⁷ Im Zuge der Beobachtung wird somit etwas unterschieden (z. B. Recht von Unrecht, Gewinn von Verlust, Abseits oder kein Abseits) und eine der beiden Seiten der Unterscheidung wird bezeichnet (z. B. Recht, Gewinn, Abseits) (vgl. Mayer/Wimmer 2003, S. 91). Unterscheidung und Bezeichnung treffen hierbei zusammen, sie sind somit „(...) zwei Momente einer einzigen Operation.“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 96) Es ist daher im Rahmen einer Beobachtung nicht möglich, beide Seiten der Unterscheidung gleichzeitig zu bezeichnen, immer kann zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils nur die eine oder die andere Seite bezeichnet werden. Dies führt dazu, dass im Zuge der Beobachtung nur das Gesehene gesehen werden kann, was mit Hilfe der Unterscheidung gesehen werden kann, jede Beobachtungsoperation ist somit abhängig von der ihr jeweils zugrunde liegenden Unterscheidung (vgl. Kneer/Nassehi 2000, S. 99 ff.). Hosemann und Geiling machen dies anhand des nachfolgenden Beispiels deutlich: „Ein Jugendamt trifft die Unterscheidung zwischen Problem oder Nicht-Problem und Bedarf oder Nicht-Bedarf und leitet daraufhin entsprechende Maßnahmen ein. (...) Beobachtung ist dabei gekennzeichnet durch einen Selektionsprozess. So kann eine Organisation wie ein Jugendamt nie ‚die ganze Umwelt‘ beobachten, sondern immer nur einen Teil, der sich aus der Art der Unterscheidungspraxis ergibt. Die Folge ist ein Komplexitätsgefälle, d.h. die Komplexität der Umwelt ist stets höher, als die Komplexität des Systems.“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 38)

⁶⁸ Hierbei ist die Ausbildung von *blinden Flecken* allerdings unvermeidbar: „Jemand, der eine Unterscheidung benutzt, um mit ihrer Hilfe Informationen zu gewinnen, kann nicht im gleichen Moment auf diese Unterscheidung schauen. Ich kann das im Nachhinein, wenn ich mich selbstbeobachtend frage, mit Hilfe welcher ‚Brille‘ ich gerade das und nicht etwas anderes gesehen habe. In den alltäglichen Operationen bleiben die verwendeten Unterscheidungen für ihre Benutzer in aller Regel unsichtbar. Sie sind gewissermaßen gar nicht vorhanden, um so mehr steuern sie aber das, was für den einzelnen, für eine Organisation die Wirklichkeit jeweils ist; die Regeln, nach denen ein System sich seine Realität schafft und immer wieder neu reproduziert, sind diesem zumeist nicht unmittelbar zugänglich.“ (Wimmer 1992, S. 91)

⁶⁹ Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass sich systemisches Denken als Gegenentwurf zur cartesianischen Tradition versteht, wonach „(...) die Welt, wie wir sie erfahren, unabhängig vom erfahrenden Subjekt existiert.“ (Wimmer 1992, S. 87) In einem solchen Verständnis ist die Wirklichkeit objektiv gegeben und besitzt eine unabhängige Struktur, die unabhängig von der menschlichen Erkenntnis gegeben ist (vgl. Meissner et al. 2009, S. 22). Wenngleich Vertreter der neueren Systemtheorie das Vorhandensein der Realität an sich nicht leugnen, betrachten sie diese nicht als objektiv gegeben, sondern vielmehr als „individuell konstruiert“ (Negri et al. 2010, S. 37). Demnach bildet der menschliche Erkenntnisapparat die Welt außerhalb nicht bloß ab, sondern erzeugt sich jeweils individuell in einem komplizierten Prozess neuronaler Aktivitäten (vgl. Wimmer 1992, S. 87). In einem solchen Sinne kann Wahrnehmung „(...) nicht als adäquate Widerspiegelung der äußeren Welt verstanden werden, vielmehr meint Wahrnehmung die *systeminterne* Konstruktion einer *systemexternen* Welt.“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 54) Systemisches Denken zeichnet sich somit dadurch aus, den Blick auf den Zusammenhang zwischen dem erkennenden System und der von ihm erkannten Welt zu lenken, da sich der Erkennende und das Erkannte einander bedingen (vgl. Wimmer 1992, S. 87). Will man verstehen, wie jemand die Welt sieht, scheint es somit zielführend zu sein, sich damit auseinanderzusetzen, wie dieser jemand die Welt beobachtet.

⁷⁰ Besonders praxisnah stellt Simon dieses Verständnis von Informationen dar: „Der Irrtum, Information sei etwas Objektives, das man sammeln könnte wie Briefmarken, ist weit verbreitet. Informationen sind weder Dinge, die man in einem Aktenkoffer packen kann, noch irgendwelche Bilder oder Daten, die man in einem Fotoalbum, Computer oder Großhirn aufbewahren könnte. Ob für ei-

Organisationen – so lässt sich konstatieren – müssen sich einerseits gegenüber ihrer stets komplexeren Umwelt abgrenzen, dürfen diese allerdings andererseits nicht vollständig aus den Blick verlieren, da sie auf Informationen und andere Ressourcen aus dieser angewiesen sind. Sie müssen also geschlossen und offen zugleich sein (vgl. Bäumer 1999, S. 17). Innerhalb der neueren Systemtheorie findet hierfür der Begriff der *operationalen Schließung* Verwendung.

„Operationale Geschlossenheit kommt zustande, wenn ein System seine spezifischen operativen Elemente (z. B. seine spezifischen Kommunikationen, Entscheidungen oder Handlungen) zirkulär untereinander vernetzt, also selbstreferentiell organisiert und wenn es darüber hinaus auch seine spezifischen Prozesse zirkulär untereinander vernetzt, so dass sie ein ineinandergreifendes, selbstverstärkendes und in diesem Sinne autokatalytisches Netzwerk von Prozessen bilden.“ (Willke 2001a, S. 32)⁷¹

Autopoiese, Strukturdetermination und operationale Schließung führen dazu, dass Organisationen mit einem hohen Maß an Konservatismus ausgestattet sind (vgl. Vogel 1994, S. 272).

„So wenig, wie Menschen »aus ihrer Haut heraus« können, so wenig *entrinnen sie* den intern aufgebauten Operationsregeln für die Rekonstruktion ihrer Identität. Vergleichbares gilt für soziale Systeme. Als sinnhaft konstituierte Systeme haben sie nichts anderes als eben diese idiosynkratischen und zu einer spezifischen Identität verdichteten Sinnstrukturen, um sich ihre Destabilisierung oder gar Auflösung durch externe Perturbationen zu erwehren. Praktisch folgt daraus, daß Personen, Gruppen, Familien, Organisationen und andere soziale Einheiten gezwungen sind, sich *vorrangig* um sich selbst, ihre eigene Identität und ihre eigene permanente Rekonstruktion zu kümmern und nur *nachrangig* darum, was in der äußeren Welt vor sich geht.“ (Willke 1997, S. 57)

Dieser „strukturelle Konservatismus“ (Merchel 2010b, S. 84), der soziale Systeme mit einem hohen Maß an „Rigidität und Beharrung“ (Siebert 1998, S. 49) ausstattet, zeigt sich in der Praxis darin, dass Organisationen dazu tendieren, „(...) sich in bevorzugten Zuständen bzw. Operationsweisen, mit denen man ‚gute Erfahrungen‘ gemacht hat und die zur ‚sicheren Routine‘ geworden sind, festzufahren. Dies hat den durchaus rationalen Hintergrund, daß man erprobte und bewährte, oft unter großen Schwierigkeiten entwickelte Verhaltensmuster ungern wieder aufgibt. Als Nachteil schlägt aber zu Buche, daß Systeme mit der Zeit zu-

nen Beobachter irgendwelche Phänomene zur Information werden, hängt weitestgehend von ihm selbst ab. Wer nicht von den Feinheiten der Wirtschaft versteht, wird beim Lesen der Kursnotierungen des Börsenblatts immer nur »Bahnhof« lesen, jeden Tag und unverändert nur »Bahnhof«. Der Kenner der Szene hingegen wird aus den täglichen Schwankungen der Kurse Trends ablesen, Magenschmerzen bekommen oder Jubellaute ausstoßen, Kauf- und Verkaufsentscheidungen treffen. Aber: Diese Informationen sind nicht objektiv, jeder Leser und jede Leserin schöpft aus demselben Phänomen, der Druckerschwärze auf dem Papier, unterschiedliche Informationen.“ (Simon 2005, S. 22)

⁷¹ Durch eben jene zirkuläre Vernetzung der Operationen eines autopoietischen Systems ist es nahezu unmöglich, dieses linear-kausal zu steuern. Lineare Kausalität wird folglich durch zirkuläre Kausalität ersetzt (vgl. Siebert 1998, S. 49).

nehmend unsensibel und unflexibel werden. Sie büßen ihre Lernfähigkeit und damit ihre Fortschrittsfähigkeit ein.“ (Wollnik 1994, S. 118 f.)

Organisationen, so lässt sich aus systemtheoretischer Sicht zusammenfassen, bewegen sich in einem ständigen Dilemma aus Lernen und Nicht-Lernen, aus Stabilität und Wandel, aus Innovation und Routine (vgl. Güldenbergh/Meyer 2007, S. 470; Klaus 2008, S. 147) aus „Sich ändern und Einen-bestehenden-Zustand-stabil-Halten.“ (Wimmer 2012, S. 226)

„Organisationen müssen sich somit gleichermaßen als stabil und eigensinnig sowie als offen, sensibel und im Grundsatz veränderungsbereit gegenüber Entwicklungen und Anforderungen in ihrer Umwelt erweisen. Organisationen müssen das Kunststück vollbringen, gleichermaßen partiell offene wie partiell geschlossene Systeme zu sein und die Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit immer wieder neu zu bestimmen und an neuen inneren und äußeren Verhältnissen auszurichten.“ (Merchel 2005, S. 14)

Einerseits sind sie ohne Systemgrenze nicht vorstellbar und benötigen daher für das (provisorische) Aufbauen einer solchen Organisationsgrenze stabilisierende, komplexitätsreduzierende Kommunikations- und Entscheidungsmuster (das Organisationswissen). Andererseits kann eben jene Stabilität des Systems zum Problem werden, denn je erfolgreicher eine Organisation „(...) mit bestimmten Wissensbeständen die anfallenden Probleme bewältigen kann, desto weniger ist Lernen erforderlich.“ (Wimmer 2004, S. 213)⁷²

Von daher ist organisationales Lernen, verstanden als die „(...) konstante Revision und Entwicklung der Wissensbasis (...) eine (...) grundlegende Kompetenz, ohne die ein System die eigene Existenz in einer komplexen und ambigen Umwelt nicht garantieren könnte.“ (Schreyögg/Noss 2000, S. 52)

Wenn Organisationen somit zum Dauerlernen *verdamm*t sind, um ihr Überleben zu sichern, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Organisationen die Bewältigung der oben genannten Spannungsfelder aus Lernen und Nicht-Lernen, aus Stabilität und Wandel, aus Innovation und Routine unterschiedlich gut meistern. So kann eine kleine, basisdemokratische Erziehungsberatungsstelle diesen Balance-Akt möglicherweise einfacher leisten als das komplexe örtliche Jugendamt. Entscheidend hierfür scheint das Maß an organisationaler Lernfähigkeit, also die Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingenten durch Änderung der vorhandenen Kommunikations- und Entscheidungsmuster – kondensiert im organisationalen Wissen – zu begegnen.

⁷² Simon beschreibt Wissen und Lernen gar als Gegensätze: „Wo Wissen bewahrt wird, wird Lernen verhindert. Um es wiederum auf eine Formel zu bringen: Wissen macht dumm oder zumindest lernbehindert.“ (Simon 2010, S. 156)

Um diese Dauerbereitschaft zu fördern, um Organisationen also in gewisser Weise stets *immanent unruhig* (vgl. Kapitel 1.2) zu halten, bedarf es Formen der ‚kontrollierten Destabilisierung‘ bzw. der ‚maßvollen Irritation‘“ (Merchel 2004, S. 117). Nur wenn die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster immer wieder aufs Neue durch (maßvolle) Irritationen kontrolliert destabilisiert werden ohne zur völligen Destabilität beizutragen, können Organisationen „ein mittleres Niveau an struktureller Trägheit“ (Preisendörfer 2011, S. 143 f.) einerseits und der Fähigkeit, sich „(...) in einem ‚mittleren Niveau‘ (...) irritieren zu lassen“ (Merchel 2004, S. 118) andererseits ausbilden.

Wimmer plädiert daher dafür, den Begriff der organisationalen Lernfähigkeit auf „(...) den Grad der Irritierbarkeit bzw. auf die Chancen der Verarbeitung von Irritationen in Organisationen zuspitzen.“ (Wimmer 2012, S. 226) Je lernfähiger eine Organisation ist, desto stärker setzt sie sich demnach Irritationen aus und desto bemühter ist sie, diese Irritationen auch intern im Sinne einer Reflexion des bestehenden organisationalen Wissens (also der jeweiligen Kommunikations- und Entscheidungsmuster) zu verarbeiten.

Welche Bedeutung hierbei den Organisationsmitgliedern eingeräumt werden muss und wie solche Formen der *kontrollierten Destabilisierung* bzw. der *maßvollen Irritation* gestaltet werden können, gilt es im Weiteren zu erörtern.

2.3.2 Die Organisationsmitglieder als *innere Umwelt*

In einer Umwelt, so wurde aufgezeigt, die sich zusehends schneller verändert, benötigen Organisationen *Irritationsanstöße*, um kontinuierlich die vorhandenen Kommunikations- und Entscheidungsmuster auf ihre Viabilität hin prüfen zu können. Wenngleich Organisationen die Fähigkeit der Beobachtung attestiert wurde, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Organisationen zwecks Beobachtung und damit Wahrnehmung zwingend auf ihre Organisationsmitglieder angewiesen sind.⁷³

„Die Organisation ist auf die psychischen Systeme ihrer Mitglieder unverzichtbar angewiesen, da sie selbst *nicht* über Mittel der sinnlichen *Wahrnehmung* verfügt. In dieser Hinsicht besteht eine vollkommene Abhängigkeit der Organisation vom Bewusstsein ihrer Mitglieder als relevante Umwelt. Wenn deren Wahrnehmungen nicht kommuniziert werden, so nimmt die Organisation nicht wahr ...“ (Simon 2007, S. 39)

Wenn die Organisationsmitglieder somit in gewisser Weise als die *Sinnesorgane* der Organisationen bezeichnet werden können, dann scheint es auf der Hand zu liegen, dass auch die Lern- und Veränderungsfähigkeit von Organisationen in ei-

⁷³ Lembke verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Organisationen zwecks Wahrnehmung ihrer Umwelt zwingend auf die Wahrnehmung ihrer Organisationsmitglieder angewiesen ist, denn „(...) wahrnehmen können nur die Organisationsmitglieder.“ (Lembke 2004, S. 91)

nem hohen Maße von der Lernfähigkeit und -willigkeit der Organisationsmitglieder abhängt (vgl. Hölzle 2006, S. 31).

Die reine Ansammlung von lernfähigen Organisationsmitgliedern löst hierbei jedoch genauso wenig automatisch eine Lernfähige Organisation aus wie eine Ansammlung von intelligenten Menschen innerhalb einer Organisation dieser organisationale Intelligenz verleiht.

„Ist das Lernen von Individuen auch eine der wichtigen Vorbedingungen für den Fortschritt einer Unternehmung, darf man es mit dem organisationalen Lernen nicht verwechseln. Täglich gehen Unternehmungen wegen ‚organisationaler Dummheit‘ zugrunde, obwohl ihre Mitarbeiter im Schnitt intelligent und lernfähig gewesen wären. Organisationale Intelligenz ist individueller Intelligenz nicht gleichzusetzen. Auch die Kreativität einer Organisation ist etwas anderes als die Kreativität ihrer Mitglieder. Lernende Mitarbeiter bilden noch keine lernende Organisation.“ (Schwaninger 2000, S. 317)

Die Erkenntnisse der neueren Systemtheorie helfen nachzuvollziehen, warum lernende Mitarbeiter zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung darstellen, damit auch Organisationen lernen.

Zuvor wurde bereits erwähnt, dass Organisationen aus Sicht der neueren Systemtheorie nicht aus Menschen, sondern aus kommunizierten Entscheidungen bestehen, die stets neue kommunizierte Entscheidungen erfordern, um so die Differenz zwischen System und Umwelt fortlaufend reproduzieren zu können. Organisationen können somit als Kommunikationssysteme verstanden werden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie auf Dauer Kommunikations- und Entscheidungsmuster ausbilden, die sich wiederum in gewisser Weise von den (indirekt) an der Kommunikation beteiligten Personen wie Satelliten von ihren Träger- raketen lösen.

„Sie bilden ein freischwebendes Netz hoch über den Köpfen der einzelnen Personen. Weil wir Kommunikationsstrukturen, Sprachmuster und Sinnarchitekturen nicht ›sehen‹, sind wir immer geneigt, ihre Existenz anzuzweifeln und sie für Mummenschanz zu halten.“ (Willke 2001a, S. 53)

Mithilfe solcher Kommunikations- und Entscheidungsmuster sichern sich Organisationen ihr Überleben, da sie gewährleisten, dass „(...) die Teilnehmer an der Kommunikation austauschbar bleiben, während im Gegensatz dazu die Kommunikationsmuster reproduziert und ihre Funktion (mehr oder weniger) konstant erhalten werden können. Auf diese Weise gewährleistet sie die Fortsetzung der Kommunikationsprozesse, die sie als autonome Einheit gegenüber dem Rest der Welt definieren (d.h. abgrenzen und charakterisieren).“ (Simon 2007, S. 23)⁷⁴

⁷⁴ Zwar sind Personen als Bewusstseinsysteme qua struktureller Kopplung an den stattfindenden Kommunikationsprozessen beteiligt. Die zugrunde liegenden Regeln der Kommunikation spezifizieren sich jedoch allein durch Selbstreferenz und schaffen so „(...) ein sich selbst konditionierendes

Während Organisationen aus Sicht der neueren Systemtheorie als soziale Systeme betrachtet werden, stellt der Mensch „(...) eine historisch einmalige Koppelung zwischen »Körper und Geist«, also zwischen einem im Modus des Bewusstseins⁷⁵ agierenden psychischen System und einem körperlichen biologischen System“ (Zauner 2007, S. 152) dar. Ähnlich wie soziale Systeme sind auch psychische Systeme „sinnhaft konstituierte Systeme“ (Willke 2006, S. 65), dennoch unterscheiden sie sich grundsätzlich hinsichtlich ihrer *Prozessierungsform* von Sinn:

„Psychische Systeme verarbeiten Sinn in Form von Gedanken und Vorstellungen. Soziale Systeme dagegen prozessieren Sinn in Form sprachlich-symbolisch vermittelter Kommunikation.“ (Willke 2006, S. 65)

Während sich die Autopoiese von sozialen Systemen durch die fortlaufende Reproduktion von kommunizierten Entscheidungen vollzieht, halten psychische Systeme ihre Autopoiese dadurch aufrecht, dass sie Gedanken „(...) rekursiv in einem geschlossenen Netzwerk ohne Kontakt mit der Umwelt reproduzieren.“ (Baraldi et al. 2008, S. 142)

„Obwohl Kommunikation und psychische Prozesse sich im selben Medium abspielen – das heißt, beide prozessieren Sinn – überschneiden sie sich nicht. Psychische Prozesse und Kommunikationsprozesse ereignen sich in getrennten Phänomenbereichen.“ (Simon 2007, S. 37)

Wenn sich psychische Prozesse und Kommunikationsprozesse in getrennten Phänomenbereichen ereignen, dann können psychische Systeme auch keine Teile oder Elemente von sozialen Systemen sein. Wenn Sie wiederum keine Teile oder Elemente von sozialen Systemen sind, dann kann man sie nur der Umwelt von sozialen Systemen zuordnen (vgl. Zauner 2007, S. 152).⁷⁶

Die Beziehung von psychischen und sozialen Systemen ist somit in gewisser Weise paradox: Einerseits operieren sie jeweils aufgrund ihrer systemspezifischen Form der Autopoiese autonom und bleiben somit stets Umwelten für

Netzwerk möglicher Kommunikationsbahnen. Es kann deshalb zunehmend zu Diskrepanzen kommen zwischen (sozialen) Kommunikationen und dem, was Personen an Kommunikationen vorhaben oder sich dabei denken.“ (Willke 1994, S. 112)

⁷⁵ Das Bewusstsein ist hierbei allerdings nicht mit dem Gehirn zu verwechseln. „Das Gehirn ist kein psychisches, sondern ein organisches System. Als solches bildet es für das Bewusstsein eine Umwelt, die für das Funktionieren des psychischen Systems unentbehrlich ist. Denken aber kann nur das Bewusstsein, sowie nur die Kommunikation kommunizieren kann, nicht aber der Mensch.“ (Schuldt 2006, S. 29)

⁷⁶ Die Verortung des Menschen in die Umwelt von Organisationen stellt aus Sicht von Kritikern der neueren Systemtheorie eine „den gesunden Menschenverstand gröblich beleidigende – theoriestrategische Entscheidung“ (Willke 1999, S. 56) dar und belegt, dass die Systemtheorie eine inhumane Theorie sei (vgl. Schuldt 2006, S. 57). Vergegenwärtigt man sich jedoch, dass es sich bei der Auslagerung des Menschen lediglich um ein analytisches Vorgehen handelt, die jeweiligen Eigenlogiken von sozialen und psychischen Systemen herauszuarbeiten, so scheint eine solche Kritik unangebracht. Von Eckardstein und Zauner sprechen daher mit Blick auf die Verordnung der Organisationsmitglieder auch von einer „inneren Umwelt.“ (Eckardstein/Zauner 2007, S. 485)

ander, andererseits sind sie zwingend aufeinander angewiesen, um ihre Autopoiese fortzusetzen.⁷⁷ Eine solche Beziehung zwischen zwei autopoietischen Systemen, die zwar gegenseitig aufeinander angewiesen sind, sich aber dennoch nicht linear-kausal beeinflussen können, wird innerhalb der neueren Systemtheorie in Anlehnung an die Arbeiten von Maturana und Varela als *strukturelle Kopplung* bezeichnet (vgl. Maturana/Varela 2009, S. 85).

„Strukturell gekoppelte Systeme sind aufeinander angewiesen – insofern sind sie nicht autark –, aber zugleich operieren sie autonom, sie bleiben also füreinander Umwelt.“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 64)

Menschen – besser gesagt psychische Systeme – koppeln sich beispielsweise qua Mitgliedschaft⁷⁸ (zumeist in Form eines Arbeitsvertrages) strukturell an soziale Systeme und tragen, indem sie Träger von Entscheidungen⁷⁹ werden, zur Erhaltung der Organisation bei (vgl. Jung/Wimmer 2009, S. 110). Wenngleich soziale Systeme zwecks Fortführung ihrer Autopoiese somit auf mindestens zwei psychische Systeme angewiesen sind, bleiben die jeweiligen Menschen dennoch stets Teil der Umwelt eines sozialen Systems, „(...) denn sie gehören nie »mit Haut und Haaren«, sondern nur in bestimmten Hinsichten, mit bestimmten Rollen, Motiven und Aufmerksamkeiten dem System zu.“ (Willke 2006, S. 57)

Psychische und soziale Systeme sind somit aufeinander angewiesen und bleiben trotzdem stets Umwelten mit jeweils eigenständigen Operationsmodi für einander (vgl. Luhmann 1997b, S. 70 f.). Eine linear-kausale Intervention von einem System in das andere ist aufgrund der jeweiligen operationalen Schließung aus systemtheoretischer Sicht nicht möglich.

„Da psychische Systeme und Organisationen autonom und strukturdeterminiert funktionieren, gibt es zwischen dem, was psychisch geschieht, und dem, was in der Organisation geschieht (...) keine geradlinige Ursache-Wirkungs-Beziehung.“ (Simon 2007, S. 39)

Autopoietische und somit auch psychische und soziale Systeme haben lediglich die Möglichkeit, sich gegenseitig zu irritieren⁸⁰ (vgl. Simon 2009b, S. 91) und so

⁷⁷ Jede Kommunikation – und somit auch jedes soziale System – würde beispielsweise direkt zum Erliegen kommen, wenn nicht zwei Bewusstseinssysteme hieran beteiligt wären (vgl. Kneer/Nassehi 2000, S. 69).

⁷⁸ Die Funktion der Mitgliedschaft beschreibt Simon wie folgt: „Die Funktion der Mitgliedsrolle besteht darin, den Verhaltensspielraum von Akteuren, deren Verhalten prinzipiell aufgrund ihrer Innensteuerung nicht prognostizierbar ist, so einzuschränken, dass es (innerhalb gewisser Bandbreiten) erwartbar wird.“ (Simon 2007, S. 45)

⁷⁹ Menschen kommen somit innerhalb des sozialen Systems „lediglich“ als Personen vor, die Fixpunkte für das Kommunikationssystem darstellen (vgl. Schuldt 2006, S. 63).

⁸⁰ Innerhalb der neueren Systemtheorie wird anstelle von Irritation auch von *Perturbation* gesprochen. Perturbationen sind „(...) Einwirkungen der Umwelt, die kognitive Prozesse auslösen, aber nicht determinieren, d. h. zwingend verursachen. Eine Perturbation ist also nicht lediglich eine äußere Veränderung, sondern eine subjektive wahrgenommene Störung, eine Irritation.“ (Arnold/Siebert 2006, S. 115)

mit zur Selbstveränderung anzuregen. Wie das jeweilige autopoietische System auf Irritationen in seiner Umwelt reagiert, ob es diese zum Anlass nimmt, die bestehenden (Operations-)Routinen zu reflektieren und möglicherweise zu verändern oder aber die jeweilige Irritation einfach ignoriert wird, hängt einzig und allein von den inneren Relevanzkriterien des Systems, also dessen jeweiliger *inneren Logik*⁸¹ ab (vgl. Zauner 2007, S. 157).

Ähnlich wie soziale Systeme verfügen somit auch psychische Systeme über eine eigene Systemlogik oder besser gesagt über einen „eigenen Kopf“ (Arnold 2000, S. 37). Diese Eigenlogik wirkt, wie bei sozialen Systemen auch, wie ein Filter, der Irritationen oder Interventionsversuche von außen ablenkt, umdeutet, ignoriert oder aber passieren lässt (vgl. Willke 2007, S. 25). Arnold umschreibt diese Filterfunktion treffend wie folgt:

„Unser Gehirn verfügt – bildlich gesprochen – über Detektoren, die die Brauchbarkeit externer ‚Inputs‘ überprüfen. So lassen sich Neuigkeitsdetektoren, Anschlussdetektoren und Relevanzdetektoren unterscheiden. Erscheint eine Mitteilung weder als neu, noch als anschlussfähig, noch als relevant, so wird sie nicht weiter zur Kenntnis genommen. Diese Tests erfolgen teils bewusst, teils unbewusst.“ (Arnold et al. 2006, S. 31)

Wenn, zwecks Bewältigung des organisationalen Wandels innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung neue Strukturen bzw. Anweisungen im Zuge der *Bombenwurfstrategie* den Organisationsmitgliedern durch die jeweilige Leitung vorgegeben werden, oder wenn Leitungskräfte, wie im Zuge der traditionellen OE anhand der Methode des Laboratoriumstrainings vorgestellt, an punktuellen Fortbildungen teilnehmen, dann stellen aus systemtheoretischer Perspektive sowohl die neuen Anweisungen (Organisationsplanung) als auch die jeweiligen Fortbildungsinhalte (traditionelle OE) lediglich Irritationsangebote in der Umwelt von psychischen Systemen dar, die das psychische System „(...) in den eigenen Formen und nach den eigenen Strukturen frei verarbeiten kann.“ (Baraldi et al. 2008, S. 143) Nur wenn die jeweiligen Impulse als brauchbar, also als neu, relevant und vor allem anschlussfähig bewertet werden, finden sie Einzug in den Verarbeitungsprozess des jeweiligen Systems. Fällt eine solche Bewertung negativ aus, *rauschen* sowohl die neuen Anweisungen (Organisationsplanung) als

⁸¹ Die von Zauner angesprochene innere Logik verweist darauf, dass sowohl psychische als auch soziale Systeme historische Systeme sind, „(...) das heißt, sie verfügen über eine eigene Systemgeschichte, die festlegt, nach welchen Regeln oder nach welcher inneren Entscheidungslogik entschieden wird.“ (Jung/Wimmer 2009, S. 111) Diese Logik beschreibt Merchel mit Blick auf soziale Systeme als innere Logik, die „(...) von außen bzw. aus einer bestimmten Position innerhalb dieses Systems nur unvollständig zu erkennen“ (Merschel 2005, S. 52) ist. Ziel und Zweck dieser Eigenlogik „(...) ist auf die Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Unterscheidung gerichtet, d.h. die Weiterexistenz in der Beziehung zu und in der Kommunikation mit spezifischen, für das eigene Überleben unverzichtbaren Umwelten.“ (Simon 2007, S. 32)

auch die jeweiligen Weiterbildungsinhalte (traditionelle OE) an den Organisationsmitgliedern (verstanden als psychisches System) vorbei.

Im Umkehrschluss stellt jede kommunizierte (Selbst-)Veränderung innerhalb des Operationsmodus eines psychischen Systems – und zwar nur dann, wenn sie kommuniziert wird, denn „(...) was nicht in die Kommunikation kommt, gewinnt keine soziale Existenz oder Bedeutung“ (Simon 2007, S. 38) – lediglich eine Irritation für das strukturell gekoppelte soziale System dar.

Hinsichtlich der Gestaltung einer Lernfähigen Organisation kann nun präzisiert werden, dass das Lernen des Einzelnen – verstanden als produktive Verarbeitung von Irritationen aus der jeweiligen Systemumwelt – eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit darstellt (vgl. Gessler 2008, S. 241 f.).

Der Einzelne kann somit unter Umständen unentwegt lernen, ohne dass das Unternehmen etwas lernt (vgl. Senge 2006, S. 287). Erst wenn psychische Systeme „(...) ihre *Wahrnehmungen*, Meinungen etc. in die Kommunikation einspeisen oder zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen, kann dies Routinen aufbrechen.“ (Simon 2007, S. 74 f.). Ein solches mit(anderen)teilen kann zunächst nicht als selbstverständlich betrachtet werden, denn:

„Nicht alles, was das Mitglied einer Organisation wahrnimmt, fühlt oder denkt, gelangt in die Kommunikation. Denn nur ein sehr begrenzter Teil dessen, was sich im Seelenleben eines Individuums abspielt, wird von ihm geäußert.“ (Simon 2007, S. 38)

Lernfähige Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits immer wieder Anlässe schaffen, in denen die Organisationsmitglieder Irritationen ausgesetzt werden. Andererseits überlassen sie die Wirkung dieser individuellen Lernprozesse nicht dem Zufall, sondern sind bestrebt „(...) die individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse aufeinander zu beziehen und in prozessual verankerten, also institutionalisierten Verfahren Lernprozesse zu initiieren, die die gesamte Organisation erfassen und die mehr sind als die Summe der jeweils individuellen Lernvorgänge.“ (Merchel 2004, S. 148 f.)

2.3.3 Bewältigung des organisationalen Wandels durch produktive Verarbeitung von Irritationen

Wenn organisationale Lernfähigkeit, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, zugespitzt mit dem Grad der Irritierbarkeit bzw. den Chancen zur Verarbeitung von Irritationen beschrieben werden kann und zugleich davon auszugehen ist, dass jede Organisation im Laufe ihrer Geschichte ihr eigenes Lernpotenzial im Sinne einer organisationsspezifischen Verarbeitung von Irritationen entwickelt hat, dann stellt

sich die Frage, wie man auf die „(...) eingespielte naturwüchsige Drift, d. h. auf die bestehende eigensinnige Form, in der eine Organisation ihre Balance aus Lernen und Nichtlernen jeweils hergestellt, gezielt Einfluss nehmen kann.“ (Wimmer 2012, S. 229)

Bei dem Versuch einer solchen Einflussnahme stehen Leitungskräfte vor der Herausforderung, dass es sich bei Organisationen um soziale, autopoietische, operational geschlossene Systeme handelt, die sich nicht im Sinne eines linear-kausalen Wirkungszusammenhanges von außen beeinflussen lassen.⁸²

„Man kann bestenfalls bestimmte Irritationen in ihnen [den sozialen Systemen, S.G.] auslösen, und das, wie man inzwischen weiß, auch nur ausgesprochen selektiv, eben dann, wenn man für das zu beeinflussende System eine relevante Umwelt darstellt, zu der es eine strukturelle Kopplung gibt, die als Eintrittspforte für die notwendigen Irritationen fungieren kann.“ (Wimmer 1992, S. 100)

Da die Organisationsmitglieder als psychische Systeme die konstitutive Umwelt von sozialen Systeme (also Organisationen) bilden, stellen die strukturellen Kopplungen zwischen psychischen und sozialen Systemen auch die zentralen Eintrittspforten für Irritationen dar. An eben jenen „(...) Grenz- und Verbindungsstellen entzünden sich vielfältige Irritationen, d. h. Erwartungsenttäuschungen, die letztlich den Stoff für mögliche Lernprozesse bilden können.“ (Wimmer 2012, S. 230)

Blickt man in die Praxis der Sozialen Arbeit, so lassen sich im Arbeitsalltag vieler Fachkräfte zahlreiche solcher irritierenden Momente konstatieren. Seien dies Irritationen, weil der Klient nicht den Lösungsvorschlag der sozialpädagogischen Fachkraft umsetzt; Irritationen, die bei der kollegialen Fallberatung entstehen, wenn die Kollegen die nach Ansicht der falleinbringenden Fachkraft notwendige Intervention völlig anders einschätzen; Irritationen, die der neue, noch nicht *einsozialisierte* Kollege erfährt, wenn er Einblicke in die bestehenden Strukturen und Routinen der Organisation erhält; Irritationen, die im Zuge der Reflexion bestehender Konzepte erzeugt werden (weil die Konzepte in der Praxis möglicherweise ganz anders umgesetzt werden als in der Konzeptionsphase geplant); Irritationen, die durch Fehler oder Beschwerden verursacht werden, oder aber – wie dies im einleitenden Praxisbeispiel der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 1.1) – Irritationen, die der Kollege innerhalb seiner gerade absolvierten Weiterbildung erfahren hat, da er hier auf Fachkollegen getroffen ist, die zwar im

⁸² Wenngleich Leitungskräfte einerseits Organisationsmitglieder sind, sind sie – als psychische Systeme – dennoch Teil der Umwelt der Organisation und von daher nicht mit ihr gleichzusetzen (vgl. Eckardstein/Zauner 2007, S. 485 f.).

gleichen Handlungsfeld tätig waren, die Art und Weise der Aufgabenumsetzung jedoch völlig anders wahrnehmen.

Was all diesen benannten möglichen Irritationsmomenten zugleich ist, ist deren *Unberechenbarkeit*, denn:

„Was sich in der Psyche eines Mitglieds abspielt, ist unberechenbar („nicht trivial“). Daher können psychische Umwelten der Organisation das nötige Irritationspotenzial zur Verfügung stellen. Wenn sie ihre Wahrnehmungen, Meinungen etc. in die Kommunikation einspeisen oder zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen, kann dies Routinen aufbrechen.“ (Simon 2007, S. 74 f.)

Die o. g. beispielhaften Situationen, in denen Fachkräfte der Sozialen Arbeit Irritationen erfahren können, bieten somit das Potenzial, auch die Organisation – präziser gesagt das strukturell gekoppelte soziale System – zu irritieren und hierdurch zur kritischen Reflexion (bzw. möglicherweise auch Modifikation) tradierter Kommunikations- und Entscheidungsmuster anzuregen. Individuell erfahrene Irritationen, die sich zunächst ausschließlich auf der Ebene des Bewusstseins des psychischen Systems ereignen (oder aber auch nicht ereignen, Stichwort: Unberechenbarkeit!), können aber nur dann zur Perturbation des organisationalen Wissens beitragen, wenn eine *Kommunikationseinspeisung* ermöglicht wird (vgl. Simon 2007, S. 38).

Wenngleich der Begriff der Kommunikationseinspeisung dies möglicherweise suggeriert, ist hiermit keine technische Einspeisung von Daten gemeint, die anschließend von einer Maschine (in diesem Fall dem sozialen System) entsprechend linear-kausal weiterverarbeitet werden. Vielmehr ist hiermit der Prozess des *Mitteilens* einer *Information* gemeint, wodurch allerdings aus einer systemtheoretischen Perspektive noch keine Kommunikation stattgefunden hat, da man von Kommunikation erst dann sprechen kann, „(...) wenn die Selektionspunkte Information, Mitteilung und Verstehen zu einer Einheit synthetisiert werden.“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 91) Kommunikation ist somit erst dann „(...) realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustande kommt.“ (Luhmann 1984, S. 203)

„In gleicher Weise ändert die kreativste Idee des genialsten Mitarbeiters keinen Deut an den Produkten, Strategien oder Erträgen eines Unternehmens, solange sie sich nur in seinem Kopf befindet. Solange sie sich nur dort befindet, ist sie als Information im Unternehmen nicht existent. Allerdings wird sich auch dann noch nichts am Verhalten der Kommunikation ändern, wenn sie kommuniziert wird. Solange es bei der Kommunikation bleibt, ist es allenfalls ‚schön, darüber gesprochen zu haben‘. Um Auswirkungen auf das Organisationsverhalten zu zeigen, muss darüber entschieden werden. Nur wenn eine Entscheidung getroffen wird, dass man, die Idee des Mitarbeiters aufgreifend, beispielsweise ein neues Produkt am Markt lanciert, wird die Idee (die dann allerdings keine mehr ist) Wirkung im organisationalen Verhalten entfalten.“ (Laßleben 2002, S. 73)

Das eben jenes *Verstehen* nicht zwingend vorausgesetzt, sondern vielmehr als „evolutionäre Unwahrscheinlichkeit“ (Luhmann 2008, S. 293) betrachtet werden muss, wird deutlich, wenn man mögliche Reaktionsszenarien auf die Mitteilung der o. g. beispielhaften Irritationsmomente von Fachkräften der Sozialen Arbeit konstruiert.

So wird beispielsweise dem Klienten, der den Lösungsvorschlag der pädagogischen Fachkraft nicht umsetzt, mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit unterstellt, anstatt das eigene Handeln kritisch zu reflektieren; den Kollegen innerhalb der kollegialen Fallberatung, die plötzlich völlig andere Hypothesen aufstellen, wird mangelnde Fallkenntnis unterstellt, anstatt dass die falleinbringende Fachkraft die eigenen Hypothesen zur Disposition stellt; dem neuen Kollegen, der durch die ihm wenig sinnvoll erscheinenden Abläufe und Strukturen in der Organisation irritiert ist, muss noch ein wenig mehr Zeit zum *Einfinden* eingeräumt werden, stattdessen Eindrücke als einmalige Chance zu begreifen, einen Blick von außen zu erhalten; die Irritationen, die im Zuge der Konzeptreflexion erfahren worden sind, werden mithilfe des damals nur *irgendwie nebenbei* geschriebenen Konzeptes erklärt, anstatt sie als Anlass zu nehmen, die dem Konzept zugrunde liegenden Annahmen in Frage zu stellen. Irritationen, die aufgrund von Fehlern oder Beschwerden eingetreten sind, werden entweder möglichst schnell unter den Teppich gekehrt oder aber einzelnen Personen zugeordnet und als bedauerliche Ausnahmen betrachtet, anstatt sie als Ausdruck von möglicherweise unpassenden Handlungsroutinen zu betrachten, und Irritationen, die der Kollege aus der Weiterbildung mitbringt, werden als temporäres Problem bewertet, das sich von alleine auflöst, sobald der Kollege wieder im *alten Trott* ist, anstatt diese temporäre Außenperspektive als Chance zu begreifen, das eigene Handeln aus einer anderen Perspektive zu beobachten (vgl. Kapitel 1.1).

Diese Muster im Umgang mit Irritationen, sind Spiegelbild der Selbstbezüglichkeit von sozialen Systemen. Diese Selbstreferentialität wirkt hierbei wie ein *Filter*, „(...) bei dem nur das an Informationen zugelassen wird, was für die Organisation in ihrem jeweiligen Zustand verarbeitbar ist, und bei dem das, was für das System als eine zu große Bedrohung erscheint, entweder nicht gesehen wird oder in seiner Bedeutung mit Hilfe von Rationalisierungsstrategien ausgesondert wird.“ (Merchel 2004, S. 118) Eben jenes *Nicht-sehen bzw. Aussondern* kann somit als Verweigerung eines *Verstehens* des sozialen Systems betrachtet werden. Hierdurch schützt es sich vor einem zu hohen Maß an Komplexität, läuft jedoch zugleich Gefahr, seinem strukturellen Konservatismus zu unterliegen (vgl. Kapitel 2.3.1).

Wenn Leitungskräfte aktiv zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen wollen, müssen sie zum einen trotz allem möglichen Unbehagen innerhalb der Belegschaft⁸³, die Herbeiführung und Mitteilung von individuell erfahrenen Irritationen immer wieder aufs Neue initiieren. Zum anderen gilt es Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen ein aktives Auseinandersetzen mit solchen Mitteilungen, also ein *Verstehen* ermöglicht wird. Neben der Einrichtung entsprechender *Orte* und *Zeiten* braucht es darüber hinausgehend einer lernförderlichen Kultur, die gewährleistet, dass „(...) Personen ihre persönlichen Wahrnehmungen zu relevanten Prozessen in und außerhalb der Organisation in die organisationsinterne Kommunikation ungeschützt einspeisen können und dass diese dort als Material zu gemeinsam geteilten Realitätseinschätzungen auch genutzt werden.“ (Wimmer 2012, S. 232) Dies bedeutet auch, dass Leitungskräfte „(...) die subjektive Äußerung von Zweifeln, von Unsicherheit, von Wahrnehmungen, die noch auf vagen Einschätzungen und Gefühlen beruhen“ (Wimmer 2004, S. 213 f.) aktiv befördern müssen (vgl. Kapitel 6.3.3.2). Als Beispiele für eine besonders lernförderliche Unternehmenskultur können sich Leitungskräfte in der Sozialen Arbeit von sogenannten *High Reliability Organizations (HRO)* inspirieren lassen⁸⁴. Weick und Sutcliffe haben solche HRO analysiert und konnten u. a. fünf Grundkonzepte einer „achtsamen Infrastruktur“ (Weick et al. 2010, S. 9) herausarbeiten, die als Fundament einer lernförderlichen Organisationskultur benannt werden können.⁸⁵

Um zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen, müssen Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit somit beides gleichermaßen in den Blick nehmen: „(...) das Schaffen von Orten innerhalb der Organisationen, an denen Reflexion stattfinden kann und an denen Reflexion herausgefordert wird, und das Erzeugen eines reflexionsfördernden Organisationsklimas, das die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die zur Verfügung gestellten Orte auch für produktives Lernen genutzt werden.“ (Merchel 2005, S. 166)

⁸³ Auftretende Irritationen stellen – wie Lernen an sich – „(...)“, immer eine Zumutung für Organisationen und für die in ihnen wirkenden Akteure [dar, S.G.], weil es zunächst mit Destabilisierung, mit einem ‚Angriff‘ auf bisher eingeübte und praktizierte Interpretationsmuster und Routinen gekoppelt ist.“ (Merchel 2010a, S. 139)

⁸⁴ Also Organisationen, die ständig unter schwierigen Bedingungen arbeiten und bei denen trotzdem weit weniger Unfälle und Störungen auftreten als statistisch zu erwarten. Beispiele für High Reliability Organizations sind Stromnetzbetreiber, atombetriebene Flugzeugträger, Flugkontrollsysteme, Kernkraftwerke, Notaufnahmen in Krankenhäusern, Feuerwehrmannschaften in der Wald- und Flächenbrandbekämpfung oder Unfalluntersuchungsteams (vgl. Weick et al. 2010, S. 34).

⁸⁵ Eine solche achtsame Infrastruktur, die maßgeblich dazu beiträgt, eine lernförderliche Organisationskultur zu prägen, zeichnet sich dadurch aus, dass innerhalb der jeweiligen Organisationen (1) eine Konzentration auf Fehler, (2) eine Abneigung gegen Vereinfachungen, (3) eine hohe Sensibilität für betriebliche Abläufe, (4) ein hohes Streben nach Flexibilität und (5) Respekt vor fachlichem Wissen und Können vorherrscht (vgl. Weick et al. 2010, S. 9 ff.).

2.3.4 Chancen und Grenzen eines systemischen Wandelverständnisses

Das Konzept der Lernfähigen Organisation, basierend auf den Annahmen der neueren Systemtheorie, zeichnet sich dadurch aus, dass hier der organisatorische Wandel nicht wie in Ansätzen der Organisationsplanung oder der traditionellen Organisationsentwicklung als ein befristetes Projekt betrachtet wird, das – abgehoben vom Alltag mit Unterstützung von externen Beratern – die Organisation nach einer kurzen, stressigen Phase der Veränderung (Reorganisation/Moving) wieder in einen neuen Gleichgewichtszustand bringt, sondern vielmehr den *Normalfall* darstellt, da die Bewältigung von Wandel ein konstitutiver Teil der Aufrechthaltung der Systemgrenze ist.

„Wie andere lebende Systeme auch lernen Organisationen, solange sie existieren. Um die eigene Existenz fortzusetzen, bedarf es ständiger Aktivitäten, die im Austausch mit den Umwelten, in die sie eingebettet sind, die eigene Reproduktion sicherstellen. Im Falle von Organisationen sind es Entscheidungen, die die immer wieder neu auftauchende Unsicherheit bearbeitbar machen und an die weiteren Entscheidungen anschließen, die wiederum vor dem gleichen Problem der Unsicherheitsbewältigung stehen. Bei diesen Anschlussaktivitäten passieren unweigerlich mehr oder weniger große, mehr oder weniger auffällige Veränderungen, sei es in den Leistungen und Produkten selbst, in den Verfahren und Prozessen, in den Kommunikationsmustern und Strukturen, auf denen das weitere Geschehen in der Organisation dann aufsetzt. Existenzsicherung und Identitätserhaltung sozialer Systeme sind über die Zeit hinweg nur durch permanenten Wandel zu haben.“ (Wimmer 2004, S. 207)

Zwar sind auch Lernfähige Organisationen auf die „Etablierung nicht-lernender Handlungssequenzen (formale Organisation)“ (Schreyögg/Noss 1995, S. 180) angewiesen, um das hohe Maß an Umweltkomplexität auf ein für das System bearbeitbares Maß zu reduzieren und so die Aufrechthaltung der Systemgrenze zu gewährleisten, jedoch stellen – im Gegensatz zu Ansätzen der traditionellen Organisationsentwicklung, in denen der Wandel das Problem ist – diese selektiven Stabilisierungen (also das Nicht-Lernen) das Problem dar (vgl. Schreyögg/Noss 2000, S. 53). Formen der Stabilisierung werden somit stets als „rücknehmbarer Sonderfall“ (Schreyögg/Noss 1995, S. 180) betrachtet, die genau beobachtet und ggf. aufgelöst werden müssen (vgl. Simon 2009c, S. 28 f.). Während sowohl bei Ansätzen der Organisationsplanung als auch bei Ansätzen der traditionellen Organisationsentwicklung der organisatorische Wandel den Charakter eines *gesonderten Projektes* mit fest definiertem Beginn und Ende hat (vgl. Schreyögg 1999, S. 523), ist der Wandel innerhalb der Lernfähigen Organisation somit ein „integraler Bestandteil des täglichen Systemvollzuges“ (Schreyögg/Noss 1995, S. 180). Folglich stehen nicht „(...) der passende Anstoß und der geniale, ex-ante formulierte Veränderungsplan (...) im Vordergrund, son-

dern eine allgemeine Systementwicklung im Sinne des Erschaffens von Beobachtungs- und Reflexionspotentialen sowie offenen Kommunikationsmöglichkeiten und -kanälen.“ (Schreyögg/Noss 2000, S. 54)

Ein solches auf Dauer angelegtes Verständnis hinsichtlich des organisationalen Wandels – im Weiteren als *systemisches Wandelverständnis* bezeichnet –, das Lernen als Normalfall betrachtet und eher zur Vorsicht mahnt, wenn bestehende Routinen und Handlungsmuster zu verkrusten drohen, erscheint angesichts der vielfältigen Wandelimpulsen, denen Einrichtungen der Sozialen Arbeit ausgesetzt sind (vgl. Kap. 1.2), als besonders geeignet, um die Überlebensfähigkeit von Einrichtungen auf dem Sozialmarkt zu sichern.

Zugleich erfordert es von Leitungskräften ein radikales Umdenken hinsichtlich der Vorstellung, wie Organisationen und folglich auch der organisationale Wandel gesteuert werden kann. So nimmt eine Lernfähige Organisation, die auf dem theoretischen Fundament der neueren Systemtheorie basiert, Abschied vom cartesianischen Weltbild und dem „Ideal der planterminierten Unternehmenssteuerung“ (Nagel/Wimmer 2009, S. 10), wie es in besonders starkem Maße in Ansätzen der Organisationsplanung und – wenngleich in deutlich abgeschwächter Form – auch in Ansätzen der traditionellen OE vorzufinden ist. Aus einer systemtheoretischen Perspektive beinhaltet ein solcher Abschied auch eine Revision hinsichtlich der Vorstellung, dass die Umwelt von Organisationen durchschaubar und die Zukunft planbar sei. Unternehmen werden nicht länger als triviale Systeme, sondern als komplexe soziale Gefüge mit einer eigenen Logik betrachtet (vgl. Nagel/Wimmer 2009, S. 10). Einem systemischen Organisationsverständnis folgend distanzieren sich Ansätze der Lernfähigen Organisation somit von der Vorstellung, dass „man in komplexe Systemzusammenhänge (...) wie ein Feldmarschall intervenieren kann“ (Arnold 2000, S. 36). Die Veränderung von Organisationen lässt sich also nicht generalstabsmäßig planen, vielmehr muss konstatiert werden, dass sich „(...) der organisatorische Wandel einer direkten und allumfassenden Plan- und Steuerbarkeit entzieht“ (Schreyögg/Noss 1995, S. 181), da nicht-triviale (soziale und psychische) Systeme „(...) nicht einfach »von außen« umgepolt, verändert oder umstrukturiert werden können.“ (Willke 1999, S. 34) Vielmehr verfügen sie über „(...) Myriaden von Möglichkeiten, solche Interventionen abzubiegen, umzuleiten, zu ignorieren, umzudeuten, zu verzögern etc., sodass es höchst erstaunlich ist, dass überhaupt noch Interventionen so ankommen, wie sie intendiert waren.“ (Willke 2007, S. 25)

Soziale und psychische Systeme können lediglich von außen irritiert und zur Selbstveränderung angeregt werden.⁸⁶ Führungskräfte in Einrichtungen der sozialen Arbeit stehen hierbei vor der Herausforderung, dass sie – als psychische Systeme – selbst Teil der Systemumwelt einer Organisation sind (vgl. Zauner 2007, S. 152). Folglich können sie keine Irritationen von außen in einem linear-kausalen Sinne in die Organisation einführen, um so deren Lernfähigkeit zu steigern, sondern nur Irritationsanlässe schaffen, die im Idealfall innerhalb des sozialen Systems Beachtung finden. Ob, und wenn ja, wie das soziale System auf diese Irritationen reagiert, bleibt in gewisser Weise stets ungewiss. Von daher müssen sich Führungskräfte bewusst sein, dass sie „(...) Entwicklungen in Gang [setzen können, S.G.], deren Verlauf im Voraus kaum zu bestimmen ist und deren Ergebnisse nicht determiniert werden können.“ (Staudt 1995, S. 5) Führungskräfte sind daher gefordert, solche Entwicklungen „(...) sorgfältig zu beobachten, sie zum Gegenstand organisationsinterner Kommunikationsprozesse zu machen, die Verarbeitung der daraus entstehenden Impulse wiederum zum Gegenstand von Beobachtung und Reflexion zu machen usw.“ (Merchel 2005, S. 161)

Darüber hinaus müssen Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit berücksichtigen, dass Organisationen ab einer gewissen Größe ein solches Maß an Komplexität erreichen, dass die Ausbildung von entsprechenden Subsystemen (z. B. Abteilungen, Fachbereichen, Teams o. ä.) vonnöten ist. Diese Subsysteme sind zwar strukturell miteinander gekoppelt, dennoch bilden sie als autonome autopoietische soziale Systeme jeweils eigenständige selbstreferentielle Kommunikations- und Entscheidungsmuster aus, was sie mit einem hohen Maß an Autonomie ausstattet und ihnen eine gewisse *Eigenlogik* beschert (vgl. Wollnik 1994, S. 140).⁸⁷

„Diese Spezialisierung bedeutet zugleich, daß sich die Subsysteme über ihre spezifischen Entscheidungen bis zu einem gewissen Grade blind machen gegenüber den Entscheidungen anderer Subsysteme.“ (Schreyögg 1991, S. 279)

Um trotz des hohen Grads an Autonomie, über den die jeweiligen Subsysteme verfügen, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese sich gegenseitig irritieren und somit möglicherweise zur Reflexion der jeweiligen Kommunikations- und Entscheidungsmuster animieren, können Führungskräfte einerseits (strukturelle) Vorkehrungen treffen, um (strukturelle) Kopplungen zwischen den einzelnen Subsystemen zu ermöglichen (z. B. durch Projektarbeit, Qualitätszirkel etc.). Andererseits können sie Einfluss auf die organisationalen Rahmenbedingungen

⁸⁶ Ausführlicher hierzu (vgl. Kapitel 6.1.2).

⁸⁷ Lederer bezeichnet Teams daher auch als „Organisationen im Miniformat“. (Lederer 2005, S. 135)

nehmen, die im Idealfall so gestaltet werden, dass diese von den agierenden Akteuren als lernförderlich interpretiert werden.

Abschließend sei an dieser Stelle noch auf zwei *Gefahren* hingewiesen, die sich nach Ansicht des Autors mit Blick auf das Konzept der Lernfähigen Organisation und dem zugrunde liegenden systemischen Wandelverständnis konstatieren lassen. Zum einen droht die Gefahr, dass das Konzept der Lernfähigen Organisation bei unreflektierter Übernahme lediglich eine *Marketinghülse* darstellt, ein theorieleeres Konstrukt, das sich in die Trendwelle von Managementkonzepten einreihet, die einfach einmal *dran* sind (vgl. Fatzer 2009, S. 99). Wenn das Konzept der Lernfähigen Organisation auf ein Checklistsensystem reduziert wird, das es lediglich abzuarbeiten gilt⁸⁸, dann reiht es sich nur in die Vielzahl von Trivialisierungsinstrumenten ein, die unter wechselndem Etikett Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit versprechen, die Organisation irgendwie *in-den-Griff* zu bekommen. Solche Vorstellungen von Lernenden Organisationen wecken nicht nur einen hoffnungslos überzogenen Steuerungsoptimismus (vgl. Reinhardt/Schweiker 1995, S. 303), sondern bleiben auch dem mechanistischen Denken verhaftet, wie es insbesondere in Ansätzen der Organisationsplanung vorherrscht. Zum anderen besteht mit Blick auf das Konzept der Lernfähigen Organisation die Gefahr, Machtaspekte innerhalb von Organisationen zu vernachlässigen oder vollends auszublenden. Unterstellt wird bisweilen eine „Einheitlichkeit des Wollens (...) und eine Offenheit und Veränderungsbereitschaft, die jenseits von Macht und Herrschaft, formalen Strukturen und Vorgaben dem Einzelnen neue Freiheiten bei gleichzeitiger Erfüllung der Aufgaben verspricht.“ (Heiner 1998, S. 22) Eine solche Vernachlässigung des Faktors Macht verwundert, da es auf der Hand zu liegen scheint, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Lernen und Macht⁸⁹ gibt (vgl. Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 191). Wissen und die Kontrolle von Informationen, bilden wichtige Einflussquellen für Organisationsmitglieder (vgl. Merchel 2005, S. 161). Werden diese innerhalb des Konzeptes der Lernfähigen Organisation ausgeblendet, droht die Gefahr, ein ähnliches *Liebes-Paradigma* zu unterstellen, wie es Kritiker der traditionellen OE vorwerfen (vgl. Kapitel 2.2.4).

⁸⁸ Wie beispielsweise durch Veröffentlichungen mit Titeln wie *Zehn Schritte zur Lernenden Organisation* suggeriert wird (vgl. Kline/Saunders 1996).

⁸⁹ Merchel weist hier zurecht auf das Sprichwort *Wissen ist Macht* hin (vgl. Merchel 2005, S. 160).

2.4 Vom Wandelverständnis zum Weiterbildungsmanagement: eine erste Annäherung

Wie in Kapitel 1.3 skizziert, stellt die Bewältigung des organisationalen Wandels einen zentralen Referenzpunkt für ein hier neu zu interpretierendes Weiterbildungsmanagement dar. Mit den Ansätzen der Organisationsplanung, der traditionellen Organisationsentwicklung und der Lernfähigen Organisation wurden drei unterschiedliche Zugänge vorgestellt, mithilfe derer sich Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit der Bewältigung des organisationalen Wandels annähern können.

Nachfolgende Übersicht fasst die wesentlichen (Unterscheidungs-)Merkmale der drei Ansätze zur Bewältigung des organisationalen Wandels zusammen.

	Organisationsplanung	Traditionelle Organisationsentwicklung	Lernfähige Organisation
<i>Organisationsverständnis</i>	Die Organisation als triviale Maschine, die sich von ihrer Umwelt abschottet.	Die Organisation als offenes soziales Gebilde.	Die Organisation als autopoietisches, operational geschlossenes, aber lernfähiges System, das strukturell mit seiner Umwelt gekoppelt ist.
<i>Funktion der Organisationsmitglieder im Wandelprozess</i>	Die Mitglieder der Organisation als Zubehör der (Trivial-)Maschine.	Die Mitglieder der Organisation werden als entwicklungsfähige Individuen mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen betrachtet. Gemäß der Maxime, <i>die Betroffenen zu Beteiligten machen</i> , setzt der organisationale Wandel somit an der Veränderung der Organisationsmitglieder an. Organisation und Mitglieder werden gleichgesetzt.	Nur durch die Organisationsmitglieder kann die Organisation wahrnehmen. Das Maß an organisationaler Lernfähigkeit hängt davon ab, inwiefern die Organisationsmitglieder ihre Wahrnehmungen mitteilen und diese Mitteilungen verstanden werden. Die Organisationsmitglieder bleiben stets Teil der Umwelt der Organisation.
<i>Interventionsansätze</i>	Bewältigung des organisationalen Wandels durch <i>Bombenwurfstrategie</i>	Primär am Individuum oder an Gruppen orientiert (z. B. Laboratoriumstrainings). Kurze stressige Phasen der Unterbrechung des bestehenden Gleichgewichts.	Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit durch maßvolle Irritation bzw. kontrollierte Destabilisierung der Kommunikations- und Entscheidungsmuster.
<i>Steuerungsverständnis</i>	Triviales, äußerst optimistisches Steuerungsverständnis	Optimistisches Steuerungsverständnis. Der organisationale Wandel kann von außen (z. B. durch Berater) initiiert werden.	Zurückhaltendes, bisweilen pessimistisches Steuerungsverständnis. Autopoietische Systeme können nur zur Selbststeuerung angeregt werden.
<i>Wandelverständnis</i>	Triviales Wandelverständnis	Sozial-naives Wandelverständnis	Systemisches Wandelverständnis

Abbildung 1: Wandelverständnisse im Überblick

Durch einen analytischen Vergleich des jeweils zugrunde liegenden Organisationsverständnisses, der Funktion der Organisationsmitglieder im Wandelprozess und der von Führungskräften initiierten Interventionen, konnte nicht nur Einblick in das jeweilige Steuerungsverständnis der drei Ansätze zur Bewältigung des organisationalen Wandels ermöglicht werden, sondern zugleich auch drei unterschiedliche Wandelverständnisse herausgeschält werden: (1) das triviale Wandelverständnis, (2) das sozial-naive Wandelverständnis und (3) das systemische Wandelverständnis. Nachfolgend sollen diese drei Wandelverständnisse noch

einmal in sehr komprimierter Form dargestellt werden, um so aus dem jeweiligen Wandelverständnis erste Anforderungen an ein Weiterbildungsmanagement ableiten zu können.

Sowohl das Wandelverständnis als auch die hieraus abgeleiteten ersten Anforderungen an ein Weiterbildungsmanagement werden abschließend hinsichtlich ihrer Eignung überprüft, um den organisationalen Wandel bewältigen als auch Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit steuern zu können.

(1) Anforderungen an ein Weiterbildungsmanagement basierend auf einem trivialen Wandelverständnis

Innerhalb der Organisationsplanung wird die Organisation – vergleichbar mit einer trivialen Maschine – als berechenbares Gebilde betrachtet, das sich linear-kausal von der Organisationsspitze (also der Leitung) steuern lässt. Hier werden, ganz im Sinne der Bombenwurfstrategie, Wandelnotwendigkeiten festgelegt und qua Anweisung an die Organisationsmitglieder *verabreicht*. Diese müssen – als Rädchen im Maschinensystem – die Anweisungen im operativen Alltag umsetzen. Sie erfüllen somit ausschließlich eine ausführende Funktion hinsichtlich der Bewältigung des organisationalen Wandels. Leitungskräfte wachen über die Umsetzung der Anweisungen und intervenieren bei Regelverstößen.

Betrachtet man das triviale Wandelverständnis, das Ansätzen der Organisationsplanung zugrunde liegt, als Orientierungsmuster für ein hier neu zu interpretierendes Weiterbildungsmanagement, so würde man diesem zunächst ein hohes Maß an Steuerungsoptimismus attestieren, wie es auch Ansätzen der Organisationsplanung zugrunde liegt. Dem trivialen Wandelverständnis folgend ließen sich Angebote der betrieblichen Weiterbildung von der Unternehmensspitze linear-kausal steuern. Angelehnt am *Primat der Planung*, gälte es Angebote der betrieblichen Weiterbildung innerhalb eines Weiterbildungsmanagements lediglich umfassend zu planen. Der Rest des Weiterbildungsprozesses (die konkrete Durchführung sowie die Phase des Transfers) folgt dem vorab festgelegten Plan. Mögliche Störungen der *Planumsetzung* werden nicht erwartet und daher weitestgehend ausgeblendet.

Eine Berücksichtigung von (Weiterbildungs-)Bedürfnissen der Organisationsmitglieder wäre innerhalb eines solchen Weiterbildungsmanagements ebenso wenig notwendig. Die Leitungskräfte allein entscheiden, *wann wer welche* Weiterbildung zu absolvieren hat. Ganz im Sinne der Bombenwurfstrategie wird die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten somit von *oben* verordnet. Das Weiterbil-

dungsmanagement dient insbesondere der Überwachung, falls – widererwartend – doch Abweichungen vom Plan eintreten.

Da die Organisationsumwelt innerhalb des trivialen Wandelverständnisses als relativ stabil, objektiv gegeben und somit vorhersehbar betrachtet wird, ist auch eine *Impulsfunktion* der betrieblichen Weiterbildung nicht vonnöten. Vielmehr beschränkt sich die betriebliche Weiterbildung ausschließlich darauf, im Sinne eines „Reparaturbetriebs“ (Becker 1993, S. 16) dazu beizutragen, dass die *Rädchen* innerhalb der Organisationsmaschine wieder *rund laufen*.

Mit Blick auf die Bewältigung des organisationalen Wandels und die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit, müssen sowohl das triviale Wandelverständnis als auch die hier nur skizzierten Anforderungen eines (trivialen) Weiterbildungsmanagements als ungeeignet interpretiert werden.

Innerhalb der Praxis der Sozialen Arbeit lassen sich wie in Kapitel 2.1.4 bereits skizziert zahlreiche Beispiele dafür aufzeigen, dass sich Organisationen eben nicht wie Maschinen steuern lassen, dass organisationale Veränderungen, die vom Management entschieden und (im Sinne der Bombenwurfstrategie) *verabreicht* wurden, nicht die erhoffte Wirkung erzeugen und die Organisationsmitglieder nicht wie willenlose Lemminge den Anweisungen ihrer Vorgesetzten Folge leisten.

Ebenso lassen sich innerhalb der Praxis der Sozialen Arbeit zahlreiche Beispiele dafür konstatieren, dass sich Angebote der betrieblichen Weiterbildung eben nicht technisch planen und linear-kausal steuern lassen. Mögliche – durch Leitungskräfte diagnostizierte – Kompetenzdefizite aufseiten der Organisationsmitglieder lassen sich daher nicht einfach *reparieren*, indem der Mitarbeiter (gegen seinen Willen) zu einer Weiterbildung *geschickt* wird. Ebenso wenig lassen sich über Jahre etablierte Routinen innerhalb einer Organisation einfach *weg(weiter-)bilden*, indem die ganze Organisation (bzw. Organisationseinheit) einer zweitägigen Inhouse-Weiterbildung unterzogen wird.

Auch zeigt der Blick in die Praxis der Sozialen Arbeit, dass selbst solche Angebote der betrieblichen Weiterbildung, die – ganz im Sinne des Primat der Planung – eine umfassende Planung erfahren haben, nicht zwangsläufig positive Lernerfahrungen aufseiten des Organisationsmitglieds auslösen müssen. Ebenso kann beobachtet werden, dass Organisationsmitglieder während einer Weiterbildung intensive Lernerfahrungen machen, sich in deren beruflichen Alltag nach Absolvierung der Weiterbildung dennoch kaum bzw. bisweilen auch gar nichts verändert (vgl. das Praxisbeispiel aus Kapitel 1.1). Eine linear-kausale Logik, wie sie

innerhalb des trivialen Organisationsverständnisses suggeriert wird, muss daher mit Blick auf ein Weiterbildungsmanagement als unangebracht bewertet werden.

(2) Anforderungen an ein Weiterbildungsmanagement basierend auf einem sozial-naiven Wandelverständnis

Die traditionelle Organisationsentwicklung, so wurde aufgezeigt, bricht mit einem mechanistischen Organisationsverständnis und Menschenbild, wie es innerhalb des trivialen Wandelverständnisses konstatiert werden konnte und widmet den sozialen Dynamiken innerhalb einer Organisation ein deutlich höheres Maß an Aufmerksamkeit.

Der organisationale Wandel kann nur – so die Annahme der traditionellen Organisationsentwicklung – gelingen, wenn die Organisationsmitglieder aktiv in diesen Prozess einbezogen werden und deren Wünsche und Bedürfnisse ausreichend Berücksichtigung finden. Wandelphasen werden hierbei in Form einer kurzen, stressigen Veränderungsphase durchlaufen, um dann wieder eine Phase der Stabilität zu erreichen. Wenngleich durchaus in abgeschwächter Form, wird auch innerhalb der traditionellen Organisationsentwicklung ein gewisser Steuerungsoptimismus hinsichtlich der Bewältigung des organisationalen Wandels unterstellt. Insbesondere externen Beratern wird die Fähigkeit zugeschrieben, die Organisation von außen mit Veränderungsimpulsen beeinflussen zu können.

Dem sozial-naiven Wandelverständnis folgend, wäre ein Weiterbildungsmanagement deutlich stärker an den Weiterbildungswünschen und Bedürfnissen der Organisationsmitglieder ausgerichtet. Das Weiterbildungsmanagement würde sich somit von seiner rein reaktiven Funktionsweise im Sinne eines *Reparaturbetriebs* ablösen und durch die Förderung der Selbstverwirklichung der Organisationsmitglieder auch proaktiv zur Weiterentwicklung der Organisation beitragen (und somit der hier benannten Aufforderung nachkommen, zur Bewältigung des organisationalen Wandels beizutragen).

Dem in Kapitel 2.2.4 skizzierten *Liebes-Paradigma* folgend, würde innerhalb eines Weiterbildungsmanagements, das sich an dem sozial-naiven Wandelverständnis orientiert, allerdings nur unzureichend zwischen organisationalen und individuellen Weiterbildungszielen differenziert werden, da grundsätzlich angenommen wird, dass beide Zielperspektiven miteinander vereinbar sind.

Wie es mit Blick auf die Laboratoriumstrainings bereits konstatiert wurde, würde der Transferphase innerhalb eines Weiterbildungsmanagements mit einer gewissen Naivität begegnet werden. Demnach wird auf Ansätze der Transferunterstüt-

zung weitestgehend verzichtet, da (implizit) der Annahme gefolgt wird, dass sich der Transfer schon *irgendwie* von alleine einstellen wird.

Dieses gewisse Maß an Naivität würde sich innerhalb eines Weiterbildungsmanagements auch darin widerspiegeln, dass es – wenngleich weniger stark ausgeprägt als innerhalb des trivialen Wandelverständnisses – mit einem gewissen Steuerungsoptimismus ausgestattet ist, wie er innerhalb der Ansätze der traditionellen Organisationsentwicklung insbesondere in der exponierten Stellung von externen Beratern zum Tragen kommt. Hiernach ließe sich der Weiterbildungsprozess prinzipiell von außen steuern.

Mit Blick auf die Bewältigung des organisationalen Wandels und die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit kann dem sozial-naiven Wandelverständnis und dem hier nur skizzierten Verständnis hinsichtlich eines Weiterbildungsmanagements nur eine bedingte Eignung zugeschrieben werden.

Wenngleich innerhalb des sozial-naiven Wandelverständnisses den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder deutlich mehr Beachtung geschenkt wird als innerhalb des trivialen Wandelverständnisses, tragen die in Kapitel 2.2.4 benannten Grenzen des sozial-naiven Wandelverständnisses (Theoriedefizit, Gleichschaltung von individuellen und organisationalen Interessen, Naivität gegenüber Machtaspekten, Betrachtung des organisationalen Wandels als abzugrenztes Planungsprojekt, Steuerungsoptimismus) dazu bei, dass traditionelle Ansätze der Organisationsentwicklung nur bedingt geeignet erscheinen, den organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit gewährleisten zu können.

Ein hier nur angedeutetes (sozial-naives) Weiterbildungsmanagement scheint ebenfalls nur bedingt geeignet, um Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu steuern. So zeigt ein Blick in die Praxis der betrieblichen Weiterbildung, dass organisationale Ziele und individuelle Ziele innerhalb der betrieblichen Weiterbildung oftmals alles andere als deckungsgleich sind. Vielmehr scheint zwischen beiden Zieldimensionen ein nicht unerhebliches Spannungsfeld zu bestehen, das dazu führt, dass bisweilen entweder primär die individuellen Ziele der Organisationsmitglieder oder aber die organisationalen Ziele (vertreten durch die jeweilige Leitungskraft) bei der Auswahl einer Weiterbildung dominieren.

Auch in Bezug auf die Phase des Transfers scheint ein Weiterbildungsmanagement, wie es hier nur angedeutet wurde, nicht ausreichend zu berücksichtigen, dass der Transfer eben kein *Selbstläufer* ist (vgl. Kapitel 3.2.3). Eine Vernachlässigung von transferfördernden Maßnahmen innerhalb des Weiterbildungsmana-

gements muss daher ebenso als *Kardinalfehler* bezeichnet werden wie die Annahme, dass weitergebildete Mitarbeiter automatisch zu einer (Weiter-)Entwicklung der Organisation führen.

(3) Anforderungen an ein Weiterbildungsmanagement basierend auf einem systemischen Wandelverständnis

Ein systemisches Wandelverständnis, das sich auf den Annahmen der neueren Systemtheorie dem Konzept der Lernfähigen Organisation verschreibt, bricht mit dem optimistischen Steuerungsverständnis, wie es insbesondere im trivialen, bisweilen aber auch im sozial-naiven Wandelverständnis zum Tragen kommt. Organisationen werden innerhalb des systemischen Wandelverständnisses nicht als reine Ansammlung von Menschen, sondern als autopoietische, autonome, operational geschlossene Systeme betrachtet, die eine eigene Organisationslogik ausbilden und sich einer direkten Steuerung von außen entziehen. Als autopoietische Systeme sind sie generell lernfähig, von daher stellt die Anpassung an Umweltveränderungen keine Ausnahme von der Regel, sondern die Regel mit wenigen Ausnahmen dar. Um das hohe Maß an Umweltkomplexität bewältigen zu können, neigen Organisationen dennoch zu einem gewissen Grad an strukturellem Konservatismus, weswegen Führungskräfte fortwährend Maßnahmen einleiten müssen, um die Organisation *veränderungsbereit* zu halten.

Vergleichbar mit dem Ansatz der traditionellen Organisationsentwicklung nehmen auch innerhalb des systemischen Wandelverständnisses die Organisationsmitglieder eine zentrale Rolle ein, da sie die Organisation immer wieder aufs Neue mit Irritationen versorgen können, die zur kontrollierten Destabilisierung bzw. maßvollen Irritation der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster anregen können. Im Gegensatz zum Ansatz der traditionellen Organisationsentwicklung und dem hier konstatierten *Liebes-Paradigma* werden aber innerhalb der Lernfähigen Organisation weder die Organisation mit den Organisationsmitgliedern noch die individuellen Ziele der Mitarbeiter mit den organisationalen Zielen gleichgesetzt. Vielmehr werden die Mitarbeiter und die Organisation als jeweils autonome, autopoietische Systeme mit spezifischen Operationsmodi betrachtet, die lediglich über strukturelle Kopplung miteinander in Verbindung treten können. Das eine System kann folglich niemals linear-kausal das andere System determinieren. Veränderungen, die sich (weiterbildungsbedingt) auf Ebene des Bewusstseins eines Organisationsmitglieds ereignen, erhalten somit erst dann auch organisationale Relevanz, wenn sie mitgeteilt und innerhalb des sozialen Systems verstanden werden.

Ein Weiterbildungsmanagement, das sich an einem systemischen Wandelverständnis orientiert, würde sich zunächst einmal durch ein weniger optimistisches Steuerungsverständnis auszeichnen. So müsste eingestanden werden, dass Organisationsmitglieder als autopoietische, operational geschlossene psychische Systeme weder zum Lernen verpflichtet, noch zum anschließenden Anwenden des Erlernten (also zum Transfer) gezwungen werden. Einem *Primat der Planung*, wie er insbesondere innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung (und einem hieran angelegten Weiterbildungsmanagement) besonders stark zum Tragen kommt, muss aus einer solchen Perspektive daher genauso eine Absage erteilt werden, wie der Vorstellung, dass innerhalb eines Weiterbildungsmanagements organisationale und individuelle Weiterbildungsziele gleichgesetzt werden können.

Eine konsequente analytische Differenzierung zwischen sozialen und psychischen Systemen würde auch das Verständnis hinsichtlich des Transferprozesses innerhalb der betrieblichen Weiterbildung prägen. Wenn sich autopoietische Systeme operational gegenüber ihrer Umwelt abschließen, dann scheint es besonderer Anstrengungen zu bedürfen, wenn Weiterbildungserfahrungen, die das einzelne Organisationsmitglied extern (also innerhalb der Umwelt der Organisation) erfahren hat, innerhalb einer Organisation zum Tragen kommen können. Maßnahmen der Transferförderung wären somit ein wesentlicher Bestandteil eines Weiterbildungsmanagements, das sich an dem systemischen Wandelverständnis orientiert.

Wenn die Bewältigung des organisationalen Wandels als zentraler Referenzpunkt für ein hier gefordertes Weiterbildungsmanagement konstatiert werden kann, dann wäre ein (systemisches) Weiterbildungsmanagement besonders stark darauf ausgerichtet, Irritationen, die auf Ebene der Organisationsmitgliedern möglicherweise während einer Weiterbildung erfahren werden, in die Organisation zu *bringen*, um hier eine maßvolle Irritation bzw. kontrollierte Destabilisierung der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster zu ermöglichen.

Hierbei müsste sich ein Weiterbildungsmanagement, das sich an einem systemischen Wandelverständnis orientiert, aufgrund der operationalen Schließung von autopoietischen Systemen allerdings auf die Steuerung über Impulse beschränken, deren Wirkung stets gut beobachtet werden muss, da die Verarbeitung von Impulsen innerhalb eines autopoietischen Systems stets vom jeweiligen Systemzustand und nicht von den Wünschen des Impulsgebers abhängt.

In Bezug auf die Bewältigung des organisationalen Wandels und der Steuerung der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit kann dem systemischen Wandelverständnis und dem hier nur skizzierten Verständnis hinsichtlich eines Weiterbildungsmanagements am ehesten eine entsprechende Eignung zugeschrieben werden.

So bietet das hier vorgestellte systemische Wandelverständnis eine theoriegeleitete Erklärung dafür, warum Versuche zur Transformation von Organisationen innerhalb der Sozialen Arbeit (wie sie anhand der Implementierung von Ansätzen der neuen Steuerung hier skizziert wurden) oftmals nur schleppend vorangehen oder bisweilen sogar das Gegenteil der erwünschten Wirkung verursachen. Zugleich bietet das hier vorgestellte systemische Wandelverständnis Ansatzpunkte, damit Führungskräfte Einfluss auf den organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nehmen können. Hierzu müssen sie sich aber von der Wunschvorstellung verabschieden, dass sich der organisationale Wandel am *grünen Tisch* planen und anschließend linear-kausal umsetzen ließe. Vielmehr gilt es Vorkehrungen zu treffen, die bestehenden Routinen innerhalb einer Organisation kontinuierlich zu beobachten, deren Sinnhaftigkeit und Aktualität zu bewerten und den Mut zu haben, sie ggf. zu verändern. Hierfür braucht es ein behutsames Vorgehen, da routinierte Handlungsabläufe einerseits zwar zur Lähmung des sozialen Systems beitragen können, andererseits aber unabdinglich sind, um das hohe Maß an Umweltkomplexität reduzieren zu können. Die Organisationsmitglieder nehmen in diesem Prozess eine wesentliche Funktion ein, da sie es sind, die mögliche Irritationen erfahren, die dann wiederum – wenn sie entsprechend kommuniziert werden – zur maßvollen Irritation der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster beitragen können.

Auch ein hier nur angedeutetes (systemisches) Weiterbildungsmanagement scheint eine theoriegeleitete Erklärung dafür zu bieten, warum Steuerungsversuche in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung (sofern sie überhaupt zu beobachten sind) bisweilen ins Leere laufen. Insbesondere die analytische Differenzierung zwischen dem sozialen System einerseits und den psychischen Systemen andererseits gibt erste Hinweise, warum Dissens bei der Planung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung eher die Regel als die Ausnahme darstellt und warum der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die berufliche Praxis nach absolvierter Weiterbildung alles andere als trivial verläuft.

Zugleich bietet ein hier nur skizziertes (systemisches) Weiterbildungsmanagement erste Ansatzpunkte, wie Angebote der betrieblichen Weiterbildung zur Bewältigung des organisationalen Wandels (also zur Steigerung der organisationa-

len Lernfähigkeit) beitragen können. Zu diesem Zweck – soviel sei an dieser Stelle schon einmal vorweggegriffen – braucht es allerdings nicht nur ein verändertes (oder besser gesagt: erweitertes) Transferverständnis, sondern vor allem ein differenzierteres Steuerungsverständnis mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung. Zusammenfassend spricht somit vieles dafür, nicht nur einem systemischen Wandelverständnis die Fähigkeit zuzusprechen, eine adäquate Rahmung zu bieten, um den organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bewältigen zu können, sondern auch dem hier nur skizzierten (systemischen) Weiterbildungsmanagement das Potenzial zu attestieren, einen geeigneten Zugang hinsichtlich der Steuerung der betrieblichen Weiterbildung zu bieten.

Die Grundannahmen eines systemischen Wandelverständnisses und des hier nur angedeuteten systemischen Weiterbildungsmanagements sollen daher für die nachfolgenden Ausführungen Orientierung und zugleich eine Art *Bewertungsfolie* bieten. Mithilfe jener Bewertungsfolie sollen insbesondere die gängigen Ausführungen zum Weiterbildungsmanagement (vgl. Kapitel 4) kritisch betrachtet werden.

Zuvor scheint es aber unabdinglich, den Steuerungsgegenstand des Weiterbildungsmanagements – also die betriebliche Weiterbildung – dezidierter zu beleuchten (vgl. Kapitel 3).

3. Die betriebliche Weiterbildung als Steuerungsgegenstand des Weiterbildungsmanagements

Wie in Kapitel 2.3.3 bereits aufgezeigt, benötigen Lernfähige Organisationen Orte und Anlässe, in denen Irritationen entstehen bzw. herausgefordert werden: seien es Irritationen, die im Zuge der Erbringung von personenbezogenen Dienstleistungen entstehen, Irritationen, die sich im Zuge der kollegialen Fallberatung entzünden können, Irritationen, die der neue, noch nicht *einsozialisierte* Kollege erfährt, wenn er Einblicke in die bestehenden Strukturen und Routinen der Organisation erhält, Irritationen, die im Zuge der Reflexion bestehender Konzepte erzeugt werden, Irritationen, die durch Fehler oder Beschwerden verursacht werden. Oder aber Irritationen, die der Kollege innerhalb seiner gerade absolvierten Weiterbildung erfahren hat.

Wie im Weiteren argumentativ aufzuzeigen sein wird, können Angebote der betrieblichen Weiterbildung aufgrund der ihnen obliegenden (durchaus konträr laufenden) Zielperspektiven, aufgrund der möglichen Inhalte und aufgrund der unterschiedlichen Formen als *besondere* Orte bzw. Anlässe betrachtet werden, Irritationen aufseiten der Organisationsmitglieder auszulösen. Wenn man so will, dann scheint es, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung – insbesondere, wenn sie extern stattfinden – nicht *nicht* irritieren können (vgl. Kapitel 3.1).

Um sich als *Lernsystem*⁹⁰ in Einrichtungen der Sozialen Arbeit etablieren und somit zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen zu können, stellt eben jenes der betrieblichen Weiterbildung zugrunde liegende Irritationspotenzial allerdings nur die eine Seite der Medaille dar.

Um dieses Irritationspotenzial *ausspielen* zu können, ist vielmehr – und dies stellt somit die andere Seite der Medaille dar – zwingend ein erfolgreicher Transfer vonnöten. Genauso wie der Einzelne unentwegt lernen kann, ohne dass die Organisation hierdurch lernt, können auch individuell erfahrene Irritationen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung erst dann zur *maßvollen Irritation* bzw. *kontrollierten Destabilisierung* der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster eines sozialen Systems beitragen, wenn sie von den Organisationsmitgliedern mitgeteilt werden, wenn sie diese also in die Kommunikation des

⁹⁰ Nach Ansicht von Merchel wird mit Hilfe von Lernsystemen „(...) zum einen das Lernen zu einen kontinuierlichen Vorgang gemacht, und zum anderen wird das individuell erworbene Wissen in das »Bewusstsein« und in die Strukturen der Organisation transformiert.“ (Merschel 2005, S. 147) Lernsysteme stellen somit verkürzt betrachtet eine Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen dar (vgl. Bergmann/Daub 2006, S. 246).

sozialen (Sub-)Systems einbringen, wo sie dann wiederum Gehör finden müssen (vgl. Kapitel 2.3.2). Gelingende Kommunikation stellt in diesem Zusammenhang ein „(...) entscheidendes Bindeglied zwischen individuellem und organisationalem Lernen dar.“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 199)⁹¹

Welche grundsätzlichen Probleme hinsichtlich des Transfers innerhalb der betrieblichen Weiterbildung zu konstatieren sind, warum zu Recht von einem *Transferproblem* gesprochen werden kann und welche Konsequenzen hiermit hinsichtlich des Potenzials der betrieblichen Weiterbildung verbunden sind, sich als Lernsystem in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu etablieren, gilt es nachfolgend dezidiert aufzuzeigen (vgl. Kapitel 3.2).

Ebenso gilt es, Ansatzpunkte zur Förderung des Lerntransfers aufzuzeigen, die sich primär an sogenannten Lerntransfermodellen orientieren und hierbei den Versuch unternehmen, das Transferproblem mehrperspektivisch zu lösen (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Grundlagen der betrieblichen Weiterbildung

Um das Irritationspotenzial von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung aufzuzeigen, findet zunächst eine begriffliche Präzisierung statt, um den Gegenstandsbereich der betrieblichen Weiterbildung schärfer kontrastieren zu können. Hieran anschließend werden die unterschiedlichen Zielperspektiven der betrieblichen Weiterbildung beleuchtet, ebenso wie die möglichen Inhalte und Formate von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung.

Anhand dieser Ausführungen soll anschließend argumentativ aufgezeigt werden, warum Angebote der betrieblichen Weiterbildung nicht *nicht* irritieren können.

3.1.1 Begriffliche Ein- und Abgrenzung

Der Begriff der Weiterbildung kann als äußerst schillernd bezeichnet werden. Dies führt sowohl in Publikationen als auch in der Praxis der Sozialen Arbeit dazu, dass Begriffe wie Fortbildung, Weiterbildung, Fort- und Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung oder Training parallel verwendet werden, wenngleich bisweilen dasselbe gemeint wird.⁹²

⁹¹ Folglich kann gelingende Kommunikation als eine „Transformationsbrücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen“ (Probst/Büchel 1994, S. 2) bezeichnet werden.

⁹² So setzen einige Autoren den Begriff der Weiterbildung mit dem Begriff der Fortbildung gleich (vgl. Peter 2002, S. 125; Hölterhoff et al. 1986, S. 17), andere wiederum plädieren für eine klare Trennung der Begrifflichkeiten, da Fortbildungen als kurzfristige Bildungsmaßnahmen bezeichnet werden, während Weiterbildungen als berufsbegleitende, längerfristige Veranstaltungen eingeordnet werden, die i.d.R. mit einem Zertifikat oder ähnlichem abschließen (vgl. Scherpner/Wolf 1997, S. 344; Fachlexikon der sozialen Arbeit 2011, S. 305). Da sich sowohl in der Fachliteratur als auch in der Praxis der Sozialen Arbeit keine eindeutige Abgrenzung vornehmen lässt, werden die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung nachfolgend synonym verwendet.

Um die betriebliche Weiterbildung – die Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit ist – in dieser Begriffsvielfalt einordnen zu können, findet nachfolgend eine begriffliche Ein- und Abgrenzung statt. Hierfür orientiert sich der Autor nach der folgenden Abbildung.

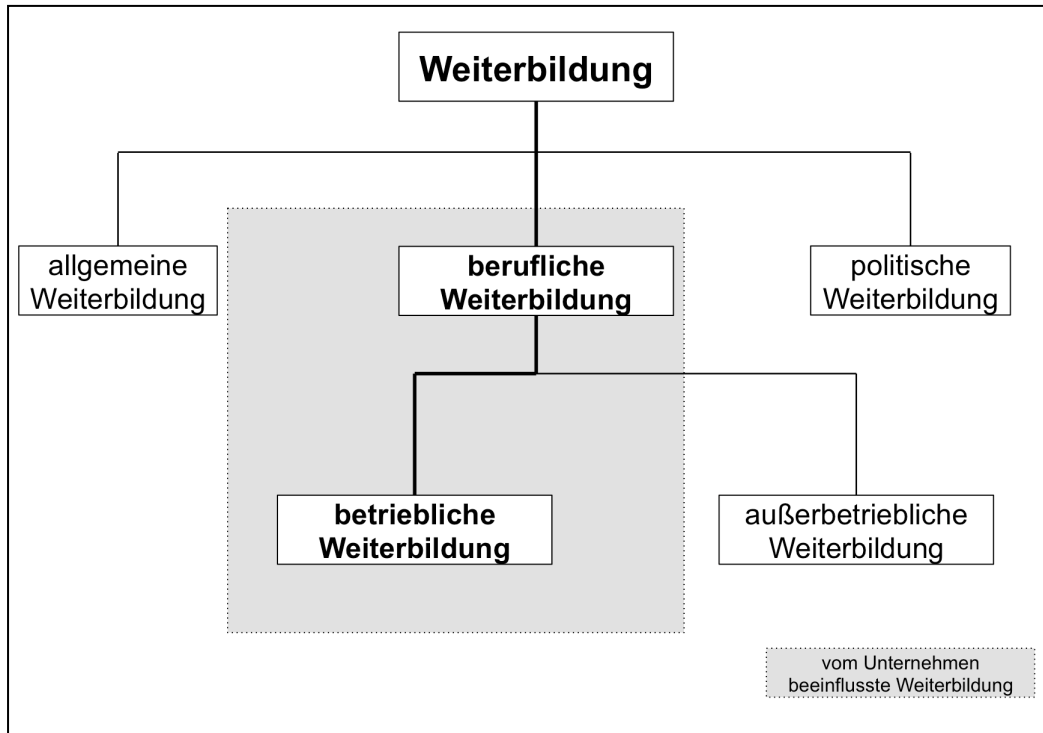


Abbildung 2: Einordnung der betrieblichen Weiterbildung⁹³

Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, kann der Begriff der Weiterbildung als übergeordnete Instanz für eine Vielzahl von Weiterbildungsspezifika betrachtet werden. Eine der wohl gängigsten Weiterbildungsdefinitionen bietet der Deutsche Bildungsrat. Er versteht unter Weiterbildung die „(...) Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) Hierbei steht somit die *Weiterbildung* im Vordergrund, die stets auf einem ersten formalen Ausbildungsabschluss aufbaut.

Becker definiert Weiterbildung in einem weiteren Sinne. Seiner Meinung nach ist „(...) die Förderung der Allgemeinbildung als Aneignung von grundlegenden Erkenntnissen, Schlüsselqualifikationen, Einstellungen und Werten, die in jedem Lebensbereich notwendig sind, in jedem Lebensbereich erworben und die in anderen Lebensbereichen eingesetzt werden können“ (Becker 2005, S. 185) Zielstellung der Weiterbildung.

⁹³ Angelehnt an Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 10.

Wenngleich beide Definitionen äußerst weit gefasst sind, weisen sie dennoch auf unterschiedliche Formen der Weiterbildung hin. Während die Definition des Deutschen Bildungsrates Weiterbildung in Zusammenhang mit einer (unterschiedlich ausgedehnten) ersten (Berufs-)Ausbildung stellt, findet bei Becker eine solche Zuordnung nicht statt, da hier Weiterbildung als grundsätzliche – und damit losgelöst von einer beruflichen Erstausbildung – Aneignung von Erkenntnissen, Qualifikationen etc. gesehen wird. Die sich hier abzeichnenden Varianten der Weiterbildung werden in der Regel in der Differenzierung zwischen *allgemeiner* und *beruflicher* Weiterbildung fortgeführt.⁹⁴

Unter *allgemeiner Weiterbildung* werden solche Weiterbildungsangebote zusammengefasst, die der Förderung der Allgemeinbildung dienen. Hier geht es also um die Aneignung grundlegender Erkenntniskategorien und -methoden, Schlüsselqualifikationen, Einstellungen und Handlungen, die in jedem Lebensbereich notwendig sind und gewonnen werden können, wie beispielsweise logisches Denken, Flexibilität, Urteilsfähigkeit oder Verantwortungsbereitschaft (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 8).

Wie der Begriff der *beruflichen Weiterbildung* bereits vermuten lässt, steht hier weniger die allgemeine Weiterbildung als vielmehr eine Verengung der Weiterbildungsperspektive mit Blick auf das berufliche Handeln im Vordergrund. Nach Ansicht von Becker und Hecken ist berufliche Weiterbildung

„(...) jeder Bildungsvorgang nach einer vorherigen schulischen bzw. beruflichen Ausbildung, der nach der Aufnahme der ersten Berufstätigkeit stattfindet. Berufliche Weiterbildung umfasst alle organisierten und damit auch institutionalisierten Lernprozesse, die entweder an eine in einem formellen Erstausbildungsvorgang erworbene oder an eine durch Berufserfahrung gewonnene Qualifikation anknüpfen und eine weitere berufliche Bildung intendieren. Berufliche Weiterbildung ist – generell gesehen – einerseits an vorhergehende Ausbildung und Bildungsabschlüsse einer formalen Erstausbildung und andererseits an eine langjährige Arbeitsmarktintegration gebunden.“ (Becker/Hecken 2010, S. 370)

Zielstellung der beruflichen Weiterbildung ist es, „(...) entwicklungsbedingte Abweichungen der sich anschließenden Berufsphase auszugleichen und die zur

⁹⁴ Neben der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung wird die politische Weiterbildung als dritter Teilbereich der Weiterbildung betrachtet (vgl. Schiersmann 2007, S. 24). Da in der Weiterbildungspraxis die politische Weiterbildung als Teilbereich der allgemeinen Weiterbildung betrachtet wird – i.d.R. sind auch die gleichen Weiterbildungsträger hierfür zuständig, z. B. die Volkshochschulen – soll im Weiteren nur zwischen den beiden Dimensionen allgemeine und berufliche Weiterbildung unterschieden werden. Mit Blick auf Weiterbildungsangebote in der Sozialen Arbeit wird jedoch Peter zugestimmt, der die Meinung vertritt, dass Weiterbildung in der Sozialen Arbeit immer auch politische Bildung ist. Er begründet dies wie folgt: „Wer es beruflich mit Menschen zu tun hat, deren Handeln immer auch in den jeweiligen Verhältnissen begründet ist, in denen sie leben, kann nur schwer umhin, diese Lebensverhältnisse und -bedingungen nicht auch in die berufliche bzw. professionelle Betrachtung mit einzubeziehen.“ (Peter 2002, S. 146)

Bewältigung und Gestaltung der neuen beruflichen Herausforderungen notwendige Innovationskraft zu sichern.“ (Schulze-Krüdener 2005, S. 850)⁹⁵

Die berufliche Weiterbildung lässt sich weitergehend danach systematisieren, auf wessen Initiative die jeweilige Weiterbildungsaktivität zurückzuführen ist, bzw. wer Träger der jeweiligen Maßnahme ist. Sauter unterscheidet hierbei SGB III-geförderte Weiterbildungen, individuelle berufliche Weiterbildungen und betriebliche Weiterbildungen (vgl. Sauter 1989, S. 4).

Während bei beruflichen Weiterbildungen, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert werden und die dem Ziel verpflichtet sind, Arbeitslose beruflich einzugliedern, drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden oder Arbeitslosen einen Berufsabschluss zu ermöglichen (vgl. § 77 Abs. 1 SGB III), der Impuls zur Absolvierung der Weiterbildung in der Regel durch die jeweilige Arbeitsagentur ausgeht (die i.d.R. auch Kostenträger ist), zeichnen sich individuelle berufliche Weiterbildungen dadurch aus, dass hier Personen aus eigenem Antrieb Angebote der beruflichen Weiterbildung in Anspruch nehmen und folglich auch selbst finanzieren (vgl. Schiersmann 2007, S. 25). Berufliche Weiterbildungen, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert werden und individuelle berufliche Weiterbildungen sollen hier als *außerbetriebliche Weiterbildungen* zusammengefasst werden (vgl. Abbildung 2).

Wenn berufliche Weiterbildungen durch den Arbeitgeber durchgeführt und/oder veranlasst werden, spricht man von *betrieblichen Weiterbildungen* (vgl. Becker 2005, S. 186). Die betriebliche Weiterbildung hat die Aufgabe, bereits erworbene berufliche Qualifikationen der Mitarbeiter zu sichern und diese kontinuierlich an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen, um so zur Erreichung des Betriebsziels beizutragen (vgl. Wittwer 2001, S. 45).

Hiermit stellt die betriebliche Weiterbildung ein zentrales Element der Personalentwicklung dar (vgl. Staehle et al. 1999, S. 872; Arnold 1997, S. 79; Hölzle 2006, S. 61; Becker 2005, S. 185; Stender et al. 2009, S. 71).⁹⁶ Zugleich gilt es jedoch, betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung nicht gleichzusetzen, da die Personalentwicklung die Gesamtheit aller Maßnahmen umfasst, die einen

⁹⁵ Grundsätzlich wird innerhalb der beruflichen Weiterbildung zwischen Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung unterschieden. Während die Anpassungsweiterbildung dem Ziel „horizontaler Mobilität“ folgt, also darauf abzielt „(...) einmal erworbene fachliche Fähigkeiten, Wissen und Können zu aktualisieren, zu vertiefen und zu erweitern“ (Sabel 1978, S. 10), setzt Aufstiegsweiterbildung auf die „vertikale Mobilität“, in dem „(...) als ‚förderungswürdig‘ erkannte Mitarbeiter (...) gezielt auf Führungspositionen vorbereitet [werden, S.G.]“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 17) Der kaufmännische Sachbearbeiter, der einen Excel-Kurs privat absolviert, um sich für den Posten als Teamleiter zu bewerben, nimmt somit an einem Angebot der beruflichen Weiterbildung (Aufstiegsfortbildung) teil. Zur Bedeutung der Anpassungsweiterbildung aus Sicht der Organisation (vgl. Kapitel 4.1.2.1).

⁹⁶ Die Personalentwicklung wiederum kann als Teilbereich des Personalmanagements betrachtet werden und fällt somit in den Verantwortungsbereich von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit (vgl. Merchel et al. 2012, S. 18).

Mitarbeiter in seinem Entwicklungsprozess von der Auswahl bis zum Ausscheiden aus dem Unternehmen begleiten (vgl. Finke/Heister 1996, S. 2).

Wenn nachfolgend diskutiert wird, inwiefern die Weiterbildung als Lernsystem zur Aufrechterhaltung bzw. Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen kann, bezieht sich die Argumentation stets ausschließlich auf die betriebliche Weiterbildung, da nur die betriebliche Weiterbildung in den Steuerungsbereich von Führungskräften der Sozialen Arbeit fällt (vgl. Abbildung 2).

Ogleich die betriebliche Weiterbildung originär der betrieblichen Zielerreichung verpflichtet ist, soll dies nicht darüber hinweg täuschen, dass innerhalb der betrieblichen Weiterbildung ein Bündel von unterschiedlichen – sich zum Teil entgegenstehenden – Zielperspektiven aufeinandertreffen können, wie nachfolgend aufgezeigt werden soll.

3.1.2 Zielperspektiven der betrieblichen Weiterbildung

Wenn die betriebliche Weiterbildung als das Segment der beruflichen Weiterbildung bezeichnet werden kann, das durch den jeweiligen Arbeitgeber durchgeführt und/oder veranlasst – und nicht selten auch finanziert – wird, dann läge es nahe, dass innerhalb von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung auch primär das jeweilige Organisationsinteresse dominiert (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 14).

Tatsächlich aber bündeln Angebote der betrieblichen Weiterbildung eine Vielzahl von unterschiedlichen Anforderungen, Erwartungen und (oftmals auch impliziten) Zielstellungen. In der Fachliteratur wird innerhalb dieses Bündels von Zielperspektiven i.d.R. zwischen der *organisationalen Zielperspektive*, der *Zielperspektive der Mitarbeiter* und der *politisch/gesellschaftlichen Zielperspektive* differenziert (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 11; Hölterhoff et al. 1986, S. 16; Becker 2005, S. 188; Nork 1991, S. 49).

Die *organisationale Zielperspektive* der betrieblichen Weiterbildung lässt sich verkürzt damit beschreiben, dass die betriebliche Weiterbildung keinem Selbstzweck dient, sondern der betrieblichen Zielerreichung verpflichtet ist (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 406 f.; Ebbinghaus 2000, S. 117; Geißler 1995, S. 55; Merchel et al. 2012, S. 206; Gonschorrek 2003, S. 313; Weiß 1990, S. 72). Als übergeordnetes Unternehmensziel wird hierbei i.d.R. die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit betrachtet (vgl. Becker 2005, S. 188; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 31 f.).

„Ein Betrieb investiert in Bildung, weil er sich davon erwartet, dass die Mitarbeiter dann ihre betrieblichen Aufgaben besser erfüllen können. Das Unternehmen ist inte-

ressiert an der Verwertung der Arbeitskraft seiner Mitarbeiter und erwartet, dass Bildung einen Beitrag zur Wertschöpfung leistet.“ (Müller 2010, S. 16)

Um die organisationale Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu halten, hat die betriebliche Weiterbildung die Aufgabe „(...) durch geeignete Maßnahmen (...) die erforderlichen Qualifikationen zur rechten Zeit am richtigen Ort bereitzustellen.“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 42) Die betriebliche Weiterbildung zielt somit primär darauf ab, „(...) einmal erworbene fachliche Fähigkeiten, Wissen und Können zu aktualisieren, zu vertiefen und zu erweitern.“ (Sabel 1978, S. 10)

„Wenn ein Unternehmen weiterhin der Konkurrenz anderer Anbieter standhalten und die Wünsche der Kunden befriedigen will, müssen die Qualifikationen und Kompetenzen der Beschäftigten an die veränderten Gegebenheiten der Arbeitsplätze angepasst werden. Das bedingt eine Vertiefung von fach- und bereichsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten.“ (Bröckermann 2012, S. 311)

Verschiedenste Untersuchungen belegen, dass solche Formen der Anpassungsweiterbildung primär im Vordergrund stehen, wenn Unternehmen Angebote der betrieblichen Weiterbildung betreiben (vgl. Becker 2005, S. 187; Arnold 1997, S. 154 f.; Beicht/Krekel 2006, S. 37).⁹⁷

Wenngleich im Gegensatz zu rein profit-orientierten Unternehmen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nicht die Gewinnmaximierung den *Fixstern* zur Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit bildet, sind Organisationen auf dem Sozialmarkt aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 1.2) nicht weniger gefordert sicherzustellen, dass die Qualifikationen und Kompetenzen der Organisationsmitglieder den veränderten Bedingungen angepasst werden. Von daher wird in den wenigen Veröffentlichungen zur betrieblichen Weiterbildung in der Sozialen Arbeit, die Anpassung der Mitarbeiterqualifikationen an sich veränderte Gegebenheiten ebenfalls als zentrale Zielstellung der betrieblichen Weiterbildung betrachtet (exemplarisch hierzu vgl. Schulze-Krüdener 2005, S. 853).⁹⁸

Insbesondere mit dem Einzug von Ansätzen der traditionellen Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 2.2) hat sich der Fokus innerhalb der betrieblichen Weiterbildung geweitet, so dass neben der rein organisationalen Zielperspektive auch der *Zielperspektive der Mitarbeiter* verstärkt Beachtung geschenkt wird. Diese

⁹⁷ Auch im Bericht *Bildung in Deutschland 2012* wird darauf verwiesen, dass über vier Fünftel aller weiterbildungsaktiven Betriebe die Anpassung der fachlichen Kenntnisse an veränderte Arbeitsabläufe als sehr wichtig beurteilen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 146).

⁹⁸ Neben der Anpassung der Qualifikationen der Mitarbeiter an sich veränderte Gegebenheiten, lassen sich noch weitere Zielperspektiven mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung aus Organisationssicht konstatieren. So zeigen Becker und Hecken auf, dass die betriebliche Weiterbildung zur Steigerung der Loyalität der Beschäftigten mit dem Unternehmen und hiermit verbunden zur Steigerung der Mitarbeitermotivation beitragen kann (vgl. Becker/Hecken 2010, S. 372). Staehle verweist darauf, dass betriebliche Weiterbildungen als Kernstück der Personalentwicklung auch zur Erhöhung der innerbetrieblichen Kooperation und Kommunikation, zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und damit zur Senkung der Fluktuation beitragen kann (vgl. Staehle et al. 1999, S. 875).

werden nicht länger ausschließlich als „Mittel zum Zweck“ (Berthel/Becker 2010, S. 398) betrachtet, sondern – einem humanistischen Menschenbild folgend – mit ihren sozialen Motiven, persönlichen Einstellungen, Befindlichkeiten und Wünschen wahrgenommen (vgl. Puch 1997, S. 56).

Einem solchen Menschenbild folgend, kann mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung unterstellt werden, „(...) dass der Arbeitnehmer nicht ausschließlich (wenn überhaupt) an der Mitwirkung der unternehmensinternen Entwicklungsprozesse interessiert ist, sondern Lernen insbesondere an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung, Arbeitsplatzsicherheit oder an verbesserten Arbeits- und Berufschancen anbinden will.“ (Salmann 2010, S. 140)

Auf die Bedeutung von intrinsischen Motiven bei der Teilnahme an Angeboten der betrieblichen Weiterbildung weist auch Alke hin:

„Teilnehmer legen immer größeren Wert darauf, dass sie sich auch persönlich weiterentwickeln können und nicht nur »verordnete« Kompetenzen zum Vorteil des Unternehmens aufbauen. Damit Trainingsphasen also nicht nur pflichtbewusst absolviert werden, sondern als attraktive Angebote des Unternehmens wahrgenommen werden, muss den Teilnehmern in einem Training von Beginn an der eigene Nutzen klar werden (...).“ (Alke 2008, S. 56)

Gestützt wird Alkes Aussage auch durch Daten aus dem *Adult Education Survey* (AES) 2010.⁹⁹ Hiernach steht eine höhere persönliche Berufszufriedenheit durch mehr Wissen und Können bei der Nutzenerwartung für die Teilnahme an Angeboten der betrieblichen Weiterbildung an erster Stelle (58 %), gefolgt von einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit (45 %), dem Wunsch nach Übernahme neuer Aufgaben (37 %) sowie des Findens eines neuen Arbeitsplatzes (22 %) und dem Wunsch nach beruflichem Aufstieg und einem höheren Verdienst (13 %) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 152). Es ist zu vermuten, dass der individuellen Zielperspektive in Bezug auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eine entsprechende Beachtung geschenkt werden muss.¹⁰⁰

Darüber hinaus scheinen weitere mitarbeiterbezogene und zugleich handlungsfeldspezifische Aspekte bei der Absolvierung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Sozialen Arbeit eine Rolle zu spielen. So geht Peter davon aus, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Sozia-

⁹⁹ Das Adult Education Survey (AES) wurde in den Jahren 2003 bis 2006 unter Federführung des Europäischen Statistischen Amtes (Eurostat) entwickelt und ähnelt dem deutschen Berichtssystem Weiterbildung (BWS). Das AES 2010 bezieht sich auf den Erhebungszeitraum März 2010 bis Juni 2010. Datenbasis des AES 2010 ist eine bundesweite repräsentative Befragung der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung. Die Stichprobe umfasst 7.035 befragte Personen. Weitere Informationen unter: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf.

¹⁰⁰ Fragen hinsichtlich der Motive zur Absolvierung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Sozialen Arbeit werden mit Blick auf die explorative Studie im weiteren Verlauf dieser Arbeit erneut aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3.4.1.2).

len Arbeit auch die Funktion einer „Quasi-Therapie“ (Peter 2002, S. 131) übernehmen können, indem sie dazu beitragen, psychische Entlastung zu bieten, um so dauerhaft den zum Teil enormen psychischen Belastungen in vielen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit standhalten zu können (vgl. hierzu auch Eckardstein 2007, S. 286). Aus Mitarbeiterperspektive werden Angebote der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Sozialen Arbeit auch als „(...) Reflexionsmöglichkeit wahrgenommen, als Möglichkeit, Kraft zu schöpfen und Abstand vom oftmals belastenden beruflichen Alltag zu bekommen und mit neuen Impulsen und Ideen in diesen zurückzukehren.“ (Sausele-Bayer 2011, S. 169) Auch die Hoffnung, die berufliche Anerkennung und den beruflichen Status positiv beeinflussen zu können, scheint eine treibende Kraft zu sein, warum Fachkräfte der Sozialen Arbeit Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch nehmen (vgl. Schulze-Krüdener 2005, S. 853).¹⁰¹

Neben der organisationalen und der mitarbeiterbezogenen lässt sich noch eine *politische Zielebene* hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung konstatieren. Aus einer politischen Perspektive wird generell unterstellt, dass sich (betriebliche) Bildung wachstumsbegünstigend auf eine Volkswirtschaft auswirkt. So sieht beispielsweise Staehle in der betrieblichen Weiterbildung eine volkswirtschaftliche Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Staehle et al. 1999, S. 873). Auch Becker argumentiert, dass die „(...) Chancen auf den Weltmärkten (...) durch das Nadelöhr Qualifikationsniveau bestimmt [werden, S.G.]“ (Becker 1993, S. 111) Sehr vereinfacht formuliert, bietet die betriebliche Weiterbildung somit einen Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung (vgl. Hölterhoff et al. 1986, S. 15). Bank präzisiert den positiven Einfluss, den Angebote der betrieblichen Weiterbildung auf die Volkswirtschaft besitzen, indem er darauf verweist, dass Weiterbildungsaktivitäten die Mobilität der Beschäftigten fördern und so die Gefahr von struktureller Arbeitslosigkeit mindern (vgl. Bank 1997, S. 38). Auch Berthel und Becker verweisen darauf, dass die betriebliche Weiterbildung zur Verringerung von Arbeitslosigkeit und zur optimalen Allokation der Humanressourcen führen soll und von daher auch politische Perspektiven innerhalb der betrieblichen Weiterbildung zumindest indirekt Niederschlag finden (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 396). Darüber hinaus wird durch die Bereitstellung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung das Recht des Ein-

¹⁰¹ Möglicherweise steht dieses Streben nach beruflicher Anerkennung in enger Verbindung mit dem geringen ausbildungsbezogenen Professionalisierungsgrad sozialer Berufe (vgl. Heiner 2007, S. 168), dem hiermit verbundenen Streben nach einer eigenen beruflichen Identität und der nicht enden wollenden Diskussion, ob die Soziale Arbeit nun als Profession oder als „Semi-Profession“ (Spiegel 2008, S. 50) einzuordnen ist (vgl. auch May 2010, S. 72).

zelen auf Bildung eingelöst, wodurch etwaige gesellschaftliche Bildungsbenachteiligungen zumindest punktuell aufgefangen werden können (vgl. Becker 2005, S. 188).

Auch innerhalb der Sozialen Arbeit verfolgen politische Akteure ähnliche Ziele, wenn sie direkt oder indirekt Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung nehmen. Exemplarisch sei hier nur auf Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe verwiesen, wie sie der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge 2012 ausgesprochen hat, oder aber die Handlungsempfehlungen zum Bundeskinderschutzgesetz, die im Jahr 2012 von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGS) und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter veröffentlicht wurden. Durch die Formulierung von entsprechenden Handlungsempfehlungen nehmen hier die politischen Akteure stets auch indirekt Einfluss auf die geforderten Kompetenzen von Fachkräften in der Jugendhilfe, ohne diese direkt vor Ort determinieren zu können.

3.1.3 Inhalte der betrieblichen Weiterbildung

In Kapitel 3.1.1 wurde aufgezeigt, dass die betriebliche Weiterbildung primär darauf abzielt „(...) durch geeignete Maßnahmen (...) die erforderlichen Qualifikationen zur rechten Zeit am richtigen Ort bereitzustellen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 42). An anderer Stelle wird der betrieblichen Weiterbildung die Aufgabe zugeschrieben, für die „(...) Erhaltung, die Erweiterung [und, S.G.] die Anpassung der Kompetenzen“ (Fachlexikon der sozialen Arbeit 2011, S. 305) von Fachkräften der Sozialen Arbeit zuständig zu sein.

Die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Begrifflichkeiten *Kompetenz* und *Qualifikation* werden hierbei innerhalb der Fachliteratur intensiv diskutiert. So liegen mehrere Versuche vor, die Begriffe voneinander abzugrenzen (vgl. Heine mann et al. 2011, S. 21; Staudt 2002, S. 179). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Unterscheidung der Begrifflichkeiten von Arnold hingewiesen.

Qualifikation (Q)	Kompetenz (K)
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	K. ist subjektbezogen
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	K.-Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts „proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte“) ab	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf neue, zeitgemäße Weise

Abbildung 3: Vergleich Qualifikationen und Kompetenzen¹⁰²

Erpenbeck fasst die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Begriff der Qualifikation und dem der Kompetenz wie folgt zusammen:

„Qualifikationen kennzeichnen die Fähigkeiten von Personen, eine bestimmte Tätigkeit in klar umrissener Weise über einen längeren Zeitraum und auf einem bestimmten Niveau ausüben zu können. (...) Kompetenzen kommen immer dann zum Tragen, wenn es um kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele geht, wenn man zu Beginn nicht genau weiß, was schlussendlich herauskommen wird.“ (Erpenbeck 2010, S. 49)

In Bezug auf die betriebliche Weiterbildung fordert Bröckermann, dass „(...) man nicht bei der Vermittlung von Qualifikationen stehen bleiben [darf, S.G.]. Man muss vielmehr auch Kompetenzen vermitteln, das heißt Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, sich in (...) offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen (...) zurechtzufinden.“ (Bröckermann 2012, S. 324)

Auch Arnold fordert, dass die betriebliche Weiterbildung „(...) sich nicht auf die Optimierung zweckrationaler beruflicher Fertigkeiten beschränken [darf, S.G.]“, sondern vielmehr auch „(...) in einem umfassenden Sinne zu selbstständigem und aktivem Handeln befähigen“ [sollte, S.G.]. (Arnold 1997, S. 160)¹⁰³

Als Bindeglied zwischen Kompetenz und Qualifikation hat sich innerhalb der Sozialen Arbeit der Begriff der *Handlungskompetenz* etabliert (vgl. Galuske 2011, S. 129). Heiner versteht unter Handlungskompetenz das „Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen“ (Heiner 2010, S. 56). In Anlehnung an von Spiegel soll im weiteren Verlauf der Begriff der „beruflichen Haltung“ (Spiegel 2008, S. 109) dem des *Wollens* vorgezogen werden. (1) Wissen, (2) Können und (3) die Refle-

¹⁰² Quelle: Arnold 2001, S. 269.

¹⁰³ Auch Salmann fordert einen Bedeutungswechsel „(...) von einer berufs- und funktionsbezogenen betrieblichen Weiterbildung, die auf Verbesserung der Qualifikationen und den Erwerb von fachlichen Wissen und Können zielt hin zu einem handlungs- und prozessorientierten Weiterbildungsansatz.“ (Salmann 2009, S. 158)

xion der beruflichen Haltung können somit als die drei zentralen inhaltlichen Ebenen von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung lokalisiert werden.¹⁰⁴

(1) Wissen

Wie in Kapitel 3.1.2 aufgezeigt, stellt die kontinuierliche Anpassung an sich verändernde Umwelten eine übergeordnete Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildung dar. Diese Herausforderung hat in den vergangenen Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen, da Organisationen einer Wissensumwelt gegenüber stehen, die deutlich komplexer ist, als sie es noch vor einigen Jahrzehnten war.¹⁰⁵ Probst, Raub und Romhardt sehen die „explosionsartige Vermehrung, weitgehende Fragmentierung sowie zunehmende Globalisierung des Wissens“ (Probst et al. 2010, S. 6) als zentrale Gründe hierfür an. Die hiermit einhergehende abnehmende *Halbwertszeit des Wissens* führt dazu, dass die o. g. Anpassung immer schneller erfolgen muss (vgl. Zaugg 2009, S. 227).

Wenngleich kaum Daten zur Halbwertszeit von Wissen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vorliegen¹⁰⁶, dürfte Einigkeit herrschen, dass auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit aufgrund der Vielzahl an Triebkräften für Veränderungen (vgl. Kapitel 1.2) eine steigende Tendenz zur kontinuierlichen Wissensanpassung zu konstatieren ist. Neben Veränderungen innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen, die oftmals auch Auswirkungen auf die Finanzierung und Form der Leistungserbringung von Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit sich bringen (vgl. Falterbaum 2009, S. 13), führen wechselnde „Themenkonjunkturen“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011, S. 2) wie beispielsweise Interkulturalität, Inklusion, psychische Erkrankungen von Eltern, Kinderschutz etc. dazu, dass sich Fachkräfte in der Sozialen Arbeit kontinuierlich neues Fachwissen aneignen müssen.

In Bezug auf die in Kapitel 3.1.3 genannte Handlungskompetenz unterscheidet von Spiegel auf einer analytischen Ebene vier unterschiedliche Wissenskomplexe, „(...) mit denen Fachkräfte ihr methodisches Handeln ‚unterfüttern‘ sollten.“

¹⁰⁴ Ähnlich – wenn auch nicht in Bezug auf die Soziale Arbeit – sehen auch Staehle sowie Berthel und Becker die zentralen Inhalte von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung in der Vermittlung von Wissen, der Verbesserung von Fähigkeiten und der Bildung neuer Einstellungen (vgl. Staehle et al. 1999, S. 884; Berthel/Becker 2010, S. 89). Wenngleich, wie nachfolgend vorgenommen, diese drei Konstrukte analytisch voneinander getrennt werden können, fallen sie in Angeboten der betrieblichen Weiterbildung oftmals gleichzeitig zusammen (vgl. Jung 2006, S. 263).

¹⁰⁵ Exemplarisch hierfür sei auf die rasante Vervielfachung von Informationsmedien verwiesen. Während es nach der Erfindung der Druckpresse mehr als 300 Jahre dauerte, bis sich das weltweite Volumen an Informationsmedien zum ersten Mal verdoppelte, erfolgt eine solche Verdopplung nun nahezu alle fünf Jahre (vgl. Probst et al. 2010, S. 6).

¹⁰⁶ Holtbrügge bezieht sich nicht explizit auf die Soziale Arbeit, zeigt jedoch auf, dass die Halbwertszeit des Wissens im öffentlichen Dienst zehn Jahre beträgt, während die Halbwertszeit des Wissens in der IT-Branche lediglich zwei Jahre beträgt (vgl. Holtbrügge 2013, S. 258).

(Spiegel 2008, S. 104) Neben dem *Beobachtungs- und Beschreibungswissen*, führt sie das *Erklärungs- und Begründungswissen*, das *Wertewissen* sowie das *Handlungs- und Interventionswissen* auf (ausführlich hierzu vgl. Spiegel 2008, S. 104 ff.).

Weiterbildungsinhalte können somit sowohl auf die Anreicherung des Beobachtungs- und Beschreibungswissens, des Erklärungs- und Begründungswissens als auch auf die Erweiterung des Wertewissens sowie Handlungs- und Interventionswissen abzielen.

(2) Können

Als Fähigkeiten bezeichnet Meißner „(...) die angeborene Ausstattung mit elementaren geistigen, motorischen und körperlichen Funktionen, (...) welche partiell veränder- und aktivierbar sind und die Grundlage für verschiedene Handlungen bilden.“ (Meißner 2012, S. 16) Hinsichtlich der Erweiterung von Fähigkeiten unterscheidet Staehle zwischen *analytischen Fähigkeiten* (konzeptionelle Fähigkeiten, Organisationsfähigkeiten, Auffassungsfähigkeiten und Kritikfähigkeiten), *sozialen Fähigkeiten* (hier insbesondere die Fähigkeit, Ideen und Gefühle kommunizieren zu können, effizient in Gruppen arbeiten zu können, Mitarbeiter zu motivieren und zu führen sowie die generelle Kooperationsfähigkeit) sowie *technische Fähigkeiten* (hier insbesondere die Fähigkeit, erlernte Methoden und Techniken auf praktische Probleme anzuwenden) (vgl. Staehle et al. 1999, S. 884).

Fähigkeiten, im Sinne von Können, unterscheiden sich von Wissen darin, dass sie nicht vermittelt, sondern nur durch Übung und Erfahrung entwickelt werden können (vgl. Jung 2006, S. 263).

Innerhalb der Sozialen Arbeit geht es auf der Ebene der Erweiterung von Fähigkeiten insbesondere um das Erlangen von Methoden und Techniken, die Fachkräften der Sozialen Arbeit Hilfestellungen bieten, Klienten bei der Lebens- und Alltagsbewältigung zu unterstützen. Methoden werden hier nicht als „zielgenaue Technologien der Verhaltensänderung“ (Galuske 2011, S. 159) im Sinne eines „*Rezeptwissens*, das klare Regeln vorgibt, die man im konkreten Fall nur benutzen muss, um das jeweilige Problem zu lösen“ (Galuske 2011, S. 17) verstanden, sondern vielmehr als „Set aus Analyse-, Planungs- und Reflexionsstrategien“ (Spiegel 2008, S. 119), die flexibel jeweils der Situation entsprechend zum Einsatz gebracht werden können. Solche Methoden können äußerst vielseitig

sein¹⁰⁷ und unterliegen wie zuvor bereits skizziert stets „gewissen Konjunkturen“ (Peter 2002, S. 137).

Neben der Beherrschung von Grundoperationen des methodischen Handelns (zu denen von Spiegel auch die Fähigkeit zum Zusammenführen von unterschiedlichen Wissensbeständen sowie die Fähigkeit zum hermeneutischen Fallverstehen zählt), können Fähigkeiten zum *kommunikativen, dialogischen Handeln* sowie Fähigkeiten zum *Einsatz der Person als Werkzeug* der Kompetenzdimension des *Könnens* zugeordnet werden und somit auch Bestandteil von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung darstellen (ausführlicherer hierzu vgl. Spiegel 2008, S. 101 f.).

(3) Reflexion der beruflichen Haltung

Die bisherigen Erkenntnisse haben aufgezeigt, inwiefern die betriebliche Weiterbildung die Vermittlung von Fachwissen sowie den Erwerb von handlungsfeldspezifischen Methoden unterstützen kann. Darüber hinaus ist die betriebliche Weiterbildung jedoch zugleich der „andere Ort“ (Frasch 1991, S. 638), an dem alternative Erfahrungen gemacht werden können und Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch mit anderen Kollegen besteht (vgl. Peter 2001, S. 1961). Angebote der betrieblichen Weiterbildung bieten Möglichkeiten „(...) in relativer Distanz zu den Zwängen und Handlungsnotwendigkeiten des Alltags seine Wirklichkeitskonstruktion zu überdenken, mit anderen zu vergleichen, durch neues Wissen anzureichern, neue Sichtweisen kennenzulernen.“ (Arnold/Siebert 2006, S. 118) Eben jenes Überdenken der eigenen Wirklichkeitskonstruktion ist für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit unverzichtbar, denn:

„In der Sozialen Arbeit kann jede Einschätzung und Beurteilung nur Hypothesencharakter haben, statt ‚Objektivität‘ ist ‚Intersubjektivität‘ ein zentrales Gütekriterium der Problemanalysen, Entwicklungsprognosen und Interventionsempfehlungen.“ (Heiner/Schrapper 2004, S. 203)

Auch Schrapper verweist darauf, dass Selbstreflexion im Sinne von ständiger Vergewisserung und ggf. Revision eingeschlagener Wege für Fachkräfte der Sozialen Arbeit unumgänglich ist, da sozialpädagogische Entscheidungen immer prozesshaft, personenbezogen und schwer objektivierbar sind. Es gibt somit weder eine eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung, noch eine eindeutige Zuordnung von Problemen und Lösungen, was dazu führt, dass sozialpädagogi-

¹⁰⁷ Eine dezidierte Übersicht von aktuellen Methoden in der Sozialen Arbeit bietet Galuske (vgl. Galuske 2011, S. 161 ff.).

sche Entscheidungen immer von einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit geprägt sind (vgl. Schraper 1994, S. 68).¹⁰⁸

Miller merkt ebenfalls an, dass sich professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit nicht darin zeigt

„(...) von Anfang an die ‚richtige‘ Hypothese zu entwickeln, sondern aus einem bestimmten Kenntnisstand heraus fachlich begründete schlüssige Hypothesen zu formulieren. Im Laufe des Unterstützungsprozesses können sich dann sehr wohl Sachverhalte ergeben, die alles in einem anderen Licht erscheinen lassen. Sozialarbeiterisches Unterstützen geht immer einher mit dem Problem der Kontingenz und ist ein Suchprozess, der fachlich begründet, wachsam und flexibel zu bewältigen ist.“ (Miller 2001, S. 199 f.)

Im Umgang mit diesem Kontingenzproblem bieten Angebote der betrieblichen Weiterbildung einen Raum für ein „Sich-selbst-verstehen“ (Wollnik 1994, S. 146). Ein solches Sich-selbst-verstehen setzt zunächst einen *Anstoß zur Selbstdiagnose* voraus, auf dessen Grundlage eine *Selbstbeschreibung* vorgenommen werden kann, „(...) das heißt eine Repräsentation der eigenen Elemente, Relationen, Operationen und Strukturen zu erstellen, in der auch sein Selbstverständnis rekapituliert wird (*Reflexionsanregung*).“ (Wollnik 1994, S. 147) Wird erkannt, dass eine solche Selbstbeschreibung auch anders möglich wäre – Wollnik spricht hier von einer „Kontingenzerfahrung“ (Wollnik 1994, S. 17) –, bietet sich die Chance, den eigenen Referenzrahmen zu durchschauen (sich-selbst-verstehen) und ihn ggf. zu verändern (vgl. Siebert 1998, S. 43).¹⁰⁹

Ausgangslage für die Setzung eines solchen „neuen Rahmens“ (Siebert 1998, S. 37) sind neben der Bereitschaft des Einzelnen, sich auf diesen Prozess einzulassen, entsprechende Anstöße, oftmals in Form von Irritationen von außen. Wie im Weiteren aufgezeigt wird, bieten Angebote der betrieblichen Weiterbildung, insbesondere wenn sie außerhalb der eigenen Organisation und damit außerhalb der bestehenden Erwartungsmuster, Normen, Rollenzuschreibungen und Machtverhältnissen stattfinden, zahlreiche Irritationsanlässe, die wiederum Kontingenzerfahrungen ermöglichen können.

¹⁰⁸ Denner ordnet die Fähigkeit zur Selbstreflexion von Fachkräften der Sozialen Arbeit daher auch den „Grundkompetenzen der Sozialen Arbeit“ (Denner 2008, S. 295) zu. Solche Kontingenzprobleme machen nicht nur Fachkräften der Sozialen Arbeit, sondern in gewisser Weise auch den Organisationen zu *schaffen*, in denen sie tätig sind. Auch hier gilt, dass es zwischen dem sozialen System Organisation und dessen relevanten Umwelten keine eindeutigen Input-Output-Relationen gibt, es folglich auch keine eindeutige Zuordnung von Problemen und Lösungen möglich ist, was dazu führt, dass die heute noch *passenden* Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines Organisationssystems morgen schon überholt sein können und daher ständig beobachtet und reflektiert werden müssen.

¹⁰⁹ Dieser Ansatz wird auch als *Reframing* bezeichnet. Durch Reframing wird der Versuch unternommen, „(...) das Gedachte und Konstruierte in einen neuen Rahmen zu setzen, um ihm neue Bedeutung zu geben.“ (Miller 2001, S. 2004)

Finden diese individuell erfahrenen Irritationen auch innerhalb der jeweiligen Organisation Beachtung, so können sie hier im Idealfall ebenfalls irritierende Wirkung erzeugen. Dieses Irritationspotenzial von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung scheint insbesondere dann hoch zu sein, wenn sie extern stattfinden.

3.1.4 Formen der betrieblichen Weiterbildung

Angebote der betrieblichen Weiterbildung können grundsätzlich in unterschiedlichen Formen stattfinden. Hierbei wird in der gängigen Fachliteratur zwischen on-the-job und off-the-job Weiterbildungen differenziert (vgl. Staehle et al. 1999, S. 886). Darüber hinaus können Methoden der Mitarbeiterentwicklung danach unterschieden werden, ob sie into-the-job-, along-the-job, near-the-job und out-of-the-job stattfinden (vgl. Kolb et al. 2010, S. 491). Da sich die einzelnen Maßnahmen nicht trennscharf voneinander unterscheiden lassen und eine solche Differenzierung in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht zwingend geboten erscheint, wird an dieser Stelle Pawlowsky und Bäumer gefolgt, die vorschlagen, zwischen *internen* und *externen* Formen der betrieblichen Weiterbildung zu unterscheiden (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 9).

Als *interne betriebliche Weiterbildung* bezeichnet Lipsmeier „(...) solche Maßnahmen (...), die das Unternehmen mit eigenem Lehrpersonal selbst durchführt oder von fremdem Lehrpersonal durchführen läßt. Diese Veranstaltungen stehen im Regelfall nur den Betriebsangehörigen offen.“ (Lipsmeier 1987, S. 198) Ähnlich definiert Nork interne Weiterbildungen:

„Unter der internen Weiterbildung (...) sind alle Maßnahmen zu subsumieren, die von der Organisation in eigener Regie geplant, durchgeführt und kontrolliert werden, und zwar ausschließlich für die Mitarbeiter/innen derselben Organisation.“ (Nork 1991, S. 28)

Solche internen betrieblichen Weiterbildungen finden entweder in organisations-eigenen Fort- und Weiterbildungsakademien¹¹⁰ oder aber als sogenannte In-house-Weiterbildungen innerhalb der eigenen Organisation statt. Während in den organisationseigenen Fort- und Weiterbildungsakademien Fachkräfte aus unterschiedlichen Teams, Standorten und zum Teil auch unterschiedlichen Handlungsfeldern aufeinander treffen, nehmen bei Inhouse-Weiterbildungen i.d.R. meistens ganze Teams, Abteilungen oder Organisationseinheiten eines Trägers an der Weiterbildung teil (vgl. Peter 2002, S. 140). Durchgeführt werden solche

¹¹⁰ Beispielhaft seien hier auf die Caritas-Akademie Köln-Hohenlind, die Führungsakademie der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg, die Fortbildungsangebote der Diakonie Rheinland Westfalen-Lippe in Münster und die Weiterbildungsangebote der Landesjugendämter Rheinland und Westfalen hingewiesen.

Inhouse-Weiterbildungen entweder durch externe Dozenten oder aber durch Kollegen aus dem eigenen Haus oder aus dem eigenen Verband.

Inhouse-Weiterbildungen sind in der Regel sehr stark an betrieblichen Veränderungen (z. B. die Umsetzung neuer rechtlicher Rahmenbedingungen, die Schulung aller Mitarbeiter bei der Einführung einer neuer Software etc.) und der hieraus resultierenden Anpassungsnotwendigkeit, weniger aber an den Einzelqualifikationen und -bedürfnissen der Mitarbeiter ausgerichtet.

Sie bieten den Vorteil, dass die jeweiligen Weiterbildungsinhalte konkret auf die Bedarfe und Strukturen vor Ort angepasst werden und somit mögliche Transferprobleme (vgl. Kapitel 3.2.3) minimiert werden können. Zugleich kann eine Vielzahl von Mitarbeitern mit relativ überschaubarem Kostenaufwand weitergebildet werden. Darüber hinaus können interne Weiterbildungen zur Verbesserung der innerbetrieblichen Kooperation und zu einem höheren Maß an Identifikation mit dem Unternehmen führen (vgl. Nork 1991, S. 29).

Als Nachteile von Inhouse-Weiterbildungen kann konstatiert werden, dass innerhalb der jeweiligen Weiterbildungssettings – insbesondere wenn bestehende Teams und/oder Abteilungen weitergebildet werden – eine Fortführung der mikropolitischen¹¹¹ Dimensionen, also der bestehenden Rollenerwartungen, Normen, Machtverhältnisse und Teamdynamiken ermöglicht wird, wodurch die Möglichkeiten, das eigene berufliche Handeln kritisch zu reflektieren, eingeschränkt werden können.¹¹²

Der Erfolg von Inhouse-Weiterbildungen kann auch allein dadurch gefährdet werden, dass nicht in allen Einrichtungen der Sozialen Arbeit entsprechende Bedingungen vorzufinden sind, um eine lernförderliche Kultur während einer Weiterbildung zu schaffen. Dies kann an fehlenden adäquaten Seminarräumen ebenso wie an fehlender technischer Ausstattung scheitern. Ebenso droht die Gefahr, dass die Fachkollegen bei Inhouse-Weiterbildungen jede Pause nutzen, um *nur kurz* einen dienstlichen Rückruf zu tätigen, eine dienstliche E-Mail zu schreiben oder *kurz* noch den Dienstkollegen ansprechen müssen, der in wenigen Tagen in seinen Urlaub aufbricht. Die Gefahr, innerhalb eines solchen Formats aufgrund der engen Einbindung in den organisationalen Alltag zeitweise

¹¹¹ Zur Bedeutung mikropolitischer Aspekte innerhalb von Organisationen (vgl. Wimmer 2009, S. 22; Neuberger 2006), übertragen auf die Soziale Arbeit (vgl. Merchel 2010a, S. 143).

¹¹² Wie in Kapitel 3.1.3 aufgezeigt, braucht es einen *Anstoß zur Selbstdiagnose*, um das eigene berufliche Handeln kritisch reflektieren zu können. Findet innerhalb von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung eine Fortführung der bestehenden Rollenerwartungen, Normen, Machtverhältnisse und Teamdynamiken statt, wird somit das bestehende Subsystem Team einfach nur an einen Ort (den Seminarraum) befördert, ist zu erwarten, dass die Anstöße zur Selbstdiagnose ein anderes Niveau haben, als wenn Fachkräfte in externen Weiterbildungen auf Fachkräfte aus anderen Einrichtungen der Sozialen Arbeit treffen.

nicht ganz *bei der Sache* zu sein, scheint tendenziell höher zu sein, als wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung extern stattfinden.

Als *externe betriebliche Weiterbildungen* können solche Maßnahmen bezeichnet werden, „(...) die außerhalb des Unternehmens bei einem nicht zum Unternehmen gehörenden oder direkt geförderten Weiterbildungsinstitut oder -träger durchgeführt werden.“ (Lipsmeier 1987, S. 198)

Externe Weiterbildungen stellen das am stärksten nachgefragte Weiterbildungsformat in Deutschland dar. So wird im Bericht *Bildung in Deutschland 2012* darauf verwiesen, dass 4/5 aller befragten Unternehmen¹¹³ externe Kurse für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten einsetzen, während interne Kurse gerade einmal von der Hälfte der befragten Unternehmen genutzt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 146). Zu ähnlichen Ergebnissen kam einige Jahre zuvor auch das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln.¹¹⁴

Wenngleich kaum statistische Daten zur betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vorliegen, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass auch hier der überwiegende Anteil der betrieblichen Weiterbildungen extern stattfindet. Zu diesem Zwecke stehen Fachkräften der Sozialen Arbeit eine Vielzahl von Fort- und Weiterbildungsinstituten und -trägern zur Verfügung.¹¹⁵

Im Gegensatz zu internen betrieblichen Weiterbildungen „(...) bieten externe Weiterbildungen eine (kritische) Distanz zu und Abstraktion von den Alltagsproblemen der entsendenden Institutionen, erlauben wertvolle Kontakte zu Kollegen aus anderen Institutionen mit anderen Zielen und Problemen und ermöglichen ganz generell ein besseres Erreichen der individuellen Weiterbildungsziele der Adressaten. Durch externe Kurse wird die Mobilität und damit die individuelle und soziale Sicherheit der Mitarbeiter bedeutend eher gefördert als durch interne Kurse.“ (Staehe et al. 1999, S. 887).

¹¹³ Als Quelle der Untersuchung diente das IAB-Betriebspanel 2010. Innerhalb des IAB-Betriebspanels werden jährlich von Ende Juni bis Oktober bundesweit knapp 16.000 Betriebe aller Wirtschaftszweige und Größenklassen befragt. Weitere Informationen zum IAB-Betriebspanel finden sich unter: <http://www.iab.de>

¹¹⁴ Untersuchungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln aus dem Jahr 2010 zeigen, dass nur knapp die Hälfte der befragten Unternehmen Weiterbildungen direkt am Arbeitsplatz durchführen. Demgegenüber schicken fast 90 % der befragten Unternehmen ihre Mitarbeiter auf externe Seminare und Lehrgänge (vgl. Köster 2003, S. 256).

¹¹⁵ Peter unterscheidet hierbei zwischen öffentlichen und privaten sowie örtlichen und überörtlichen Anbietern. Darüber hinaus lassen sich gemeinnützige als auch zunehmend gewinnorientierte Anbieter differenzieren. Weiterbildungen werden sowohl in entsprechenden Weiterbildungsinstitutionen als auch von einer großen Anzahl freiberuflich tätiger Personen angeboten (vgl. Peter 2002, S. 142). Insgesamt konstatiert Peter eine „enorme Vielfalt“, die jedoch auch dazu führt, dass die Weiterbildungslandschaft „ziemlich unübersichtlich“ (Peter 2002, S. 142) ist. Auch Schulze-Krüdener kritisiert, dass das „Feld der Anbieter, Institutionen und AkteureInnen bunt, vielfältig und wenig geordnet“ sei und es sich „kaum noch überblicken lässt“ (Schulze-Krüdener 2010, S. 1067). Boeßenecker und Marker kommen daher zu dem Ergebnis, dass „Trail and Error bzw. muddling through“ (Boeßenecker/Marker 2008, S. 177) die dominante Handlungsmaxime der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Feld der Sozialwirtschaft auszeichnet.

Auch Bröckermann betont die Vorteile von externen Weiterbildungen, bei denen sich die „(...) Teilnehmer (...) frei von betrieblichen Zwängen und Hierarchien bewegen [können, S.G.]. Und sie nehmen vom Veranstalter, aber auch von anderen Teilnehmern, neue Ideen und Anregungen auf, die helfen können, die eigene Betriebsblindheit zu überwinden.“ (Bröckermann 2012, S. 312) Nork stellt ebenfalls die Vorteile von externen Weiterbildungen mit Blick auf die Gefahr der *Betriebsblindheit* in den Vordergrund. Sie benennt als Vorteil externer Weiterbildung die Möglichkeit „(...) des interorganisationalen Erfahrungsaustausches, der einen innovativen gedanklichen Input in die Unternehmung fördert und ‚Betriebsblindheit‘ zu reduzieren vermag.“ (Nork 1991, S. 29)

Als Nachteil von externen Weiterbildungen kann konstatiert werden, dass es sich hierbei in der Regel um Angebote „von der Stange“ (Gonschorrek 2003, S. 312) handelt. Externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung sind also nicht explizit auf die jeweiligen Bedarfe der einzelnen Fachkraft bzw. der jeweiligen Organisation zugeschnitten, sondern oftmals so konzipiert, dass sie eine möglichst große Zielgruppe ansprechen.¹¹⁶

Dadurch, dass bei externen Weiterbildungen der Lernprozess jenseits des beruflichen Alltages stattfindet, stellt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die jeweilige Organisation eine besonders große Herausforderung dar und bildet damit den größten Nachteil von externen Weiterbildungen (vgl. Faulstich 1998, S. 193; Köster 2003, S. 256).¹¹⁷

Nachfolgend soll zunächst zusammenfassend das Irritationspotenzial der betrieblichen Weiterbildung bewertet werden, um sich daran anschließend intensiver der

¹¹⁶ Beispielhaft seien hier Angebote der betrieblichen Weiterbildung benannt, die mit Titeln wie „Beratung in der Sozialen Arbeit“ werben. Ein solcher Titel präzisiert weder, welche Form der Beratung (systemisch, klientenzentriert, ressourcen- und lösungsorientiert etc.) gemeint ist, noch welches Beratungssetting (Vorgesetzter – Mitarbeiter, Fachkraft – Klient etc.) thematisiert werden soll.

¹¹⁷ Wenngleich Transferprobleme auch mit Blick auf interne Weiterbildungen festgestellt werden können, scheinen sie gleichsam innerhalb von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ein deutlich höheres Maß an Bedeutsamkeit einzunehmen, konstatieren sich hier doch zeitlich begrenzte soziale Systeme, an denen sich Organisationsmitglieder aus unterschiedlichen Organisationen koppeln, wodurch sich in der Regel innerhalb von externen Weiterbildungen eine Art der inneren Logik ausbildet, die weit entfernt von der Organisationslogik der entsendenden Organisationen ist. Tradierte Kommunikations- und Entscheidungsmuster, Machtkonstellationen, Konfliktfelder und andere, sich über Jahrzehnte entwickelte kulturelle Aspekte, die jede Organisation bzw. Organisationseinheit prägen, spielen innerhalb des sich neu konstituierenden Weiterbildungssystems nur eine stark untergeordnete Rolle. Vielmehr entwickelt sich auf Grund der strukturellen Kopplung der Weiterbildungsteilnehmer innerhalb einer externen Weiterbildung eine eigene Weiterbildungslogik. Lernen innerhalb von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung findet daher – zumindest verglichen mit dem organisationalen Alltag – in einer *künstlichen Situation* statt. Eben jene *künstlichen Rahmenbedingungen*, innerhalb derer sich das Lernen ereignet, lösen sich auf, sobald die externe Weiterbildung endet. Die Weiterbildungsteilnehmer sind nunmehr gefordert, das erlernte Wissen bzw. die erlernten Methoden aus der künstlichen in die alltägliche Arbeitswelt zu übertragen. Hier treffen sie auf die o. g. bestehenden Routinen und auf Kollegen, die gleichsam nicht Bestandteil der künstlichen Lernwelt waren. Die Transferhürden sind folglich höher, als bei internen Weiterbildungen, die – wenngleich durchaus in veränderter Form – eher eine Fortführung des beruflichen Alltags darstellen und somit Lern- und Funktionsfeld weniger stark voneinander trennen.

Transferproblematik und ersten Ansatzpunkten zur Förderung des Lerntransfers zu widmen (vgl. Kapitel 3.2).

3.1.5 Warum (externe) Weiterbildungen *nicht* nicht irritieren können

Nachfolgend soll unter Bezugnahme der bisherigen Ausführungen zu den *Zielperspektiven*, *Inhalten* und *Formen* der betrieblichen Weiterbildung argumentativ aufgeführt werden, warum Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – überspitzt formuliert – nicht *nicht* irritieren können.

Innerhalb der Ausführungen zu den *Zielperspektiven* der betrieblichen Weiterbildung konnte deutlich gemacht werden, dass die betriebliche Weiterbildung keinem Selbstzweck dient, sondern primär die Funktion eines Zulieferbetriebs übernimmt, der Hilfestellung leistet, um die fachlichen Aufgaben von Fachkräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit besser erledigen zu können (vgl. Merchel et al. 2012, S. 206). Wenngleich die betriebliche Weiterbildung somit originär der betrieblichen Zielerreichung im Sinne einer Anpassungsfunktion verpflichtet ist, wird sie zugleich insbesondere durch die Zielperspektive der Mitarbeiter beeinflusst.

Angebote der betrieblichen Weiterbildung, so lässt sich konstatieren, stellen somit *Arenen von unterschiedlichen Interessen* dar, die zum Teil kompatibel, jedoch zum Teil auch divergierend sind (vgl. Faulstich 1998, S. 107). Hierbei bewegt sich die betriebliche Weiterbildung insbesondere „(...) in einem Spannungsfeld zwischen den betriebswirtschaftlichen Interessen eines Unternehmens/einer Organisation auf der einen Seite und den individuellen, auf die persönliche und berufliche Entwicklung ausgerichteten Interessen der Mitarbeiter auf der anderen Seite.“ (Negri et al. 2010, S. 44)¹¹⁸

Wenngleich sich – wie hier vorgenommen – diese unterschiedlichen Interessen auf einer analytischen Ebene klar voneinander trennen lassen, scheint eine solche eindeutige Differenzierung in der Praxis der betrieblichen Weiterbildung kaum möglich zu sein, da sich die jeweiligen Interessen von Mitarbeitern und Führungskräften – auch wenn entsprechende Managementinstrumente diese suggerieren (vgl. Kapitel 4.2.1.2) – nicht wie bei einer Maschine von außen auslesen und somit eindeutig bestimmen lassen. Führungskräfte in der Sozialen Arbeit haben unterschiedliche Möglichkeiten, wie sie mit diesem Spannungsfeld aus Organisations- und Mitarbeiterinteressen umgehen können. Entweder sie ignorieren es einfach¹¹⁹, oder aber sie lösen es – quasi *präventiv* – einseitig auf¹²⁰, oder aber

¹¹⁸ In Bezug auf die betriebliche Weiterbildung konstatiert Neuberger daher treffend, dass „(...) Zielkonflikte wahrscheinlicher sind als Zielharmonie.“ (Neuberger 1994, S. 163)

¹¹⁹ Das Ignorieren dieses Spannungsfeldes ist möglich, indem verhindert wird, dass die unterschiedlichen Interessen der Leitungskraft und des Mitarbeiters benannt werden.

– und hierfür soll an dieser Stelle plädiert werden – sie betrachten diese Spannungsfelder als konstitutiven Bestandteil der betrieblichen Weiterbildung¹²¹ und zugleich als Chance, die Organisationen mit *Überraschungen* zu versorgen (vgl. Wimmer 2004, S. 138).

Geht man aber davon aus, dass innerhalb der betrieblichen Weiterbildung „(...) nicht objektive Aneignung, sondern subjektive Rekonstruktion“ (Severing 2009, S. 139) von Wissen stattfindet, Lernen folglich „(...) als Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems begriffen werden“ [muss, S.G.] (Luhmann 1987, S. 60), dann ist weiterbildungsbedingtes Lernen stets „(...) eine rekursive, biographisch geprägte Aktivität. Wir lernen, was wir gelernt haben. Das heißt, Lernen ist ein Anschlusslernen, Lernen ist ‚strukturdeterminiert‘, wir lernen das, was in unseren kognitiven Strukturen integrierbar ist.“ (Siebert 1998, S. 38) Eben jene Strukturdeterminiertheit, die weder von außen eindeutig auszulesen noch einseitig auszuschalten ist, steuert implizit, ob die Aufmerksamkeit des Einzelnen während einer Weiterbildung vornehmlich auf solche Weiterbildungsinhalte gerichtet ist, die eher der eigenen persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung dienen oder aber solche Weiterbildungsinhalte als relevant eingeschätzt werden, die zur Bewältigung der Aufgaben innerhalb der Organisation von Nutzen sind und somit direkt oder indirekt zur Erreichung der Organisationsziele hilfreich sind.¹²²

Werden diese hoch selektiven, nur bedingt zu prognostizierenden und daher stets in gewisser Weise *überraschenden* Wahrnehmungen und Lernerfahrungen innerhalb der Organisation(seinheit) zum Gegenstand der Kommunikation gemacht, dann können sie dazu einladen, dass die Organisation(seinheit) „(...) über sich selbst, ihre Sinnstrukturen, die Bedeutung von inneren Entwicklungen

¹²⁰ Entweder zu *Gunsten* des Mitarbeiters, gemäß dem Motto, wenn der Mitarbeiter meint, es sei richtig und wichtig die Weiterbildung zu besuchen, wird es schon stimmen, oder aber zu *Gunsten* der Organisation, gemäß dem Motto: Sie gehen jetzt zu der Weiterbildung, basta!

¹²¹ Konstitutiv deswegen, da Organisations- und Mitarbeiterperspektiven niemals vollständig deckungsgleich sein können, da Organisationen eben keine reine Ansammlung von Menschen darstellen, sondern sowohl Organisationen als auch deren Organisationsmitglieder autopoietische, operational geschlossene (soziale bzw. psychische) Systeme darstellen, die trotz struktureller Kopplung jeweils über ein hohes Maß an Autonomie verfügen. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 aufgezeigt, bringen sich die Organisationsmitglieder ausschließlich über ihre Mitgliedschaftsrolle temporär in die Organisation ein, sie sind aber niemals mit *Haut und Haar* Teil der Organisation (vgl. Willke 2007, S. 23; Willke 2006, S. 57).

¹²² Es erscheint daher nicht allzu abwegig, dass zwei Organisationsmitglieder, die zur gleichen Zeit, am gleichen Ort beispielsweise eine Weiterbildung zum Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) besuchen, durchaus unterschiedliche (Lern-)Erfahrungen machen und folglich auch unterschiedliche – *überraschende* – Impulse in die Organisation einbringen könnten. Während der eine Kollege möglicherweise *mitnimmt*, welche neuen Paragraphen das BKisSchG umfassen, hat der andere Kollege möglicherweise darüber hinaus (oder stattdessen) *mitgenommen*, dass Weiterbildungsteilnehmer aus anderen Einrichtungen das Recht in ihrer Institution völlig anders interpretieren und auch umsetzen.

für die Leistungsfähigkeit der Organisation, ihren Bezug zur Umwelt, die Relevanz von Bewegungen aus der Umwelt nachdenkt.“ (Merchel 2004, S. 117)¹²³

Wenn, wie Wimmer feststellt, eine „(...) Steigerung der Wandlungsfähigkeit von Organisationen (...) letztlich an das Ausmaß gebunden [ist, S.G.], in dem sie sich mit Überraschungen versorgen können und damit in einem gesunden Maße irritierbar bleiben“ (Wimmer 2004, S. 138), dann scheint in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung vieles dafür zu sprechen, das Überraschungs- bzw. Irritationspotenzial, das Angeboten der betrieblichen Weiterbildung aufgrund der ihnen zugrunde liegenden unterschiedlichen Zielperspektiven per se immanent ist, nicht als lästiges *Nebenprodukt* zu betrachten, das es entweder zu ignorieren oder aber präventiv einseitig aufzulösen gilt, sondern als bedeutsame Ressource, die es mit Blick auf die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit bestmöglich zu erschließen gilt.

Dieses Überraschungspotenzial der betrieblichen Weiterbildung scheint besonders stark ausgeprägt zu sein, wenn in Bezug auf die *Inhalte von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung* der Reflexion der Weiterbildungsteilnehmer ausreichend Platz geboten wird.

Analytisch wurde hinsichtlich möglicher Inhalte von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung vereinfacht zwischen der Vermittlung von Wissen und Methoden und der Reflexion der eigenen Haltung differenziert. Der Reflexionsebene kann hierbei ein *mitlaufender Charakter* attestiert werden, der zwar je nach inhaltlichem Schwerpunkt und methodisch/didaktischer Konzeption einer Weiterbildung einen unterschiedlichen Grad an Ausprägung erhält, in der Regel aber nicht vollends unterdrückt werden kann (und sollte). Selbst Angebote der betrieblichen Weiterbildung, die originär auf die reine Vermittlung von Wissen oder Methoden angelegt sind, bieten in der Regel zahlreiche Möglichkeiten, die dem eigenen Handeln zugrunde liegende Haltung kritisch zu hinterfragen (und sei es, das solche Reflexionsmomente durch den Austausch mit Kollegen in der Pause erfolgen).

Besonders ausgeprägt scheint dieser mitlaufende Reflexionscharakter zu sein, wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung – mit Blick auf deren *Form* – extern, also außerhalb der eigenen Organisation und damit auch abseits der bestehenden Routinen, Handlungslogiken und mikropolitischen Verflechtungen stattfinden, da hier i.d.R. nicht nur unterschiedliche Professionen und Berufsgrup-

¹²³ Um noch einmal Bezug auf das oben konstruierte Praxisbeispiel zu nehmen, könnte die Lernerfahrung, dass bestehendes Recht in anderen Einrichtungen der Sozialen Arbeit anders interpretiert und folglich auch anders umgesetzt wird, zum Anlass genommen werden, die eigene Umsetzungsverfahren (z. B. zur Umsetzung des § 8a SGB SGB VIII) kritisch zu reflektieren.

pen¹²⁴, sondern auch Vertreter unterschiedlicher Institutionen¹²⁵ aufeinandertreffen. Hiermit unterscheidet sich das Lernsystem Weiterbildung auch deutlich von anderen potenziellen Lernsystemen, die zwar auch einen *irritierenden Charakter* haben können, diesen aber stets nur innerhalb der eigenen Organisationslogik entfalten können.

Allein das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Professionen und Berufsgruppen innerhalb von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung kann irritierenden Charakter haben und somit in gewisser Weise Kontingenzerfahrungen bei den Weiterbildungsteilnehmern ermöglichen. So wird – um das oben genannte Beispiel einer Weiterbildung zum Bundeskinderschutzgesetz noch einmal aufzugreifen – zwar allen Weiterbildungsteilnehmern der gleiche Weiterbildungsinhalt präsentiert. Legt man aber den oben bereits benannten Strukturdeterminismus von psychischen Systemen zugrunde und geht man folglich davon aus, dass Lernen in der betrieblichen Weiterbildung in gewisser Weise als „(...) eigenwilliger und eigensinniger Prozess“ (Siebert 2005, S. 32) verstanden werden muss, der auch durch die an die jeweilige Professionen geknüpften Mitgliedsrollen¹²⁶ geprägt wird, dann scheint es nicht allzu abwegig, dass der Psychologe aus der Erziehungsberatungsstelle die Weiterbildungsinhalte möglicherweise anders *versteht* als die ebenfalls an der Weiterbildung teilnehmende Rechtsanwältin, die als Verfahrensbeistand tätig ist, der Sozialpädagoge, der beim Jugendamt beschäftigt ist oder die Erzieherin, die in einer Kita arbeitet.

Werden diese jeweils eigensinnigen Verständnisse der Weiterbildungsinhalte innerhalb von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zum *Thema gemacht*, dann können hierdurch individuelle Kontingenzerfahrungen, also Raum für ein „Das-so-und-auch-anders-möglich-Sein“ (Martens/Ortmann 2006, S. 427) eröffnet werden, die – so denn diese Erfahrungen erfolgreich in die eigene Organisation transferiert, mitgeteilt und verstanden werden – auch innerhalb des jeweiligen sozialen (Sub-)Systems Kontingenzerfahrungen auslösen und so zur Refle-

¹²⁴ Wenngleich in externen Weiterbildungen sicherlich primär ausgebildete Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter aufeinander treffen, stellt die Teilnahme von Psychologen, Soziologen, Pädagogen, Juristen oder Erziehern ebenso wenig eine Ausnahme dar wie die Teilnahme von Heilpädagogen, Lehrern oder Fachkräften aus dem Bereich des Gesundheitswesens.

¹²⁵ Abhängig vom jeweiligen Weiterbildungsinhalt, können innerhalb von externen Weiterbildungsangeboten Mitarbeiter von öffentlichen Trägern auf Mitarbeiter von freien Trägern treffen, genauso wie Mitarbeiter von gemeinnützigen Organisationen auf Mitarbeiter aus gewerblichen Organisationen oder aber Freiberufler auf angestellte Mitarbeiter treffen können. Bisweilen treffen auch berufstätige Fachkräfte auf Studierende bzw. erfahrene auf unerfahrene Fachkräfte.

¹²⁶ Nach Ansicht von Simon erfüllen Mitgliedsrollen die Funktion, „(...) den Verhaltensspielraum von Akteuren, deren Verhalten prinzipiell aufgrund ihrer Innensteuerung nicht prognostizierbar ist, so einzuschränken, dass es (innerhalb gewisser Bandbreiten) erwartbar wird.“ (Simon 2007, S. 45)

xion der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster beitragen können.

Kontingenzerfahrungen werden innerhalb von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung aber nicht nur durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Professionen gefördert, sondern zugleich auch durch das Aufeinandertreffen von Fachkräften, die in der Regel in unterschiedlichen Organisationen tätig sind und folglich – zumindest implizit – unterschiedliche Organisationslogiken repräsentieren.

So bietet die o. g. externe Weiterbildung zum Bundeskinderschutzgesetz dem Jugendamtsmitarbeiter auch die Möglichkeit, die – möglicherweise zunächst irritierende, weil deutlich von der eigenen abweichenden – Funktionslogik eines freien Trägers kennenzulernen, ebenso wie sich die Erzieherin mit der möglicherweise nicht weniger irritierenden Eigenlogik einer Rechtsanwaltskanzlei bzw. die Rechtsanwältin sich mit der gewiss irritierenden basisdemokratischen Funktionslogik einer Erziehungsberatungsstelle vertraut machen kann.¹²⁷

Ein solches *Sich-vertraut-machen* mit den Sichtweisen unterschiedlicher Professionen bzw. unterschiedlicher Organisationslogiken kann dazu einladen, den eigenen Referenzrahmen und die organisationsspezifischen Handlungsrouninen, Standardprozesse, Dienstanweisungen etc. kritisch zu prüfen. Für eben solche Reflexionsprozesse scheint im beruflichen Alltag vieler Fachkräfte in der Sozialen Arbeit aber – möglicherweise den veränderten Rahmenbedingungen geschuldet (vgl. Kapitel 1.2) – kaum noch Zeit zu bleiben. Insbesondere der Austausch mit anderen Fachkollegen, Professionen und Vertretern aus anderen Institutionen, ohne dass ein entsprechender Fall im Mittelpunkt steht, scheint – bis auf wenige Ausnahmen¹²⁸ – eher unüblich zu sein.

Wenn aber eben jene fallunabhängigen *Schonräume* vonnöten sind, um die „(...) Routinen und gewohnten Abläufe zu stören oder zu verstören (Perturbation) und weitere Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungschancen zu befördern“ (Bergmann/Daub 2006, S. 50), dann gilt es, das der betrieblichen Weiterbildung zugrunde liegende Irritationspotenzial bestmöglich aufzugreifen und es auch in-

¹²⁷ Eben jenes Irritationspotenzial der unterschiedlichen Organisationslogiken scheint auch gegeben zu sein, wenn in externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Fachkräfte mit gleicher Profession und gleichem Handlungsauftrag, aber unterschiedlichen Einsatzorten zusammenkommen. Nehmen beispielsweise ausschließlich Sozialpädagogen an einer externen Weiterbildung teil, die allesamt im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) eines Jugendamtes tätig sind, jedoch in unterschiedlichen Kommunen bzw. Landkreisen arbeiten, so kann eben jenes Aufeinandertreffen der Fachkollegen mit zahlreichen Irritationen verbunden sein. Wird beispielsweise innerhalb der Weiterbildung festgestellt, dass die vermeintlich gleiche Arbeit in anderen ASD anders (vielleicht sogar besser!) vergütet wird, wirkt dies ähnlich irritierend, wie die Erkenntnis, dass die gesetzlich verbindlichen Vorgaben für die Arbeit im ASD in unterschiedlichen Kommunen unterschiedlich interpretiert und ausgelegt werden.

¹²⁸ Ausnahmen stellen fallunabhängige Projektgruppen, Arbeitskreise, Netzwerktreffen o. ä. dar.

nerhalb des jeweiligen (Sub-)Systems zum Gegenstand der Kommunikation zu machen.

Hierfür ist allerdings ein erfolgreicher Transfer vonnöten, der mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung – wie einleitend bereits skizziert – alles andere als selbstverständlich erscheint.

3.2 Transfer als zentrale Herausforderung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung

Generell kann die Transferphase als bedeutsamste Phase innerhalb eines Weiterbildungsprozesses beschrieben werden, da sich hier entscheidet, ob zuvor Erlerntes auch tatsächlich Anwendung im jeweiligen Funktionsfeld findet. Folglich ist der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme erst dann gesichert, wenn „(...) der erzielte Lernzuwachs (...) in der alltäglichen Tätigkeit seinen Niederschlag finden kann.“ (Bank 1997, S. 127)

Spricht man der betrieblichen Weiterbildung das Potenzial zu, als Lernsystem zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit in Einrichtungen der Sozialen Arbeit beizutragen, dann erhält auch hier der Transfer von individuellen Lern- bzw. Irritationserfahrungen in das jeweilige soziale (Sub-)System eine zentrale Bedeutung.

Was genau unter Weiterbildungstransfer verstanden wird, welche unterschiedlichen Formen des Transfers differenziert werden können und warum innerhalb der Fachliteratur zu Recht von einem *Transferproblem* gesprochen wird, soll nachfolgend aufgezeigt werden. Hierauf aufbauend gilt es, die Folgen des Transferproblems in Bezug auf das Irritationspotenzial von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung dezidiert zu benennen.

3.2.1 Zum Transferbegriff

Der Begriff des Transfers ist umgangssprachlich bekannt, so dass es kaum verwundert, dass Bergmann und Sonntag Transfer bereits als Modewort betrachten (vgl. Bergmann/Sonntag 2006, S. 355). Es findet ein *Geldtransfer* von einem Konto auf ein anderes statt, in der Bundesliga wird ein Spieler von einer Mannschaft zu einer anderen *transferiert*, beim Urlaub wird der *Transfer* vom Flughafen zum Hotel gleich mitgebucht und ein nicht erheblicher Anteil der Klienten der Sozialen Arbeit erhalten *Transferleistungen*. Stets geht es darum etwas (das Geld, den Fußballspieler, den Urlauber) von A nach B zu übertragen. Transfer kann somit zunächst einmal wortwörtlich mit Übertragung¹²⁹ übersetzt werden.

¹²⁹ Die Wurzeln liegen hier im lateinischen Verb *transfere* (*trans*: hinüber; *ferre*: tragen, bringen).

Mit Blick auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung wird in der Regel von Lerntransfer, Weiterbildungstransfer oder Trainingstransfer gesprochen (vgl. Schmid 2006, S. 199). Gemeint ist hiermit die Übertragung von Gelerntem aus der Lernsituation in die Arbeitssituation (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 247; Faulstich 1998, S. 193; Hummel 2001, S. 64; Bergmann/Sonntag 2006, S. 355 ff.). Müller, Nagel und Ihlein bezeichnen folglich den Transfer als „(...) Brücke vom Lernen zum Anwenden.“ (Müller et al. 2007, S. 194)

Da es um die Übertragung von Erlerntem geht, setzt ein Lerntransfer zunächst entsprechende Lernerfolge voraus:

„Wenn ‚nichts‘ gelernt wird, dann kann auch ‚nichts‘ auf eine veränderte Situation übertragen werden. Ein Lernerfolg ist damit Voraussetzung für einen Lerntransfer.“ (Stender et al. 2009, S. 189)

Im Unterschied zum Geldtransfer, bei dem das übertragene Geld am Zielort (dem jeweiligen Bankkonto des Empfängers) keine weiteren Aktivitäten vollziehen muss, zeichnet sich der Transfer innerhalb der betrieblichen Weiterbildung dadurch aus, dass das Erlernte nicht archiviert, sondern im beruflichen Alltag umgesetzt, generalisiert und auf Dauer angewandt werden soll (vgl. Karg 2006, S. 73; Kauffeld et al. 2009, S. 60; Baldwin/Ford 1988, S. 65). Der Begriff des Lerntransfers beschreibt somit „(...) einen psychosozialen Prozeß der Übertragung, Verallgemeinerung oder Anwendung von Gelerntem aus einer Lernsituation in eine Arbeitssituation.“ (Faulstich 1998, S. 193)

3.2.2 Arten von Transfer

Grundsätzlich können eine Vielzahl von Transferarten¹³⁰ unterschieden werden. Am häufigsten wird in der Fachliteratur jedoch zwischen *positivem* und *negativem* sowie – als Konkretisierung von *positivem* Transfer – zwischen *horizontalem* und *vertikalem* Transfer differenziert (vgl. Bank 1997, S. 131 ff.; Meißner 2012, S. 31 ff.; Lemke 1995, S. 5; Becker 2011, S. 332 f.; Bronner/Schröder 1983, S. 250).

Ein *positiver* Lerntransfer liegt vor, „(...) wenn Lerninhalte aus der Weiterbildungsmaßnahme ins Funktionsfeld übertragen und effektiv Verwendung finden. Der Qualifikationsgrad des Teilnehmers ist nach der Maßnahme höher als vor der Maßnahme. Ist jedoch das Gegenteil der Fall und behindert das Gelernte den Weiterbildungsteilnehmer in seiner Arbeit, so ist der Transfer *negativ*.“ (Meißner

¹³⁰ So unterscheidet Schmid beispielsweise zwischen positivem und negativem, vertikalem und lateralem, nahem und weitem, spezifischem und unspezifischem, literalem und figuralem, low-road und high-road, spontanem und intendiertem sowie proaktivem und retroaktivem Transfer. Bilanzierend kommt Schmid nach intensiver Literaturrecherche zu dem Ergebnis, dass ungefähr 50 differente Formen von Transfer lokalisiert werden können (vgl. Schmid 2006, S. 204 ff.).

2012, S. 32) Findet weder ein positiver noch ein negativer Lerntransfer statt, dann spricht man von einem *Null-Transfer* (vgl. Bergmann/Sonntag 2006, S. 358).

Im Falle eines positiven Lerntransfers kann weitergehend zwischen einem *horizontalen* bzw. *lateralen* und einem *vertikalen* Transfer unterschieden werden (vgl. Bank 1997, S. 133).

Von *horizontalem Transfer* kann dann gesprochen werden, wenn ein gewisser Anteil der erworbenen Kompetenzen innerhalb der eigenen Organisation Anwendung findet. Fälschlicherweise wird innerhalb der betrieblichen Weiterbildung ein solcher horizontaler Transfer in der Regel als von vorneherein gegeben unterstellt (vgl. Stender et al. 2009, S. 190). Wie noch zu zeigen sein wird, scheint aber gelingender Lerntransfer auch im Sinne eines horizontalen Transfers eher die Ausnahme als die Regel zu sein (vgl. Kapitel 3.2.3).

Führt die Übertragung der Lerninhalte vom Lern- in das Funktionsfeld zu weiterführenden Lerneffekten, so dass beispielsweise Problemstellungen höherer Komplexität gelöst werden können, spricht man von einem vertikalen Transfer (vgl. Meißner 2012, S. 32). Falls ein Mitarbeiter, der bei einer EDV-Weiterbildung eigentlich nur den Umgang mit Power Point erlernen soll, beiläufig auch lernt, wie man Präsentationen geschickt aufbaut und ansprechend vor einer Großgruppe einsetzt, hat ein solcher vertikaler Transfer stattgefunden (vgl. Stender et al. 2009, S. 190).

Folgende Abbildung fasst die Differenzierung zwischen positivem und negativem sowie horizontalem und vertikalem Transfer zusammen.

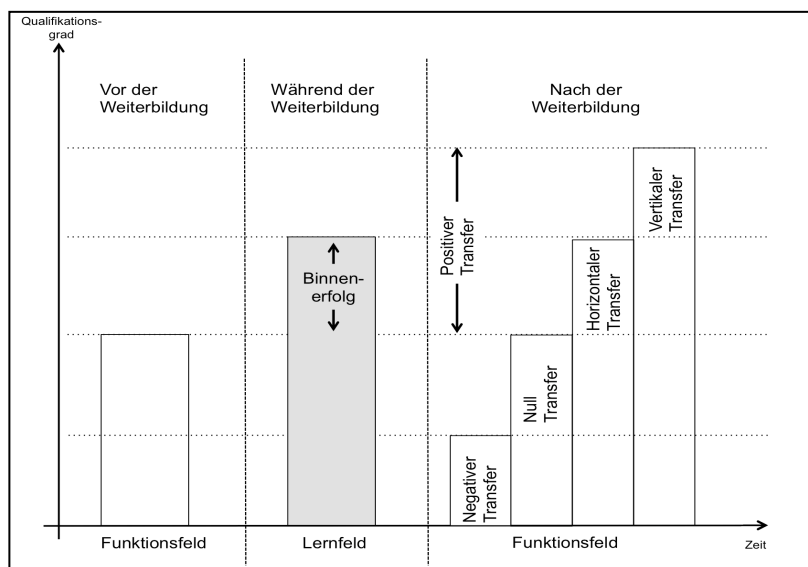


Abbildung 4: Mögliche Verlaufsformen von Lerntransfer¹³¹

¹³¹ Quelle: Meißner 2012, S. 33.

Ob es sich beim jeweiligen Lerntransfer *nur* um einen horizontalen oder vielleicht doch um einen vertikalen Transfer handelt, wird sich in der Praxis wohl kaum eindeutig bestimmen lassen und dient eher einer analytischen Einordnung. Fest steht allerdings, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung generell einen positiven Lerntransfer anstreben, die Wahrscheinlichkeit für einen solchen gelingenden Transfer¹³² insbesondere bei externen Weiterbildungsangeboten aber als gering eingeschätzt werden muss, zumindest belegen dies die Ergebnisse zahlreicher Studien (vgl. Kapitel 3.2.3), so dass zu Recht von einem „Transferproblem“ (Neuberger 1994, S. 183) gesprochen werden kann.

3.2.3 Zum Transferproblem

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass der Erfolg von Angeboten der betrieblichen Weiterbildungen „(...) nicht im Binnenbereich des Lernfeldes, sondern im erfolgreichen Transfer vom Lernfeld in das Funktionsfeld“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 146) liegt.

Eben jener Transfer der Lernerfahrungen vom Lern- in das Funktionsfeld scheint besonders schwierig zu sein, wenn eine Lernsituation sozial, sachlich und zeitlich „besondert“ (Neuberger 1994, S. 183) ist, wenn also die Lernenden aus ihren alltäglichen beruflichen Netzwerken herausgerissen werden und als Einzelne und einander Fremde mit den jeweiligen Weiterbildungsinhalten konfrontiert werden, wenn nicht Alltagssituationen bearbeitet werden, sondern Spezialfragen, die vom Alltag isoliert sind, wenn das jeweilige Lernen als eine relativ kurze und prägnant von der Normalsituation abgehobene Einheit orientiert ist, kurz: insbesondere dann, wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung extern stattfinden (vgl. Neuberger 1994, S. 183). In diesem Fall droht eine *Transferlücke* zu entstehen, die wie folgt dargestellt werden kann (vgl. Jung 2006, S. 307).¹³³

¹³² Wenn im weiteren Verlauf dieser Arbeit von gelingendem Transfer die Rede ist, ist hiermit ein positiver Lerntransfer gemeint.

¹³³ Eine solche Transferlücke kann auch mit Blick auf das einleitende Praxisbeispiel konstatiert werden (vgl. Kapitel 1.1).

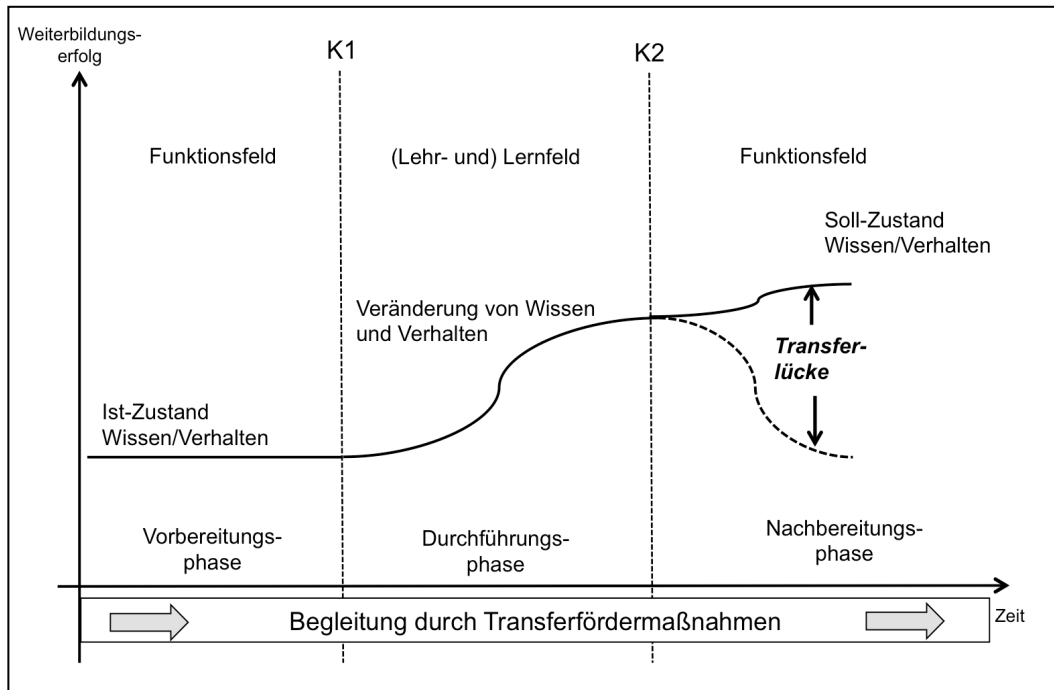


Abbildung 5: Das Problem der Transferlücke¹³⁴

Innerhalb der Fachliteratur finden sich zahlreiche Versuche, die Größe von solchen Transferlücken zu quantifizieren.

So unternimmt bspw. Bergel in ihrer Studie den Versuch, den Grad des Nicht-Gelingens zu quantifizieren und kommt zu dem Ergebnis, dass es 77 % der Seminarteilnehmer nicht gelingt, erlernte Inhalte in ihren Arbeitsalltag zu transferieren (vgl. Bergel 2007, S. 11). Kauffeld bezieht sich auf Studien, wonach 80 % der Weiterbildungen trotz zufriedener Teilnehmer am Lerntransfer scheitern (vgl. Kauffeld 2010, S. 4). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Broad und Newstorm:

„Most of that investment in organizational training and development is wasted because most of the knowledge and skills gained in training (well over 80 %, by some estimates) is not fully applied by those employees on the job.“ (Broad/Newstorm 1998, p. ix)

Auch Pawlowsky und Bäumer gehen davon aus, dass 80 % aller weiterbildungsaktiven Unternehmen in Deutschland große Probleme beim Transfer vom Lern- in das Funktionsfeld haben (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 154).

Hummel benennt Untersuchungen, wonach Transferquoten von lediglich 10 % zugrunde gelegt werden (vgl. Hummel 2001, S. 65) und verweist hiermit auf identische Zahlen, wie sie auch von Baldwin und Ford konstatiert werden:

„It is estimated that while American industries annually spend up to \$100 billion on training and development, not more than 10% of these expenditures actually result in transfer to the job.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 63)

¹³⁴ Quelle: Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 148.

Gris bewertet das Transferproblem monetär und nimmt an, dass bei jährlichen Investitionen in die betriebliche Weiterbildung in Deutschland in Höhe von 27 Milliarden Euro rund 21,6 Milliarden Euro unnütz ausgegeben werden (vgl. Gris 2009, S. 53). Demgegenüber wirkt die These von Becker, 50 % der Bildungsarbeit sei „für die Katz!“ (Becker 1993, S. 133), schon fast bescheiden. Kast schätzt den Investitionserfolg noch geringer ein, ist er doch der Meinung, dass sogar ein „Großteil der Investitionen verpufft.“ (Kast/Behrendt 2007, S. 349)

Inwiefern sich der Lerntransfer tatsächlich derart präzise quantifizieren lässt, kann an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet werden. Die bisherigen Ausführungen zum Transferbegriff und die Unterscheidung zwischen verschiedenen Transferarten lassen jedoch bereits erahnen, „(...) wie komplex sich die Transferproblematik darstellt.“ (Ulbrich 1999, S. 39)

Ebene jene Komplexität des Transfergeschehens lässt sich genauer erfassen, wenn der Transferprozess aus einer systemtheoretischen Perspektive analysiert wird. Hiernach kann eine Weiterbildungsveranstaltung zunächst als ein soziales System betrachtet werden, das sich durch die strukturelle Kopplung einzelner psychischer Systeme (der Weiterbildungsteilnehmer) für einen zuvor definierten Zeitraum konstituiert. Der Weiterbildungsteilnehmer begibt sich somit während einer Weiterbildung

„(...) in eine *außer-gewöhnliche* soziale Situation mit Akteuren, Rollen und Formen der Interaktion, die nicht Teil des sozialen Gefüges seines Arbeitsplatzes sind. Im Zusammenspiel mit den übrigen Trainingsteilnehmern werden soziale Praktiken, Regeln und Normen etabliert, die von den in der täglichen Interaktion mit Kollegen und Vorgesetzten üblichen und gültigen abweichen.“ (Köster 2003, S. 257)

Endet die Weiterbildung, führt dies auch zur Auflösung des sozialen Systems. Der sich weitergebildete Mitarbeiter – aus einer systemtheoretischen Perspektive als psychisches System betrachtet – koppelt sich wieder strukturell an die eigene Organisation (das soziale System). Wendet er hier nun sein erlerntes Wissen bzw. seine erlernten Methoden an, so stellt diese weiterbildungsbedingte Verhaltensänderung aus Sicht des sozialen Systems eine Störung bzw. Irritation dar.

Stehen dem sozialen (Sub-)System hinsichtlich der Verarbeitung einer solchen Störung keine adäquaten Modalitäten und/oder Verfahren zur Verfügung, droht die Gefahr, dass die weiterbildungsbedingte Verhaltensänderung des Einzelnen das systemeigene *Immunsystem* aktivieren und hierdurch entsprechende Abwehrmechanismen eingeleitet werden (vgl. Heintel/Krainz 1994, S. 165).

„Die Erwartungen, Normen und Werte der unmittelbaren Kollegen am Arbeitsplatz neigen nach dem Training eines Kollegen zur (Re-)Integration dessen Arbeitsverhaltens in bestehende Arbeitsroutinen und bewährte Prozessabläufe. Veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen des Trainingsteilnehmers, die nicht kompatibel mit

den Erwartungen der Kollegen sind, können beidseitige Erlebnisse der Entfremdung nach sich ziehen und auf Wiederherstellung des Status quo ante drängen.“ (Köster 2003, S. 260)

Inwieweit solche Transferbarrieren das Potenzial der betrieblichen Weiterbildung einschränken, als Lernsystem wirksam zu werden, gilt es nachfolgend zu bestimmen.

3.2.4 Die Folgen des Transferproblems für das Lernsystem Weiterbildung

Wenngleich die in Kapitel 3.2.3 benannten Versuche zu Quantifizierung des Transferproblems mit der nötigen Vorsicht zu interpretieren sind, da sie implizit bzw. bisweilen auch explizit davon ausgehen, dass sich der Erfolg bzw. Misserfolg eines Weiterbildungstransfers eindeutig bestimmen lässt, weisen die vorliegenden Erkenntnisse dennoch in aller Deutlichkeit darauf hin, dass gelingender Transfer innerhalb der betrieblichen Weiterbildung eher die Ausnahme als die Regel darzustellen scheint. Die Transferproblematik scheint sich insbesondere dann zu verschärfen, wenn einzelne Organisationsmitglieder externe Weiterbildungen in Anspruch nehmen und das Lerngeschehen somit abseits des beruflichen Alltags stattfindet – die Form der Weiterbildung, wie sie primär innerhalb der Sozialen Arbeit stattzufinden scheint.

Wenngleich somit ebene jene externen Weiterbildungen in besonderer Weise mit dem Transferproblem zu *kämpfen* haben, sind es zugleich diese Formen der betrieblichen Weiterbildung, denen ein besonders hohes Irritationspotenzial attestiert werden kann, da die Organisationsmitglieder hier die Chance haben, in Distanz zu ihrem beruflichen Alltag und somit außerhalb der tradierten Kommunikations- und Entscheidungsrouninen und der darin gekoppelten Rollen und Machtkonstellationen Kontingenzerfahrungen zu machen, die dann wiederum – bei erfolgreichem Transfer – auch das Potenzial bieten, zur kontrollierten Destabilisierung bzw. maßvollen Irritation der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen (Sub-)Systems beizutragen.

Wenn man so will, können das Irritationspotenzial von externen Weiterbildungen und das damit einhergehende Transferproblem als *zwei Seiten einer Medaille* betrachtet werden: Wer das Eine haben will (das erhöhte Irritationspotenzial, das bei *produktiver Verarbeitung* zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen kann), muss das Andere (das parallel steigende Transferproblem) in Kauf nehmen und – im Idealfall – einen entsprechenden Umgang hiermit gewährleisten.

Davon ausgehend, dass das der betrieblichen Weiterbildung zugrunde liegende Irritationspotenzial bei erfolgreichem Transfer zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen kann und eben jene erhöhte organisationale Lernfähigkeit vonnöten ist, um den organisationalen Wandel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit auf Dauer zu bewältigen, da die Organisation hierdurch immer wieder aufs Neue *genötigt* wird, veränderungsbereit zu bleiben, sind Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit gefordert, sich verstärkt mit Fragen hinsichtlich der Förderung des Lerntransfers auseinanderzusetzen.

Erst wenn einerseits das Erfahren von individuellen Irritationen gefördert und andererseits ein Transfer innerhalb des jeweiligen sozialen (Sub-)Systems gewährleistet wird, so dass die individuellen Lern- bzw. Irritationserfahrungen der Organisationsmitglieder auch organisationale Relevanz erfahren, kann der betrieblichen Weiterbildung das Potenzial zugesprochen werden, als Lernsystem in Einrichtungen der Sozialen Arbeit wirksam zu werden.

Entsprechende Transfermodelle scheinen hierbei Hilfestellung zu bieten, wie nachfolgend aufgezeigt werden soll.

3.3 Erste Ansatzpunkte zur Förderung des Lerntransfers

Um Ansatzpunkte zur Förderung des Lerntransfers bestimmen zu können, bieten Lerntransfermodelle eine erste Orientierung. Als ein Lerntransfermodell bezeichnet Lemke „(...) die vereinfachte, anschauliche (auch graphische) und nicht in jedem Fall vollständige Darstellung des Lerntransferprozesses in der beruflichen Weiterbildung mit dem Ziel, Lerntransferfaktoren zu bestimmen und einen Lösungsansatz zur Bewältigung der Lerntransferproblematik zu entwickeln.“ (Lemke 1995, S. 9) Kaum ein anderes Transfermodell hat hierbei die Transferforschung in den letzten 25 Jahren so stark geprägt wie das von Baldwin und Ford (vgl. Meißner 2012, S. 73). Mitte der 1980er-Jahre sichteteten sie innerhalb einer umfangreichen Sekundäranalyse zahlreiche Studien, die sich der Transferproblematik widmeten. Eines ihrer Ziele hierbei war es, ein Rahmenmodell zu entwickeln, mit dessen Hilfe die wesentlichen Transferfaktoren bestimmt werden können (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 64). Das Ergebnis ihrer Arbeit zeigt das folgende, viel zitierte Rahmenmodell des Transferprozesses.

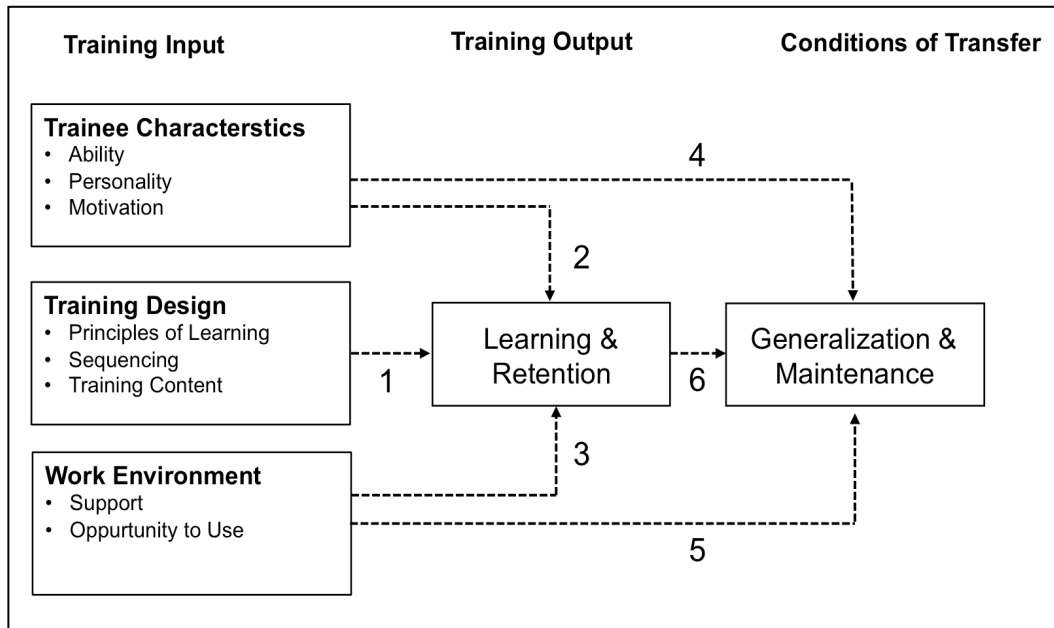


Abbildung 6: Rahmenmodell des Transferprozesses nach Baldwin und Ford¹³⁵

Ausgangslage ihrer Analyse ist, dass sich ein erfolgreicher Transfer dadurch auszeichnet, dass Weiterbildungsteilnehmer in der Lage sind, den Training Output (Learning & Retention) im Funktionsfeld zu generalisieren und aufrechtzuhalten (Generalization & Maintenance).¹³⁶

Sowohl die Anwendung und Aufrechthaltung als auch der Training Output ist nach Ansicht von Baldwin und Ford von drei Faktoren (den Training Inputs) abhängig: den Eigenschaften des Weiterbildungsteilnehmers (Trainee Characteristics), dem Weiterbildungsdesign (Training Design) sowie der Arbeitsumgebung (Work Environment) (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 66 ff.). Wie dem Modell zu entnehmen ist, haben Trainingsinput als auch -output sowohl direkten als auch indirekten Einfluss auf den Weiterbildungstransfer (dargestellt durch die jeweiligen Pfeile).¹³⁷

Neben Baldwin und Ford kommen auch andere Autoren zu der Erkenntnis, dass insbesondere die drei Faktoren primär den Lerntransfer beeinflussen. So stellt auch Lemke fest, dass „(...) im Wesentlichen (...) von drei Hauptfaktoren gesprochen werden kann: (...) die Organisation als komplexes soziales Netzwerk, der

¹³⁵ Quelle: Baldwin/Ford 1988, S. 65.

¹³⁶ Eine solche Generalisierung und Aufrechterhaltung ist insbesondere dann erforderlich, wenn sich Lern- und Funktionsfeld unterscheiden (Generalisierung) und wenn das neue Wissen erst zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen und angewendet werden muss (Aufrechterhaltung) (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 95).

¹³⁷ Direkten Einfluss auf den Weiterbildungstransfer haben neben den Trainingsergebnissen, also der Umfang des Gelernten und des Behaltens (Pfeil 6), die Persönlichkeit des Weiterbildungsteilnehmers (Pfeil 4) und die Arbeitsumgebung (Pfeil 5). Darüber hinaus haben Weiterbildungsdesign, Arbeitsumfeld und die Persönlichkeit des Weiterbildungsteilnehmers auch indirekten Einfluss auf den Transfererfolg, da sie wiederum den Trainings Output prägen (Pfeile 1–3) (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 65 f.; Meißner 2012, S. 75; Bergmann/Sonntag 2006, S. 359).

Trainingsprozeß, zu dem beispielsweise auch die Person und Rolle des Trainers gehören, sowie der Mitarbeiter (Teilnehmer), für die in der Regel in jedem einzelnen Fall unterschiedliche Bedingungen bzw. Ausprägungen vorliegen.“ (Lemke 1995, S. 11)

Broad und Newstrom, die neben Baldwin und Ford als weitere Pioniere in der Transferforschung bezeichnet werden können, lokalisieren ebenfalls „(...) three role players – the trainee, the trainer, and the manager.“ (Broad/Newstorm 1998, S. 51)

Es scheint daher vonnöten, diesen drei Einflussgrößen nachfolgend dezidierter Beachtung zu schenken.

3.3.1 Der Weiterbildungsteilnehmer

Ausgehend von dem o. g. Transfermodell von Baldwin und Ford, scheinen insbesondere die (1) *Fähigkeit* (Ability), (2) die *Persönlichkeit* (Personality) und (3) die *Motivation* (Motivation) des Weiterbildungsteilnehmers großen Einfluss sowohl auf dessen Lernerfolg (Training-Output) als auch dessen Transfererfolg auszuüben (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 68 ff.).

(1) Fähigkeiten des Weiterbildungsteilnehmers

Innerhalb des Lerntransfers nehmen die vorhandenen Fähigkeiten, insbesondere die generelle kognitive Fähigkeit (oftmals auch als Intelligenz¹³⁸ bezeichnet) des Weiterbildungsteilnehmers eine bedeutsame Rolle ein. So verweist Meißner auf zahlreiche Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen Intelligenz und Weiterbildungserfolg (im Sinne von Lernerfolg) postulieren (vgl. Meißner 2012, S. 96).

In enger Beziehung zur Intelligenz steht das Konstrukt der Lernfähigkeit, auf das bereits in Kapitel 2.3 hingewiesen wurde. Furnham konnte bei der Sichtung unterschiedlicher Forschungsergebnisse feststellen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Maß an Intelligenz und dem Maß an Lernfähigkeit festzustellen ist (vgl. Furnham 2008, S. 199). Folglich scheint neben der Intelligenz des Weiterbildungsteilnehmers auch dessen Lernfähigkeit den jeweiligen Lernerfolg zu beeinflussen.

Neben der Lernfähigkeit verweist Meißner auf das Konstrukt der Transferfähigkeit, das sie ebenfalls in unmittelbare Nähe zur generellen kognitiven Fähigkeit eines Weiterbildungsteilnehmers stellt (vgl. Meißner 2012, S. 98). Inwieweit sich die jeweiligen Konstrukte (Intelligenz, Lernfähigkeit und Transferfähigkeit) tat-

¹³⁸ Ausführlicher zum Intelligenzbegriff (vgl. Kurzhals 2011, S. 38).

sächlich voneinander abgrenzen lassen bzw. einander bedingen, lässt Meißner jedoch offen. Offen bleibt ebenfalls, inwiefern Intelligenz und Lernfähigkeit nicht nur für einen Lernerfolg, sondern auch für einen Transfererfolg vonnöten sind.

(2) Persönlichkeit des Weiterbildungsteilnehmers

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Transfererfolg und der Persönlichkeit des Weiterbildungsteilnehmers zeigt sich in der Fachliteratur ein uneinheitliches Bild. So weist Becker darauf hin, dass es in Bezug auf den Einfluss der *Persönlichkeit* auf den Transfererfolg keine gesicherten Nachweise gibt (vgl. Becker 2011, S. 353). Auch Karg stellt bei der Sichtung unterschiedlicher Lerntransfermodelle fest, dass die Einflussgröße Persönlichkeit in den meisten Modellen nicht explizit behandelt wird (vgl. Karg 2006, S. 86). Selbst Lemke, der wohl die bis dato umfassendste Analyse von Lerntransfermodellen unternommen hat, widmet der Persönlichkeit der Weiterbildungsteilnehmer bei seiner Analyse an keiner Stelle Bedeutung bei (vgl. Lemke 1995, S. 34 ff.). Meißner hingegen verweist darauf, dass zahlreiche Studien „(...) den Einfluss der Persönlichkeit des Mitarbeiters auf Leistungsvariablen, Weiterbildungseffektivität sowie Motivation und damit unmittelbar auch auf den Lerntransfer [belegen, S.G.]“ (Meißner 2012, S. 101)¹³⁹

Dieses uneinheitliche Bild hinsichtlich der Bedeutung der Persönlichkeit für den Lern- und Transfererfolg ist möglicherweise dem schillernden Konstrukt der Persönlichkeit geschuldet. So stellt Bergermaier unter Bezugnahme auf den Sozialpsychologen Allport fest, dass über 50 unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs Persönlichkeit vorliegen (vgl. Bergermaier 2012, S. 208).

Ein deutlich konsistenteres Bild zeigt sich innerhalb der Fachliteratur in Bezug auf die Frage, welche Bedeutung die Motivation des Weiterbildungsteilnehmers mit Blick auf den Lern- und Transfererfolg einnimmt.

(3) Motivation des Weiterbildungsteilnehmers

Auf die Bedeutung der Motivation in Angeboten der betrieblichen Weiterbildung wird von zahlreichen Autoren verwiesen (vgl. Becker 2011, S. 349; Lemke 1995, S. 34; Karg 2006, S. 80 f.; Meißner 2012, S. 116; Nork 1991, S. 121; Stender et al. 2009, S. 192). Unter Motivation werden „(...) die Beweggründe des Handelns und Verhaltens eines Menschen, die dafür ausschlaggebend sind, eine Handlung vorzunehmen oder zu unterlassen“ (Becker 2005, S. 196) verstanden. Fehlt eben

¹³⁹ Hierbei bezieht sich Meißner insbesondere auf das Fünf-Faktoren-Modell (FFM), besser bekannt als *Big Five* (vgl. hierzu Miebach 2012, S. 23).

jene Motivation zu Beginn einer Weiterbildung „(...) bleibt die Lernleistung ungenügend, und der Erfolg betrieblicher Änderungs- und Anpassungsprozesse ist in Frage gestellt.“ (Nork 1991, S. 121)

Noe umschreibt die Bedeutung von Motivation innerhalb der betrieblichen Weiterbildung besonders treffend. Seiner Meinung nach ist Motivation

„(...) the force that influences enthusiasm about the program (energizer); a stimulus that directs participants to learn and attempt to master the content of the program (director); and a force that influences the use of newly acquired knowledge and skills even in the presence of criticism and lack of reinforcement for use of the training content (maintenance).“ (Noe 1986, p. 737)

Wenngleich in Bezug auf die Motivation des Weiterbildungsteilnehmers zahlreiche Motivationskonstrukte Verwendung finden¹⁴⁰, werden vorzugsweise die Lernmotivation und die Transfermotivation von zahlreichen der o. g. Autoren hervorgehoben. Hierbei wird insbesondere immer wieder auf die Arbeiten von Noe verwiesen. Das nachfolgende Modell zu den motivationalen Einflüssen auf den Trainingseffekt stellt die Bedingungsfaktoren für die Erzeugung bzw. Aufrechterhaltung von Lern- und Transfermotivation dar und soll in aller Kürze beschrieben werden.

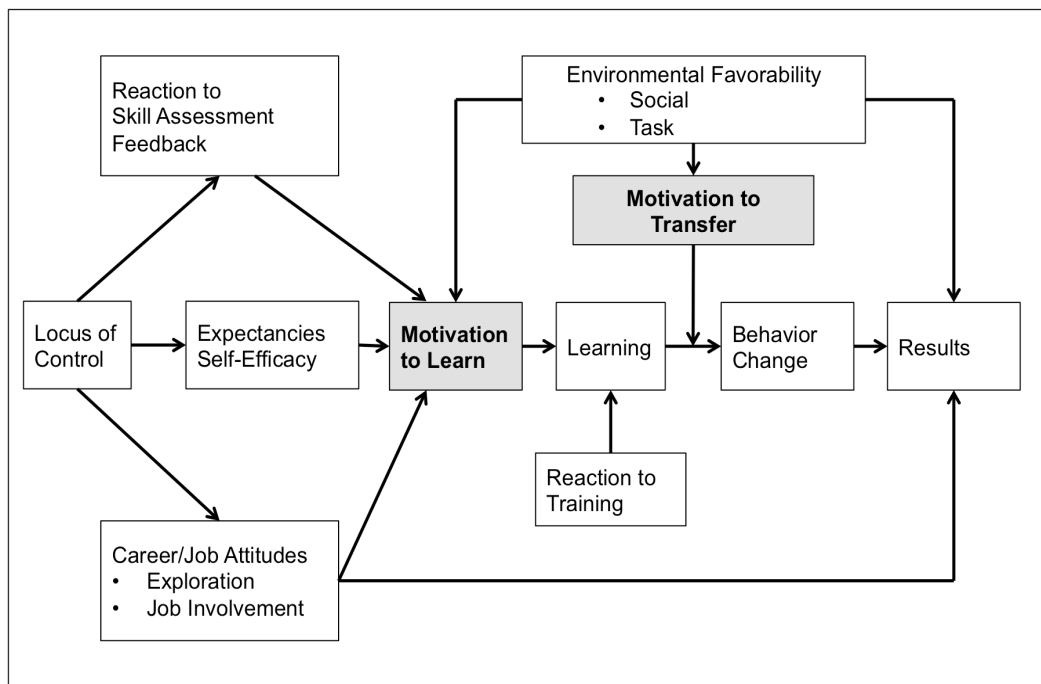


Abbildung 7: Motivationale Einflüsse auf den Trainingseffekt¹⁴¹

Unter Lernmotivation versteht Noe „(...) a specific desire of the trainee to learn the content of the training program.“ (Noe 1986, p. 743) Es geht somit um die

¹⁴⁰ So verweist Meißner auf Begrifflichkeiten wie Weiterbildungsmotivation, Teilnahmemotivation, Lernmotivation, Transfermotivation sowie Leistungs- und Arbeitsmotivation (vgl. Meißner 2012, S. 117).

¹⁴¹ Quelle: Noe 1986, S. 738 (farbliche Absetzung durch S.G.).

generelle Bereitschaft des Weiterbildungsteilnehmers, die jeweiligen Inhalte zu erlernen. Die Lernmotivation ist nach Ansicht von Noe von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Zum einen bezieht er sich auf die Ausprägung der Verstärkungskontrolle (*locus of control*). Hiermit wird die individuelle und dauerhafte Charakterausprägung des Weiterbildungsteilnehmers angesprochen. Noe unterscheidet hierbei zwischen *Internals*¹⁴² und *Externals*¹⁴³ und führt eine Reihe von Eigenschaften an, die Internalisierer hinsichtlich eines Lerntransfers von Externalisierern unterscheidet (vgl. Noe 1986, S. 740).¹⁴⁴ Zum anderen räumt Noe den Erwartungen (*Expectancies*) der Weiterbildungsteilnehmer einen hohen Stellenwert mit Blick auf die Lernmotivation ein. Nork stellt mit Blick auf die individuellen Erwartungen fest, dass „(...) die Lernmotivation hoch ist, wenn die Trainingsmaßnahme für die persönlichen Ziele von Bedeutung ist.“ (Nork 1991, S. 121) Neben den Erwartungen scheint auch die Wirksamkeitsüberzeugung (*self-efficacy*), also die Überzeugung, durch eigene Fähigkeiten angestrebte Ergebnisse erreichen zu können (eine Art Selbstvertrauen in das eigene Können), Auswirkungen auf die Lernmotivation zu haben (vgl. Lemke 1995, S. 38). Darüber hinaus wirken sich nach Ansicht von Noe die individuellen Karriere- und Arbeitstätigkeits Einstellungen (*Career and job attitudes*) sowie die Reaktion auf Beurteilungsfeedback (*Reaction to skill assessment feedback*) auf die jeweilige Lernmotivation aus (vgl. Noe 1986, S. 740). Eine besondere Bedeutung muss mit Blick auf die Lernmotivation auch den jeweiligen Umweltbedingungen (*Environmental favorability*) eingeräumt werden. Hierbei spielt insbesondere die Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen eine zentrale Rolle.

„The importance of reinforcement from members of the social network in the work setting, including recognition and feedback from supervisors, co-workers, and subordinates, cannot be overemphasized.“ (Noe 1986, p. 744)

Noe unterscheidet hierbei zwischen sozialen (*social*) und aufgabenbezogenen (*task*) Komponenten (vgl. Noe 1986, S. 744). Mit der sozialen Komponente zielt Noe auf die Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und dem Glauben des Weiterbildungsteilnehmers, die erlernten Weiterbildungsinhalte auch anschlie-

¹⁴² „Internals believe that job performance and events that occur in the work setting are contingent on their own behavior and are, therefore, under personal control.“ (Noe 1986, p. 739)

¹⁴³ „Externals believe that work outcomes are beyond personal control and, therefore, attribute the cause for work outcomes to luck, fate, or the actions of others.“ (Noe 1986, p. 739 f.)

¹⁴⁴ So können nach Ansicht von Noe Internalisierer mehr Energie auf die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen verwenden, sie erreichen einen höheren Involvierungsgrad mit Blick auf ihre Arbeitstätigkeit, sie zeigen mehr Karriereplanungsaktivitäten, wechseln häufiger den Arbeitsplatz, reagieren besser auf Feedback und erreichen einen höheren Lernmotivationsgrad (vgl. Lemke 1995, S. 37).

ßend umsetzen zu können und hierbei Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte zu erhalten. Bei der aufgabenbezogenen Komponente geht es primär um die Ausstattung des Arbeitsplatzes¹⁴⁵, die Auswirkungen auf die Lernmotivation hat (vgl. Lemke 1995, S. 39).

Neben der Lernmotivation nimmt die Transfermotivation des Weiterbildungsteilnehmers eine zentrale Rolle hinsichtlich gelingenden Lerntransfers ein. Unter Transfermotivation versteht Noe

„Motivation to transfer can be described as the trainees' desire to use the knowledge and skills mastered in the training program on the job.“ (Noe 1986, p. 743)

Wie dem oben dargestellten Modell zu entnehmen ist, nimmt die Transfermotivation somit eine Brückenfunktion zwischen dem Lernergebnis innerhalb der betrieblichen Weiterbildung (Learning) einerseits und der Verhaltens- bzw. Wissensänderung und Anwendung andererseits ein (Behavior Change). Ohne eine solche entsprechende Transfermotivation wird eine Übertragung des Gelernten in die tägliche Praxis nicht gelingen (vgl. Stender et al. 2009, S. 193). Folgende vier Bedingungen tragen nach Ansicht von Noe dazu bei, die Transfermotivation zu fördern (vgl. Noe 1986, S. 743):

- Sicherheit in der Anwendung des in der Weiterbildung Erlernen
- Das Erkennen geeigneter Situationen, für die Anwendung des Gelernten innerhalb der eigenen Organisation
- Die Erkenntnis, dass die verbesserte Aufgabenbewältigung in der Praxis auch auf die Anwendung der Weiterbildungsinhalte zurückzuführen ist
- Der Glaube, dass die erlernten Weiterbildungsinhalte bei der Lösung von Problemen am Arbeitsplatz helfen können.

Ähnlich wie bei der Lernmotivation, spielen somit auch bei der Transfermotivation die jeweiligen Bedingungen innerhalb der Arbeitsumgebung eine zentrale Rolle.

„Sowohl die Lernmotivation als auch die Transfermotivation und das Gesamtergebnis werden wiederum von den sozial- und aufgabenbezogenen Arbeitsumfeldbedingungen beeinflusst. Damit sind zum einen die Unterstützung der Teilnehmer durch ihren Vorgesetzten (z.B. durch Verstärkung und Feedback) und zum anderen die Ausstattung seines Arbeitsumfeldes mit zur optimalen Aufgabenerfüllung notwendigen Mitteln (z.B. einem ausreichenden Finanzetat) gemeint.“ (Lemke 1995, S. 35)

¹⁴⁵ Dass die Lernmotivation möglicherweise kaum gesteigert werden kann, wenn innerhalb eines Jugendamtes eine neue Software eingeführt wird, die jeweilige Software aber noch gar nicht auf den PC installiert ist, so dass die Kollegen die Möglichkeit hätten, bereits vor Beginn der Weiterbildung sich einen ersten Überblick über die Funktionsweise dieser zu verschaffen, scheint auf der Hand zu liegen.

3.3.2 Das Weiterbildungsdesign

Neben den bereits vorgestellten teilnehmerrelevanten Aspekten (Fähigkeiten, Persönlichkeit und insbesondere Motivation) kann dem Weiterbildungsdesign (Training Design) eine bedeutsame Rolle in Bezug auf den Lern- und Transfererfolg zugesprochen werden. Baldwin und Ford betonen hierbei insbesondere die Bedeutung von (1) Lernprinzipien (Principles of Learning), die bisweilen von anderen Autoren auch als Transfertheorien bezeichnet werden (vgl. Patry 2000, S. 134). Darüber hinaus verweisen sie auf die Bedeutung der (2) Lernmethode (Sequencing) sowie auf die Bedeutung des (3) Weiterbildungsinhalts (Training Content).

(1) Lernprinzipien

Baldwin und Ford führen vier unterschiedliche Grundprinzipien (Principles of Learning) auf, denen aus je unterschiedlichen theoretischen Schulen transferförderliche Wirkung mit Blick auf das Weiterbildungsdesign zugeschrieben wird: (a) Identical elements, (b) General principles, (c) Stimulus variability und (d) Conditions of practice (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 66 f.).¹⁴⁶

(a) Identical elements

Die Theorie der identischen Elemente, die maßgeblich auf die Arbeiten von Thorndike (1924) und Thorndike und Woodworth (1901) zurückgehen, folgt der Auffassung, dass die Übertragung der Weiterbildungsinhalte dann gelingt, wenn Lern- und Funktionsfeld möglichst viele identische Elemente aufweisen (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 66). Weiterbildungler sollten daher Vorkehrungen treffen, damit Lern- und Anwendungssituationen möglichst ähnlich sind. Lernaufgaben sollten folglich in enger Anlehnung an die Arbeitsaufgaben konzipiert werden (vgl. Stender et al. 2009, S. 209).¹⁴⁷

(b) General principles

Das Prinzip der Generalisierung wird zum Teil als Gegenkonzept zur Theorie der identischen Elemente verstanden (vgl. Stender et al. 2009, S. 209), da es auf der Annahme basiert, dass ein Weiterbildungstransfer dann begünstigt wird, wenn Weiterbildungsteilnehmer „(...) taught not just applicable skills, but also the gene-

¹⁴⁶ Neben den o. g. vier Prinzipien verweisen andere Autoren auf die Bedeutung der „konstruktivistischen Gestaltung von Lernumgebungen“ (Solga 2011b, S. 349). Hiernach wirken solche Lernumgebungen transferfördernd, die über ein hohes Maß an Authentizität und Situietheit (Anschaulichkeit) verfügen und die darüber hinaus multiple und soziale Kontexte fördern (vgl. Bergmann/Sonntag 2006, S. 365).

¹⁴⁷ Zu den theoretischen Schwächen dieses Ansatzes (vgl. Bergmann/Sonntag 2006, S. 361).

ral rules and theoretical principles that underlie the training content.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 66 f.) Es wird somit angenommen, dass Weiterbildungsteilnehmer durch das Erlernen generell anwendbarer Denk- und Problemlösestrategien in die Lage versetzt werden können, diese nicht nur auf den (identischen) Einzelfall anzuwenden, sondern vielmehr auf eine Vielzahl von möglichen Problemlagen im beruflichen Alltag anwenden zu können (vgl. Solga 2011b, S. 348). Hierdurch gewährt das Prinzip der Generalisierung einen Lerntransfer auch dann, wenn sich die jeweiligen Anwendungssituationen dynamisch verändern bzw. die jeweiligen Veränderungen nicht vorhersehbar sind.¹⁴⁸

(c) Stimulus variability

Das Konzept der Stimulus Variabilität basiert auf den Grundannahmen der klassischen Konditionierung, die maßgeblich durch den russischen Physiologen Ivan Pawlow und dessen Experimente Anfang des 20. Jahrhundert geprägt wurde (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 64). Hiernach ist das menschliche Verhalten immer eine Reaktion (Response) auf einen vorausgegangen Reiz (Stimulus). Lernen wird hiernach im Sinne eines Signallernens als Verstetigung der Reaktionen auf äußere Reize verstanden (vgl. Meißner 2012, S. 52). In Bezug auf den Weiterbildungstransfer stellen Baldwin und Ford fest:

„(...) that positive transfer is maximized when a variety of relevant training stimuli are employed.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 67)

Weiterbildungstransfer kann hiernach dadurch gefördert werden, dass dem Weiterbildungsteilnehmer zahlreiche Stimuli – beispielsweise unterschiedliche Fallbeispiele – präsentiert werden. Implizit wird hierbei von einer „prinzipiellen Formbarkeit und Passivität des Menschen“ (Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 65) ausgegangen, der Mensch wird letztlich auf eine Maschine reduziert, die auf Reize von außen reagiert und somit direkt steuer- und veränderbar ist (vgl. König/Volmer 2005, S. 33).¹⁴⁹ Lernen erfolgt als reines Reiz-Reaktions-Schema, bei dem neue Verhaltensweisen „(...) durch positive Veränderungen (Belohnung) antrainiert werden, während unerwünschte Handlungen durch negative Verstärkung (Strafe) gelöscht werden.“ (Güldenbergs/Meyer 2007, S. 465)

(d) Conditions of practice

¹⁴⁸ Zu den theoretischen Schwächen dieses Ansatzes (vgl. Stender et al. 2009, S. 210).

¹⁴⁹ Noch deutlicher formuliert Willke seine Kritik am Behaviorismus: „Glücklicherweise ist etwa der Behaviorismus tot; er war für psychische und soziale Systeme ein unwürdiges, unterkomplexes und trivialisierendes Theorieangebot.“ (Willke 2006, S. 2)

Mit den Conditions of practice widmen sich Baldwin und Ford der Frage, welches Weiterbildungsformat für einen gelingenden Weiterbildungstransfer hilfreicher erscheint. Hierbei differenzieren sie zwischen

„(...) massed or distributed training, whole or part training, feedback, and overlearning. Massed versus distributed training is the issue of whether or not to divide training into segments.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 67)

Es stellt sich somit die Frage, ob es sinnvoller erscheint, Weiterbildungsinhalte komprimiert im Block oder aber fragmentiert in kleineren Einheiten zu vermitteln. Dass dem Letztgenannten der Vorzug zu geben ist, benennen Baldwin und Ford in ihren weiteren Ausführungen.

„Research evidence suggests that material learned under distributed practice is generally retained longer than material learned by massed practice.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 67)

Der Vorteil von Weiterbildungen, die in mehreren Intervallen angeboten werden, ist, dass in den jeweils nachfolgenden Intervallen bereits mögliche Transferprobleme bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in den beruflichen Alltag thematisiert und gemeinsame Lösungsstrategien erarbeitet werden können (vgl. Stender et al. 2009, S. 211).

(2) Lernmethoden

Generell ist festzuhalten, dass Weiterbildner zur Förderung des Transfers aktivierende Lehr- und Lernverfahren einsetzen sollten. Hierbei sind insbesondere solche Übungen von Vorteil, die sich einerseits an realen Fällen orientieren und sich hierbei andererseits speziell auf die Übertragung des Erlernten auf die eigene berufliche Praxis beziehen (vgl. Broad/Newstorm 1998, S. 89). In diesem Zusammenhang gilt es, bereits während der Weiterbildung mögliche Transferhindernisse vorwegzunehmen, zu durchdenken und deren Überwindung vorzubereiten (vgl. Müller et al. 2007, S. 209). Auch Neuberger verweist insbesondere auf solche Rollenspiele, bei denen die Teilnehmer die Situation *Zurück am Arbeitsplatz* durchspielen und sich mit erwarteten und befürchteten Umsetzungsproblemen auseinandersetzen (vgl. Neuberger 1994, S. 186).

Darüber hinaus stehen eine Fülle von Methoden zur Verfügung, die zur Steigerung des Weiterbildungstransfers bereits während der Weiterbildung von Weiterbildungsteilnehmern eingesetzt werden können (vgl. Besser 2004, S. 63 ff.). Exemplarisch sei hier nur die Methode des Transferbuchs benannt, eine Art Tagebuch, in das die Weiterbildungsteilnehmer nicht nur die jeweiligen Seminarinhalte mitschreiben können, sondern zugleich Transferstrategien und Umset-

zungsziele für die Zukunft erfassen können (vgl. Besser 2004, S. 74 f.). Eine weitere Alternative stellen Selbstkontrakte dar, mithilfe derer konkrete Zielsetzungen hinsichtlich der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in die berufliche Praxis fixiert werden können. Bisweilen werden solche Selbstkontrakte auch in Form eines „Brief-an-sich-selbst“ umgesetzt, die nach einer gewissen Zeit durch den Weiterbildungner an die Teilnehmer verschickt werden (vgl. Stender et al. 2009, S. 212 f.).

Insbesondere die letztgenannten Methoden zielen darauf ab, die Transfermotivation der Weiterbildungsteilnehmer zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten. Um diese Transfermotivation auch nach Beendigung der Weiterbildung zu gewährleisten, kann der Arbeitsumgebung erneut eine besondere Bedeutung beigemessen werden.

Broad und Newstrom empfehlen darüber hinausgehend die Bildung von sogenannten „Support groups“, die im Idealfall auch nach Beendigung einer Weiterbildung fortgeführt werden.

„Support Groups are collections of two or more individuals who all have somewhat similar needs and who agree to meet periodically to discuss current problems and ways of solving them. In the meetings members can receive encouragement for experimenting with new applications of the ideas, principles, and skills they acquired. Trainees can form support groups to meet during the training period and, if possible, to continue meeting after return to their jobs.“ (Broad/Newstorm 1998, p. 96)

(3) Weiterbildungsinhalt

Dass der jeweilige Weiterbildungsinhalt eine zentrale Bedeutung in Bezug auf den Lern- und Transfererfolg einnimmt, erscheint schon fast selbstverständlich.

Wenn die Weiterbildungsinhalte nicht den Vorstellungen der Weiterbildungsteilnehmer entsprechen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Lernerfolg ermöglicht wird, wodurch zugleich einem möglichen Transfererfolg das Fundament entrissen wird.

Insbesondere bei externen Weiterbildungen sind Weiterbildungsveranstalter daher aufgefordert, die jeweiligen Weiterbildungsinhalte dezidiert aufzuführen, um so eine möglichst große Schnittmenge zu den Bedarfen bzw. Bedürfnissen der potenziellen Teilnehmer zu gewährleisten.

Neben der möglichst präzisen Benennung der jeweiligen Weiterbildungsinhalte sind auch innerhalb der Sozialen Arbeit erste Tendenzen zu lokalisieren, Angebote der betrieblichen Weiterbildung kompetenzorientiert auszuschreiben. So gibt beispielsweise Herrmann praxisnahe Hinweise, wie konkrete Lernergebnisse in Ausschreibungen von Weiterbildungen formuliert werden können (vgl. Herrmann

2014). Eine solche, auf Lernergebnisse ausgerichtete Ausschreibung von Weiterbildungsangeboten, geht deutlich über das klassische Ausschreibungsformat hinaus, in den primär fragmentierte Schlagwörter mit Blick auf die möglichen Weiterbildungsinhalte formuliert werden, die stets die Gefahr mit sich bringen, dass die Bedürfnisse der Weiterbildungsteilnehmer nicht erfüllt werden können, da diese andere Lernergebnisse erwarten haben.

Neben der Frage, was tatsächlich Inhalt einer Weiterbildung ist, scheint auch die Frage, *wie* die jeweiligen Inhalte vermittelt werden, maßgeblich den Lernerfolg zu beeinflussen. Auf dezidierte Ausführungen zu den unterschiedlichen lerntheoretischen Zugängen soll an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu beispielsweise Lembke 2004, S. 60; Rosenstiel 2004, S. 65). Auch hinsichtlich der methodisch/didaktischen Gestaltung von Weiterbildungen soll an dieser Stelle auf weiterführende Literatur verwiesen werden (vgl. hierzu insbesondere Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 103).

3.3.3 Die Arbeitsumgebung

Neben den jeweiligen Eigenschaften des Weiterbildungsteilnehmers (hier wurde der Bezug zwischen Motivation und Arbeitsumgebung bereits angedeutet) und dem entsprechenden Weiterbildungsdesign, scheint die Arbeitsumgebung eine weitere entscheidende Rolle beim Weiterbildungstransfer einzunehmen. Selbst wenn die (Lern- und Transfer-)Motivation der Weiterbildungsteilnehmer hoch ist, die Weiterbildungsinhalte möglichst nah an die Praxis der Weiterbildungsteilnehmer ausgerichtet sind, Weiterbildungsinhalte nicht am Stück, sondern in kleinen *verdaulichen* Einheiten vermittelt werden und im Idealfall der Lernerfolg hoch ist, bleibt bei Angeboten der betrieblichen Weiterbildung stets das Problem, dass eine gewisse Distanz zwischen Lern- und Funktionsfeld aufrechterhalten bleibt.¹⁵⁰

Wohlwissend um diese Distanz, braucht es nach Ansicht von Baldwin und Ford sowohl (1) einer Unterstützung insbesondere durch Vorgesetzte (*Support*) als auch (2) Möglichkeiten, die jeweiligen Weiterbildungsinhalte umsetzen zu können (*opportunity to use*).¹⁵¹

¹⁵⁰ Diese Distanz steigt insbesondere dann, wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung extern stattfinden (vgl. Kapitel 3.2.4).

¹⁵¹ Bisweilen wird auch der Versuch unternommen, die Gesamtheit der transferkritischen Bedingungen innerhalb des Arbeitsumfeldes unter dem Begriff des *Lerntransferklimas* zusammenzufassen. Das Lerntransferklima ordnet Solga als einen Teilbereich der Lernkultur einer Organisation ein. „Die Organisation pflegt eine spezifische Praxis der Kompetenzentwicklung, in der sich eine bestimmte, organisationstypische Wertschätzung des individuellen Lernens und betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten zeigt.“ (Solga 2011b, S. 353) Mit dem Begriff der Lernkultur bezieht sich Solga primär auf die Arbeiten von Sonntag und anderen, die Lernkultur wie folgt definieren: „Eine Lernkultur ist allgemeiner Ausdruck des Stellenwertes, der Lernen im Unternehmen zukommt. Lernkultur zielt auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Unternehmen. Auf normativer Ebene findet sie Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und

(1) Unterstützung durch Vorgesetzte

In Bezug auf die Unterstützung durch Vorgesetzte stellen Baldwin und Ford fest:

„Supervisory support for training has been cited as a key work-environment variable affecting the transfer process.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 93)

Hierbei muss die Unterstützung durch Vorgesetzte, so Baldwin und Ford, als ein „multidimensional construct“ (Baldwin/Ford 1988, p. 93) betrachtet werden, das sowohl die Ermutigung zur Teilnahme an Angeboten der betrieblichen Weiterbildung umfasst, das Setzen von Zielen, als auch Unterstützung bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte im beruflichen Alltag, sei es durch aktive Formen der Unterstützung, Lob oder andere extrinsischen Belohnungen (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 93).¹⁵²

Darüber hinaus verweisen Baldwin und Ford auf die transferwirksame Vorbildfunktion, die viele Vorgesetzte einnehmen. Mitarbeiter richten ihr Verhalten bewusst oder unbewusst an dem Verhalten ihrer Vorgesetzten aus. Vorgesetzte können somit aktiv den Weiterbildungstransfer beeinflussen, indem sie mit ihrem eigenen Verhalten dazu beitragen, die jeweiligen Weiterbildungsziele zu erreichen (vgl. Baldwin/Ford 1988, S. 93).

Ob Vorgesetzte den jeweiligen Weiterbildungsinhalten Beachtung beimessen und diese möglicherweise auch als bedeutsam bewerten, scheint sich ebenfalls auf den Weiterbildungstransfer auszuwirken. So verweisen Baldwin und Ford auf Studien, wonach sowohl die Lern- als auch die Transfermotivation der Weiterbildungsteilnehmer steigt, wenn deren Vorgesetzte die Weiterbildung als wichtig einschätzen. Demnach kann festgestellt werden, dass „(...) employees who perceive that a training program is important to the supervisor will be more motivated to attend, learn, and transfer trained skills to the job.“ (Baldwin/Ford 1988, p. 93) Ordnet man die betriebliche Weiterbildung als wesentliches Element der Personalentwicklung ein, die wiederum als zentrales Teilelement des Personalmanagements darstellt, dann sollte eine entsprechende Unterstützung von Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung durch Leitungskräfte, die qua Funktion für Managementaufgaben zuständig sind, selbstverständlich sein.¹⁵³

Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support, die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens.“ (Sonntag et al. 2006, S. 191 f.)

¹⁵² Köster bezeichnet die Vorgesetzten daher auch treffend als „Türsteher der Organisation“ (Köster 2003, S. 259)

¹⁵³ Welche (Management-)Instrumente Leitungskräften zwecks Unterstützung des Weiterbildungsprozesses zur Verfügung stehen und inwiefern diese innerhalb der Sozialen Arbeit Anwendung finden, gilt es nachfolgend noch dezidiert aufzuzeigen (vgl. Kapitel 5).

(2) Möglichkeiten zum Ausprobieren

Eng verbunden mit der jeweiligen Unterstützung durch den Vorgesetzten braucht es für einen gelingenden Lerntransfer entsprechende Möglichkeiten, das Erlernte auch auszuprobieren (*opportunity to use*). Hierbei stellt die im beruflichen Alltag zur Verfügung stehende Zeit eine besondere Ressource dar.

„Der Mitarbeiter benötigt zeitliche Spielräume, um neue Arbeitstechniken auszuprobieren. Neues Verhalten oder Wissen anzuwenden bedarf zunächst einmal mehr Zeit. Lerneffekte schlagen sich erst nach und nach in Zeitersparnis nieder. Druck auf eine schnellere Umsetzung stiftet meistens mehr Schaden als Nutzen. Unter Druck fallen viele Mitarbeiter schnell in vertraute Verhaltensweisen zurück, die unproblematisch zur Verfügung stehen. Ausgaben für Seminare sind buchstäblich zum Fenster hinaus geworfen, wenn dem Teilnehmer im Anschluss daran die nötigen Spielräume zur Erprobung vorenthalten werden.“ (Müller et al. 2007, S. 209)

Becker empfiehlt Führungskräften daher, dem sich weitergebildeten Mitarbeiter nach der Absolvierung von Weiterbildung eine Schon- und Erprobungszeit einzuräumen (vgl. Becker 2011, S. 364).

In Bezug auf den Faktor Zeit zeigt sich in der Praxis oftmals das Problem, dass während der Abwesenheit des sich weiterbildenden Mitarbeiters Vertretungsregelungen nur bedingt greifen. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass der sich weitergebildete Kollege nach Rückkehr in die eigene Organisation zunächst eine Phase der Arbeitsüberlastung durchlaufen muss, da es die liegen gebliebene Arbeit aufzuarbeiten gilt (vgl. Stender et al. 2009, S. 194; vgl. auch das einleitend dargestellte Praxisbeispiel in Kapitel 1.1).

Darüber hinaus können neben fehlenden zeitlichen Ressourcen auch das Fehlen von finanziellen Ressourcen, technisch-sachlichen Arbeitsmitteln sowie relevanten Informationen die Möglichkeit des Ausprobierens im beruflichen Alltag einschränken (vgl. Meißner 2012, S. 157). Die möglicherweise positiven Lernerfahrungen einer Weiterbildung im Umgang mit der Software Adobe InDesign, die den Weiterbildungsteilnehmer dazu befähigen soll, die Gestaltung der Flyer für eine Erziehungsberatungsstelle deutlich professioneller vornehmen zu können, wird nur dann auch zu einem Transfererfolg führen, wenn innerhalb der Erziehungsberatungsstelle die notwendige Software zur Verfügung steht.

Fehlt – aus welchen Gründen auch immer – die Möglichkeit, die jeweiligen Weiterbildungsinhalte zeitnah anzuwenden, droht die Gefahr, dass die Routinen des Alltags alsbald das Weiterbildungsgeschehen in Vergessenheit geraten lassen.

Neben den finanziellen Ressourcen, die mit Blick auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden müssen, sollten stets auch zeitliche und mögliche weitere Ressourcen einkalkuliert werden, damit die Weiterbildungsinhalte dauerhaft im Arbeitsfeld umgesetzt werden können.

3.3.4 Zwischenfazit zur Förderung des Lerntransfers

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass die Güte des Lerntransfers insbesondere durch den Weiterbildungsteilnehmer, das Weiterbildungsdesign und die jeweilige Arbeitsumgebung beeinflusst wird. Darüber hinaus wurde bereits angedeutet, dass transferfördernde Maßnahmen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten ansetzen können: vor Beginn, während und nach Beendigung einer Weiterbildung (vgl. Becker 2011, S. 338; Gonschorrek 2003, S. 245; Stender et al. 2009, S. 195; Neuberger 1994, S. 184; Müller et al. 2007, S. 195; Arnold 1997, S. 83).

Broad und Newstrom kombinierten diese drei zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen (vorher, während dessen und nachher) mit den in Kapitel 3.3 benannten drei zentralen Transferfaktoren (Weiterbildungsteilnehmer, Weiterbildungsdesign und Arbeitsumgebung – hierbei fokussieren sie sich auf die Rolle des Vorgesetzten) zu einer sogenannten Transfer-Matrix,

„We combined the time dimension (before-during-after) with the role dimension (manager-trainer-trainee) to produce a 3 x 3 matrix of nine cells.“ (Broad/Newstorm 1998, p. 52)

Die Transfer-Matrix verweist auf insgesamt „nine possible role/time combinations“ (Broad/Newstorm 1998, p. 52), um steuernd auf den Lerntransfer Einfluss zu nehmen (vgl. Abbildung 8).

		TIME PERIODS		
		Before	During	After
ROLE-PLAYERS	Manager			
	Trainer			
	Trainee			

Abbildung 8: Die Transfer-Matrix nach Broad und Newstrom¹⁵⁴

Eine solche Transfermatrix kann nunmehr auch als analytisches Raster verwendet werden, um das in Kapitel 1.1 bereits benannte Praxisbeispiel noch einmal differenzierter betrachten zu können. Hier beschränkten sich die Aktivitäten von

¹⁵⁴ Quelle: Broad/Newstorm 1998, S. 52.

Frau Sondermann (der Leitungskraft von Frau Brandenburg) vor Beginn der Weiterbildung darauf, Frau Brandenburg zu informieren, dass sie für ein entsprechendes Seminar angemeldet ist.

Frau Brandenburg wurde weder erörtert, warum sie dieses Seminar genau besuchen soll, noch wurde sie gefragt, ob sie diesbezüglich überhaupt einen Weiterbildungsbedarf für sich sieht. Bis auf die recht diffuse Bemerkung *Ich denke, das können Sie doch gut gebrauchen*, erscheint auch völlig unklar, welche Erwartungen an die Absolvierung des Seminars gerichtet sind.

Wenngleich somit bei Frau Sondermann nicht unbedingt eine Lernmotivation zu erwarten ist, trägt das Seminar (und dessen angenehmer Rahmen) dennoch dazu bei, dass sie eine neue Art und Weise der Arbeitsorganisation erlernt und auch umsetzen möchte. Eine entsprechende Transfermotivation konnte somit geweckt werden.

Aufgrund fehlender Vertretungsregelungen während der Weiterbildung und fehlender zeitlicher Ressourcen zur Nachbereitung wird Frau Brandenburg schon kurze Zeit nach Beendigung der Weiterbildung vom täglichen Arbeitsfluss eingeholt. Die fehlende Einbindung des sozialen Umfelds (*Du warst wohl auf diesem Seminar, das gibt sich wieder*) sowie die fehlende Unterstützung durch die Leitungskraft führen dazu, dass die ursprünglich geplante Bearbeitungsstunde nicht eingeführt wird.¹⁵⁵

Wenngleich das in Kapitel 1.1 vorgestellte Praxisbeispiel bewusst überzogen dargestellt ist, zeigt es von der Tendenz dennoch, welche bedeutsame Rolle insbesondere der Arbeitsumgebung mit Blick auf einen möglichen Lerntransfer eingeräumt werden muss. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch zahlreiche Autoren, die sich mit der Frage auseinandergesetzt haben, wie positiv Einfluss auf den Lerntransfer genommen werden kann.

So kommt Koch in seinen Analysen zum mangelnden Lerntransfer zu dem Ergebnis, dass oftmals konkrete Bildungsbedarfsanalysen fehlen und stattdessen vielmehr das *Prinzip Gießkanne* umgesetzt wird. Dies führt dazu, dass den Weiterbildungsteilnehmern Inhalte präsentiert werden, die nicht zu ihrem Arbeitsalltag passen. Darüber hinaus verweist Koch auf zum Teil völlig unrealistische Ziele, die mit Angeboten der betrieblichen Weiterbildung (oftmals implizit) verbunden sind. So sollen „Teilnehmer (...) durch ein Seminar zu einer Person werden, die sie aufgrund ihrer Biografie und ihrer Anlage nicht sind.“ (Koch 2010, S. 27) Ne-

¹⁵⁵ Einige der hier aufgeführten Ansätze und Instrumente zur Förderung des Lerntransfers werden nachfolgend unter dem Begriff des Weiterbildungsmanagements ausführlicher behandelt (vgl. Kapitel 4.1.1).

ben mangelnder Motivation, insbesondere bei solchen Weiterbildungsteilnehmern, die gegen ihren Willen zu Angeboten der betrieblichen Weiterbildung *geschickt* werden, verweist auch Koch auf die fehlende Nachbereitung von Fortbildungen, was zum einen der fehlenden Zeit, zum anderen aber auch der Schwellenangst, neue Dinge auszuprobieren geschuldet ist. Die fehlenden Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis, die Weiterbildungsinhalte umzusetzen, benennt Koch ebenso wie die fehlende Unterstützung durch Führungskräfte und Kollegen, die sich möglicherweise sogar noch über den Seminar-Rückkehrer lustig machen – ähnlich wie in dem Praxisbeispiel (vgl. Kapitel 1.1) aufgezeigt (vgl. Koch 2010, S. 27 f.).

Pawlowsky und Bäumer kommen in ihren Analysen hinsichtlich potenzieller Transferbarrieren ebenfalls zu dem Ergebnis, dass „(...) Transferbarrieren hauptsächlich in den organisatorischen Strukturen des Unternehmens (...) begründet zu sein scheinen.“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 155) Hierbei stützen sie sich auf Ergebnisse einer Betriebsbefragung, die im Rahmen des DFG-Projekts *Betriebliche Weiterbildungsstrategien und Organisationales Lernen* durchgeführt wurde (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 154). Hiernach lassen sich folgende Transferbarrieren benennen:

Hauptbarrieren beim Transfer von Weiterbildungskenntnissen in den Arbeitsbereich	Anteil der Unternehmen in %
Keine Nachbereitung der Veranstaltung	61 %
Fehlende Zeit, Inhalte umzusetzen	57 %
Mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten der Weiterbildungsinhalte nach einer Veranstaltung	35 %
Vorgesetzte verhinderten Umsetzung aus Angst vor Kompetenzverlust	30 %
Zu hohe Erwartungshaltung	25 %
Mangelnde Vorbereitung	24 %
Schwellenangst der Teilnehmer, Neues zu lernen und umzusetzen	19 %
Zu geringe Motivation der Teilnehmer	14 %
Mangelnde Relevanz der Inhalte für die tägliche Arbeit	13 %
Seminare gelten gemein als Kurzurlaub	10 %
Inhalte werden von Teilnehmern nicht ernst genommen	8 %
Seminare sind zu anspruchsvoll	5 %

Abbildung 9: Hauptbarrieren beim Lerntransfer¹⁵⁶

Als zentrale Transferbarrieren können somit die fehlende Nachbereitung, gefolgt von der fehlenden Zeit, die Inhalte umsetzen zu können, fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten nach einer Weiterbildung und der fehlenden Unterstützung

¹⁵⁶ N = 109 Unternehmen, Mehrfachnennung möglich.

durch Vorgesetzte konstatiert werden, allesamt Aspekte, die innerhalb der Arbeitsumgebung zu verordnen sind.

Diese Einschätzung deckt sich auch mit den Untersuchungen von Kösters. Zwar stellt auch er fest, dass die „(...) Gründe für den ausbleibenden Transfer (...) vielfältig [sind, S.G.]“ zugleich konstatiert er jedoch, dass die Transferbarrieren „(...) nicht vorwiegend in Design und Didaktik von Trainingsprogrammen zu suchen [sind, S.G.], sondern vielmehr am Arbeitsplatz des Teilnehmers selbst.“ (Köster 2003, S. 263)

Auch Alke kommt auf Basis ihrer Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Weiterbildungsteilnehmer nach einem Seminar fast immer verstanden haben, was sie konkret ändern müssen, es aber dennoch nicht tun. Hierbei, so Alke, „(...) hapert [es, S.G.] nicht am fehlenden Wissen, sondern an der Umsetzung in der Praxis.“ (Alke 2008, S. 60) Die Gründe hier sieht Alke ebenfalls in der fehlenden Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Broad und Newstrom in ihren umfangreichen Studien. Um die insgesamt neun Felder innerhalb der Transfer-Matrix mit entsprechenden Transferstrategien hinterlegen zu können, analysierten sie die Weiterbildungsliteratur der letzten zwei Jahrzehnte und ergänzten die Daten mit eigenen Erfahrungen. Hierdurch entwickelten sie insgesamt 79 (!) unterschiedliche Transferstrategien, die sie den einzelnen neun Zellen der Transfermatrix zugeordnet haben (vgl. Broad/Newstorm 1998, S. 52). Diese Neun-Zellen-Matrix wurde nicht nur einer Fachjury¹⁵⁷ präsentiert, sondern auch einer gemischten Gruppe von Weiterbildungern, die gebeten wurde einzuschätzen, „(...) which time-role-combinations of strategies they believed were currently used most frequently in their organizations.“ (Broad/Newstorm 1998, p. 52). Die Ergebnisse dieser Befragung, die in der Zwischenzeit auch von einer Vielzahl an weiteren Gruppen bestätigt wurde, sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

¹⁵⁷ „These processes resulted in a comprehensive set of 79 conceptually distinct transfer strategies. The assignment of the individual transfer strategies to one of the nine cells was strongly substantiated by our use of a panel of experts in transfer of training. The five members of this panel were individually presented with the entire set of strategies and asked to classify each one into the appropriate category. Only those strategies with a very high degree of interrater reliability (consistent classification by 80% of the experts) were allocated to that cell and retained.“ (Broad/Newstorm 1998, p. 52)

		TIME PERIODS		
		Before	During	After
ROLE-PLAYERS	Manager	5	6	9
	Trainer	2	1	7
	Trainee	8	3	4

Key: 1 = high; 9 = low frequency

Abbildung 10: Transferstrategien in der Umsetzung

Transferstrategien werden hiernach am stärksten durch die entsprechenden Weiterbildungner während (Wert: 1) und vor (Wert: 2) einer Weiterbildung eingesetzt. Am wenigsten werden Transferstrategien von Vorgesetzten nach Absolvierung einer Weiterbildung eingesetzt (Wert: 9), gefolgt von fehlenden Transferstrategien, die den Weiterbildungsteilnehmern vor Beginn der Weiterbildung mit an die Hand gegeben werden (Wert: 8) (vgl. Broad/Newstorm 1998, S. 53).

In einem nächsten Schritt wurden die o. g. Weiterbildungner aufgefordert, die Rollen-Zeit-Kombination zu bewerten, die ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf den Weiterbildungstransfer hat.

„Here our question was: Which role-time combination would produce the most powerful transfer effects, if used properly?“ (Broad/Newstorm 1998, p. 54)

Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Abbildung zusammengefasst.

		TIME PERIODS		
		Before	During	After
ROLE-PLAYERS	Manager	1	8	3
	Trainer	2	4	9
	Trainee	7	5	6

Key: 1 = high; 9 = low frequency/potency

Abbildung 11: Bedeutsamste Rollen-Zeit-Kombinationen für den Weiterbildungstransfer

Abbildung 11 macht deutlich, dass dem Vorgesetzten in der Vorbereitungsphase von Weiterbildung der größte Einfluss auf den Weiterbildungstransfer eingeräumt wird (Wert: 1), gefolgt von dem Weiterbildner in der Phase der Vorbereitung (Wert: 2) und dem Vorgesetzten in der Phase der Nachbereitung (Wert: 3).

Wenn man nun die Daten aus der ersten Fragestellung (welche Rollen-Zeit-Kombinationen am stärksten umgesetzt werden) mit den Daten aus der zweiten Fragestellung (welchen Rollen-Zeit-Kombinationen der größte Einfluss auf den Weiterbildungstransfer eingeräumt wird) gemeinsam unter der Fragestellung betrachtet, welche Rollen-Zeit-Kombination besonders wenig zum Einsatz kommt (Frage 1), aber zugleich als besonders transferfördernd betrachtet wird (Frage 2), zeigt sich, dass die größte Diskrepanz bei der Rollen-Zeit-Kombination *Manager/After* (Frage 1: Wert 9, Frage 2: Wert 3; Differenz = 6) und *Manager/Before* (Frage 1: Wert 5, Frage 2: Wert 1, Differenz = 4) besteht (vgl. Broad/Newstorm 1998, S. 55). Diese Ergebnisse veranlassen Broad und Newstrom zu der Forderung, dass Vorgesetzte deutlich stärker in den Weiterbildungstransfer eingebunden werden müssen.

„Clearly, the manager of trainees must become more involved in the transfer partnership to provide the necessary support for making transfer of reality.“
(Broad/Newstorm 1998, p. 54)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Lerntransfer als ein multidimensionales Konstrukt betrachtet werden muss. Setzt man – als Grundlage für gelingenden Lerntransfer – positive Lernerfahrungen und eine entsprechende Transfermotivation voraus, so lässt sich ein Bündel von Faktoren (Weiterbildungsteilnehmer, Weiterbildungsdesign, Arbeitsumgebung) bestimmen, die den Lerntransfer begünstigen oder aber erschweren können. Wenn Führungskräfte in der Sozialen Arbeit steuernd Einfluss auf den Lerntransfer nehmen wollen, dann können sie grundsätzlich an allen genannten Faktoren zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vor, während und nach Beendigung der Weiterbildung) ansetzen.

Da bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung der Einfluss von Führungskräften auf die konkrete Seminargestaltung vor Ort stark eingeschränkt ist, liegen die stärksten Einflussmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Organisation, und zwar in der Phase vor dem Beginn und nach der Beendigung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung.

Eben hier, so wurde aufgezeigt, scheint in der Praxis vieler Unternehmen¹⁵⁸ allerdings ein gewisser „Weiterbildungstunnelblick“ (Gesmann 2012, S. 131) vorzuliegen.

¹⁵⁸ Ob und inwieweit sich die Ergebnisse der genannten Studien auch auf die Soziale Arbeit übertragen lassen, soll im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit erörtert werden (vgl. Kapitel 5).

gen, der sich dadurch charakterisieren lässt, dass externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung primär auf die Phase der Durchführung reduziert werden, folglich kaum organisational eingebettet sind. Leitungsinitierte transferfördernde Maßnahmen scheinen sowohl vor Beginn als auch nach Beendigung einer Weiterbildung in vielen Organisationen Mangelware zu sein. Stattdessen wirkt das bereits einleitend benannte Prinzip des ungeplanten „Durchwurstelns“ (Neuberger/Wimmer 1998, S. 23).

Eben jenes ungeplante Durchwursteln birgt einerseits die Gefahr, dass *Personalentwicklung* auf „Person-Entwicklung“ (Neuberger 1994, S. 12) reduziert wird, Angebote der betrieblichen Weiterbildung somit ausschließlich der Persönlichkeitsentwicklung der Organisationsmitglieder dienen, die organisationalen Bedarfe aber aufgrund fehlender leitungsinitiiertes Verknüpfung kaum Berücksichtigung finden.¹⁵⁹

Davon ausgehend, dass die betriebliche Weiterbildung keinem Selbstzweck, sondern der Erreichung der organisationalen Zielsetzung dient, können sich Einrichtungen der Sozialen Arbeit eine reine *Person-Entwicklung* schlichtweg nicht leisten.

Andererseits führt eben jenes ungeplante Durchwursteln dazu, dass einem erfolgreichen Weiterbildungstransfer von Beginn an das Fundament entrissen wird. Soziale Systeme müssen per se mit einem Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt *kämpfen* (vgl. Baraldi et al. 2008, S. 197). Hierbei zwingt die stets komplexere Umwelt soziale Systeme zu einer ständigen Selektion, um handlungsfähig zu bleiben.¹⁶⁰ Aus der Vielzahl von einströmenden Daten wird daher vorrangig nur solchen Daten Beachtung geschenkt (und damit der Status einer *Information* eingeräumt), die als *relevant* (also bedeutsam bzw. sinnvoll), *viabel* (also praktisch bzw. hilfreich), *neu* (also nicht redundant) und vor allem *anschlussfähig* (an das bestehende Kommunikations- und Entscheidungsmuster) bewertet werden (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 113).

Wird das soziale System nicht vor Beginn einer Weiterbildung hinsichtlich des anschließenden Transfers vorbereitet, also *sensibilisiert*, und/oder fehlen nach Beendigung einer Weiterbildung Rahmenbedingungen, die eine Nachbereitung –

¹⁵⁹ Neuberger weist in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hin, dass *Personal* nicht eine Versammlung von individuellen Persönlichkeiten bezeichnet, sondern als ein Aggregatbegriff für ein geformtes System betrachtet werden muss (vgl. Neuberger 1994, S. 12). Somit steht nicht die Person oder gar die Persönlichkeit des Organisationsmitglieds, sondern ausschließlich das Personal im Zentrum der Personalentwicklung. „Das Produkt des Personalwesens ist Personal, nicht Persönlichkeit“ (Neuberger 1994, S. 9) Besonders deutlich bringt es Neuberger mit folgender Aussage auf den Punkt: „Der Mensch ist Mittel. Punkt.“ (Neuberger 1994, S. 12)

¹⁶⁰ Eine solche Handlungsfähigkeit kann unterstellt werden, wenn kommunizierte Entscheidungen auch weiterhin an kommunizierte Entscheidungen anknüpfen können.

im Sinne der Schaffung von *Anschlussmöglichkeit* – ermöglichen, dann droht die Gefahr, dass weiterbildungsbedingte veränderte Verhaltensweisen des Einzelnen den o. g. *Prüfkriterien* eines sozialen Systems hinsichtlich des Umgangs mit Umweltkomplexität zum Opfer fallen. Um diese – aus Sicht des sozialen Systems – zu massive Irritation aufzulösen (was zugleich zu einer temporären Komplexitätsreduktion führt), aktiviert das soziale System sein *Immunsystem*, was dazu führt, dass die weiterbildungsbedingte Verhaltensveränderung im *besten Fall* nur ignoriert (inklusive eines Entzugs von Unterstützung hinsichtlich der dauerhaften Anwendung der Weiterbildungsinhalte) oder aber direkt massiv boykottiert wird.

3.4 Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, welche Chancen und Grenzen mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu konstatieren sind, wenn diese im Sinne eines Lernsystems zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen soll.

Einerseits scheinen Angebote der betrieblichen Weiterbildung – insbesondere dann, wenn sie extern stattfinden – nicht *nicht* irritieren zu können und folglich ideale Voraussetzungen zu erfüllen, um zur *maßvollen Irritation* bzw. *kontrollierten Destabilisierung* der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen Systems beizutragen. Andererseits muss dieses erhöhte Irritationspotenzial *teuer* mit parallel erhöhten Transferproblemen *bezahlt* werden.

Um die betriebliche Weiterbildung als Lernsystem in Einrichtungen der Sozialen Arbeit etablieren zu können, sind Leitungskräfte somit gefordert, sich verstärkt mit Ansätzen zur Förderung des Lerntransfers auseinanderzusetzen. Das Transfermodell von Baldwin und Ford sowie dessen Weiterentwicklung im Zuge der Transfermatrix von Broad und Newstrom bieten hierfür eine erste Orientierung.

Hierbei konnte aufgezeigt werden, dass insbesondere der Arbeitsumgebung ein großes Potenzial hinsichtlich der Förderung des Lerntransfers zugesprochen werden kann. Zugleich muss jedoch konstatiert werden, dass insbesondere in der Arbeitsumgebung die betriebliche Weiterbildung kaum transferförderlich eingebunden erscheint. Vielmehr scheint ein gewisser *Weiterbildungstunnelblick* zu bestehen, der sich dadurch charakterisieren lässt, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung auf die Phase der Durchführung reduziert werden und eine organisationale Einbindung vor und nach Beendigung von externen Weiterbildungsangeboten eher die Ausnahme als die Regel darzustellen scheint. Die

Konsequenzen sind massive Transferprobleme, die nicht nur verhindern, dass die jeweiligen Weiterbildungsteilnehmer das Erlernte in der täglichen Arbeit dauerhaft umsetzen, sondern auch das Potenzial der betrieblichen Weiterbildung deutlich schmälern, zur Irritation des organisationalen Wissens beizutragen.

Wenn Führungskräfte aktiv auf die Förderung des Lerntransfers Einfluss nehmen wollen, braucht es somit einer Abkehr von eben jenem Weiterbildungstunnelblick, was zugleich ein erhöhtes Maß an Steuerungsaktivitäten vonseiten der Leitung erfordert. Ansätze des Weiterbildungsmanagements versprechen, hierfür das entsprechende *Equipment* zu bieten (vgl. Kapitel 5).

Zugleich braucht es jedoch auch ein *erweitertes Transferverständnis*, das sich von der „(...) Verengung der traditionellen Individuumszentrierung“ (Arnold 1995, S. 359) löst und das jeweils strukturell gekoppelte soziale (Sub-)System stärker in den Blick nimmt.

Erste Ansatzpunkte für ein solches erweitertes Transferverständnis lassen sich bei Voelkner finden, der sich bereits Mitte der 1970er-Jahre dafür aussprach, in Bezug auf den Lerntransfer zwischen unterschiedlichen Transferstufen zu differenzieren. Während Voelkners erste Transferstufe darauf abzielt, die jeweiligen Lernerfolge aus dem Funktionsfeld in das Unternehmen zu übertragen (= Transfer zum System), geht es in einer zweiten Transferstufe darum, dass die neuen Impulse vom Unternehmen aufgenommen werden (= Transfer im System) (vgl. Voelkner 1975, S. 218 ff.).

Ähnlich fordern auch Pawlowsky und Bäumer mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung, dass diese „(...) nicht nur sicherstellen [sollte, S.G.], daß individuell Erlerntes im Arbeitsfeld zur Anwendung kommen kann (Transfer erster Ordnung), sondern auch, daß dieses Erlernte vom einzelnen Wissensträger weitergetragen wird und dem Unternehmen längerfristig zur Verfügung stehen kann (Transfer zweiter Ordnung).“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 156) Demnach lassen sich zwei Arten von Transferprozessen unterscheiden. Während der Transfer I. Ordnung den Transfer vom Lern- in das Funktionsfeld beschreibt, zielt der Transfer II. Ordnung auf den Prozess vom individuellen zum kollektiven Wissen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 156).

Um einen Transfer II. Ordnung zu ermöglichen, fordern Pawlowsky und Bäumer „(...) einen Transfer zu initiieren, der die arbeitsrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einzelnen Mitarbeitern entkoppelt und auch einem Kollektiv oder gar dem gesamten Unternehmen verfügbar macht.“ (Pawlowsky/

Bäumer 1996, S. 156)¹⁶¹ Mit ihrem erweiterten Transferverständnis ebneten Pawlowsky und Bäumer den Weg für Ansätze des Wissensmanagements, wie er von zahlreichen anderen Autoren beschrrieben worden ist (vgl. Güldenbergr 1999; Felbert 1998; Reimann 2004; Severing 2009; Willke et al. 2001).

In der vorliegenden Arbeit soll der Differenzierung zwischen einem Transfer I. und II. Ordnung gefolgt werden, wenngrleich der Begriff des Transfers II. Ordnung nicht im Sinne des Wissensmanagementkonzeptes Verwendung finden soll, sondern in Bezug auf die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit neu interpretiert wird.

Während mit einem Transfer I. Ordnung die individuumorientierte Übertragung der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld bezeichnet wird (individuumorientierte Anpassungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung), zielt ein Transfer II. Ordnung darauf ab, die individuell erfahrenen weiterbildungsbedingten Lernimpulse zur kritischen Reflexion (und ggf. Modifikation) der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen (Sub-)Systems zu nutzen. Innerhalb eines solchen Transfers II. Ordnung nimmt die betriebliche Weiterbildung neben ihrer Anpassungs- auch eine Irritationsfunktion ein und kann eine Beobachtung II. Ordnung¹⁶² des sozialen (Sub-)Systems ermöglichen und somit zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen.

Eine solche Neuinterpretation eines Transfers II. Ordnung knüpft auch nahtlos an Staehles Forderung an, die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit als zusätzlichen Referenzpunkt der Zielstellung der betrieblichen Weiterbildung aufzunehmen (vgl. Staehle et al. 1999, S. 887).¹⁶³ Demnach wäre die betriebliche Wei-

¹⁶¹ Einen solchen Transfer II. Ordnung fordern Pawlowsky und Bäumer auch, um die Abhängigkeit des Unternehmens von einzelnen Organisationsmitgliedern zu minieren: „Je stärker spezifische Qualifikationen bei einem Mitarbeiter konzentriert und monopolisiert sind, desto größer ist die Abhängigkeit des Unternehmens von diesem Mitarbeiter. Die betriebliche Weiterbildung sollte daher nicht nur sicherstellen, dass individuell Erlerntes im Arbeitsfeld zur Anwendung kommen kann (Transfer erster Ordnung), sondern auch, daß dieses Erlernte vom einzelnen Wissensträger weitergetragen wird und dem Unternehmen langfristig zur Verfügung stehen kann (Transfer zweiter Ordnung).“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 156 f.)

¹⁶² Bei einer Beobachtung zweiter Ordnung setzen sich Beobachter reflexiv mit ihren Beobachtungen auseinander. „Man beobachtet, was man wie und warum beobachtet – und vor allem, was man (aus welchen Gründen) nicht beobachtet. (...) Indem man die Beobachterebene wechselt, also von einer Beobachtung erster Ordnung zu einer Beobachtung zweiter Ordnung übergeht, erhöht man Komplexität von Beobachtungsleistungen erheblich. Erst wenn man diesen Sprung macht, werden organisationale Lernprozesse ‚aufregend‘ und können auch zu wesentlichen Veränderungen führen.“ (Wahren 1996, S. 111) Ausführlicher hierzu vgl. Kapitel 6.2.2.

¹⁶³ Noch einen Schritt weiter gehen Pawlowsky und Bäumer, die fordern, dass die „Lernfähigkeit von Unternehmen als Ziel betrieblicher Weiterbildung anstatt optimale Deckung von Anforderungen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 189) zu setzen. Pawlowsky und Bäumer legen hiermit in gewisser Weise eine Bedeutungsreihenfolge fest: erst die organisationale Lernfähigkeit, dann die Deckung von Anforderungen. Dieser Reihenfolge wird an dieser Stelle nicht gefolgt, vielmehr wird da-

terbildung nicht länger nur ein „Reparaturbetrieb“ (Gonschorrek 2003, S. 14), der für die Anpassung von Wissen und Methodik der Organisationsmitglieder an veränderte Rahmenbedingungen zuständig ist (vgl. Sabel 1978, S. 10), sondern zugleich ein *Irritationslieferant*, der dazu beitragen kann, die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb einer Organisation(seinheit) zu reflektieren und ggf. zu modifizieren.

Ein solcher Transfer II. Ordnung, der dem jeweiligen sozialen (Sub-)System eine Beobachtung II. Ordnung ermöglichen soll, ist zwingend darauf angewiesen, dass eben jenes soziale (Sub-)System stärker in den Transferprozess eingebunden wird.

Die stärkere Einbindung der jeweiligen sozialen Subsysteme, allen voran hier der Kollegen aus dem Team, bietet nicht nur die Chance, dass der Einzelne sich weitergebildete Mitarbeiter darin unterstützt wird, sein erlerntes Wissen bzw. seine erlernten Methoden in der Praxis umzusetzen (hier als Unterstützungsfunktion *durch* das soziale Subsystems verstanden), sondern eröffnet dem jeweiligen Subsystem auch die Möglichkeit, das eigene routinierte Handeln durch einen – wenngleich in gewisser Weise verzerrten – Blick von außen anzureichern (hier als Reflexionsfunktion *für* das soziale Subsystem verstanden).

Inwiefern Ansätze des Weiterbildungsmanagements als geeignetes Instrumentarium betrachtet werden können, damit Leitungskräfte stärker steuernd auf das Weiterbildungsgeschehen Einfluss nehmen können und inwieweit Weiterbildungsmanagementkonzepte auch Ansatzpunkte für einen Transfer II. Ordnung bieten, gilt es nachfolgend dezidierter aufzuzeigen.¹⁶⁴

von ausgegangen, dass beide Zielstellungen gleichberechtigt nebeneinander stehen, da sie unterschiedliche Zielperspektiven ansprechen.

¹⁶⁴ Wie bereits in Kapitel 2.4 angekündigt, werden die nachfolgenden Ausführungen insbesondere unter der Perspektive eines systemischen Wandelverständnisses und eines bereits skizzierten eher systemtheoretischen Weiterbildungsmanagements beleuchtet.

4. Weiterbildungsmanagement als Ansatz zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass zwecks Förderung eines Transfers I. und II. Ordnung die betriebliche Weiterbildung stärker organisational eingebunden werden muss. Führungskräfte in der Sozialen Arbeit sind demnach gefordert, deutlich stärker ihrer Steuerungsverantwortung in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung nachzukommen. Ansätze des Weiterbildungsmanagements¹⁶⁵ versprechen, hierfür das nötige (Steuerungs-)Repertoire zu bieten.

Was Ansätze des Weiterbildungsmanagements konkret auszeichnet, wie sie auf operativer Ebene im Alltag einer Organisation Anwendung finden können und inwieweit sie möglicherweise auch Ansatzpunkte zur Ermöglichung eines Transfers II. Ordnung bieten, um so zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen, gilt es nachfolgend dezidierter zu erörtern.

In den Ausführungen zu den Grundlagen eines Weiterbildungsmanagements (vgl. Kap. 4.1) findet zunächst eine begriffliche Annäherung an das Konzept des Weiterbildungsmanagements statt. Hierbei wird nicht nur präzisiert, was unter dem Begriff des Weiterbildungsmanagements zu verstehen ist, sondern auch inwieweit zwischen den Ebenen der Aufbau- und der Ablauforganisation eines Weiterbildungsmanagements zu differenzieren ist. Anschließend wird der Funktionszyklus der Personalentwicklung dezidierter vorgestellt, der eine Art *Navigationsfunktion* in Bezug auf die Ablauforganisation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements übernimmt.

Nach diesen eher grundlegenden Ausführungen zum Weiterbildungsmanagement wird in einem zweiten Schritt den einzelnen Phasen des Weiterbildungsmanagements konkreter Beachtung geschenkt (vgl. Kapitel 4.2). Hierbei werden insbesondere die einzelnen Teilphasen des Weiterbildungsmanagements beleuchtet, die vor dem Beginn sowie nach Beendigung einer Veranstaltung wirksam werden können.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Wenngleich hier von *dem* Weiterbildungsmanagement gesprochen wird, soll zugleich der Eindruck vermieden werden, dass es sich beim Weiterbildungsmanagement um ein theoretisch abgeschlossenes und folglich eindeutig zu identifizierendes Konstrukt handelt. Vielmehr stellt der Begriff des Weiterbildungsmanagements, wie in Kapitel 4.1.1 noch aufgezeigt wird, ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen dar, die sich jedoch im Kern – insbesondere mit Blick auf die Ablauforganisation des Weiterbildungsmanagements – sehr ähneln.

¹⁶⁶ Da sich bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung die Durchführung der konkreten Veranstaltungen außerhalb der eigenen Einrichtung vollzieht und folglich auch nur sehr eingeschränkt durch Führungskräfte gesteuert werden kann, wird dieser Durchführungsphase von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung nur am Rande Beachtung geschenkt.

Welche Chancen und Grenzen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements eingeräumt werden können, um die betriebliche Weiterbildung zu steuern, soll abschließend zusammengefasst werden (vgl. Kapitel 4.3). Hierbei soll auch erneut die Frage thematisiert werden, inwiefern Ansätze des Weiterbildungsmanagements das Potenzial bieten, um auch einen Transfer II. Ordnung zu begünstigen.

4.1 Grundlagen des Weiterbildungsmanagements

4.1.1 Zum Begriff des Weiterbildungsmanagements

Merchel bezeichnet den Begriff des Managements als „(...) ein außerordentlich schillerndes sprachliches Konstrukt“ (Merchel 2009a, S. 18), was dazu führt, dass sich im Managementbegriff eine gewisse „(...) Unschärfe und Mehrdeutigkeit“ (Merchel 2009a, S. 19) abbildet. Diese Unschärfe und Mehrdeutigkeit zeigt sich schon bei dem Versuch, den Begriff des Managements etymologisch eindeutig zu bestimmen (vgl. Staehle et al. 1999, S. 71). Trotz aller Unschärfe und Mehrdeutigkeit haben sich dennoch zwei unterschiedliche Bedeutungsvarianten des Managementbegriffs etabliert, die Steinmann und Schreyögg als institutionelle¹⁶⁷ und funktionale Perspektive bezeichnen (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 6).

Im Gegensatz zur institutionellen Managementperspektive kann Management aus einer funktionalen Perspektive als „(...) Komplex von Aufgaben, die zur Steuerung einer Organisation erfüllt werden müssen“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 6) bezeichnet werden. Diese Aufgaben spiegeln sich im klassischen „Fünferkanon von Managementfunktionen“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 10), bestehend aus Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung und Kontrolle, wider (vgl. Staehle et al. 1999, S. 71).

Management ist somit gleichzusetzen mit dem Gestalten und Steuern von Prozessen, oder um es mit Arnolds Worten zuzusagen: „(...) es geht darum, alles Nötige zu veranlassen, damit in der Organisation bestimmte Ziele bzw. Ergebnisse erreicht werden können.“ (Arnold et al. 1999, S. 129) Bisweilen werden die Begriffe Management und Steuerung von Unternehmen daher auch als austauschbar betrachtet, denn:

„Das Management steuert, so (...) die gängige Annahme.“ (Schmitz 1992, S. 57)

¹⁶⁷ Wird der Begriff des Managements in einer institutionellen Perspektive verwendet, so bezieht er sich in der Regel auf die Personen bzw. Gruppen von Personen, die in einer Organisation Leitungsaufgaben übernehmen. In einem solchen Verständnis gehören zum Management „(...) alle Organisationsmitglieder, die Vorgesetztenfunktionen wahrnehmen, angefangen vom Meister bis zum Vorstandsvorsitzenden.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 6)

Zwecks Steuerung der betrieblichen Weiterbildung hat sich seit den 1990er-Jahren neben anderen Ansätzen¹⁶⁸ der des Weiterbildungsmanagements etabliert (vgl. Meisel 2011, S. 427; Stender et al. 2009, S. 58; Bäumer 1999, S. 1 f.; Schwuchow 1992, S. 3).¹⁶⁹

Dem oben skizzierten funktionalen Managementverständnis folgend geht es innerhalb des Weiterbildungsmanagements somit um die Frage, welche betrieblichen Aktivitäten zur Planung, Steuerung und Organisation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung erforderlich sind, oder kürzer formuliert um die Frage, wie sich die betriebliche Weiterbildung *managen* lässt, um die an sie gerichteten Ziele bestmöglich erreichen zu können (vgl. Stender et al. 2009, S. 56).

Ausführlicher umschreiben Fredersdorf und Glasmacher das Charakteristikum von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements. Sie verstehen hierunter

„(...) ein Steuerungssystem (...), das betriebliche Weiterbildung wie außerbetriebliche Erwachsenenbildung umfassend plant, organisiert, verwaltet und ressourcenorientiert umsetzt. (...) Weiterbildungsmanagement verortet sich demnach im Unternehmenssystem und leitet seine zentrale Mission davon ab. Es analysiert betriebsinterne und gesellschaftliche Zustände und identifiziert den betrieblichen und individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedarf. Es erstellt bedarfsorientierte Bildungsveranstaltungen, hinterfragt deren Erfolg und stellt den Nutzen für das Unternehmen wie für dessen Mitarbeiter dar.“ (Fredersdorf/Glasmacher 2008, S. 246)¹⁷⁰

Fredersdorfs und Glasmachers Definition von Weiterbildungsmanagement weist auf zwei zentrale Dimensionen hin: Zum Ersten bezeichnen sie Weiterbildungsmanagement als Steuerungssystem. Da Leitungskräfte die Verantwortung für eben jene Steuerungsaufgaben übernehmen, wird hierdurch deutlich, dass die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung als eine „nicht-delegierbare Managementaufgabe“ (Arnold et al. 1999, S. 184) betrachtet werden muss.

¹⁶⁸ Zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung werden zum Teil auch die Begriffe *Bildungsmanagement* (Decker 1995, S. 30; Müller 2010, S. 13; Wacker 2007, S. 11; Gütl et al. 2006; Gonschorrek 2003, S. 171) *Bildungsprozessmanagement* (vgl. Milling 2010, S. 283; Müller und Soland 2009, S. 255; Müller et al. 2007, S. 201; Negri et al. 2010, S. 64) *Transfermanagement* (vgl. John 2010, S. 207; Müller et al. 2007, S. 194; Lemke 1995, S. 5; Müller/Soland 2009, S. 255) oder *Bildungscontrolling* (vgl. Pech 2001, S. 6; Hummel 2001, S. 14; Pieler 2000, S. 53; Weiß 1994, S. 18; Landsberg 1990, S. 359) verwendet. Da sich der Begriff des Bildungsmanagements jedoch gleichzeitig auf das Führen und Leiten einer Bildungsorganisation oder Bildungsabteilung (z. B. Volkshochschulen oder Schulen) sowie auf das Planen, Organisieren, Gestalten und Überprüfen von Bildungsprozessen bezieht (vgl. Negri et al. 2010, S. 63; Müller 2010, S. 14; Böttcher/Merchel 2010, S. 19) und die Begriffe Bildungsprozessmanagement, Transfermanagement und Bildungscontrolling als Teilelemente eines Weiterbildungsmanagements eingeordnet werden können, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit dem Begriff des Weiterbildungsmanagements der Vorzug gewährt.

¹⁶⁹ Als Grund für die Etablierung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements konstatiert Schwuchow die Notwendigkeit, die betriebliche Weiterbildung auch zum Gegenstand betriebswirtschaftlicher Überlegungen zu machen. Nach seiner Ansicht besteht mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung die „(...) Notwendigkeit, Steuerungsinstrumente zu schaffen, wie sie in anderen betrieblichen Teilbereichen bereits lange existieren.“ (Schwuchow 1992, S. 2 f.)

¹⁷⁰ Hier wird deutlich, dass Ansätze des Weiterbildungsmanagements letztlich die bereits zuvor benannten Anforderungen an Leitungskräfte aufnehmen, förderlich auf den Transferprozess Einfluss zu nehmen (vgl. Kapitel 3.3.4).

Zum Zweiten weisen Fredersdorf und Glasmacher auf zentrale inhaltliche Funktionsbereiche des Weiterbildungsmanagements (Erfassung des Bildungs- und Entwicklungsbedarfs, Erstellung bedarfsorientierter Veranstaltungen, Prüfung des Erfolgs sowie der Aufforderung zum Nachweis des Nutzens von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung) hin, die weit über die reine Phase der Weiterbildungsdurchführung hinaus gehen.

Auch Stender ist der Ansicht, dass es „(...) beim betrieblichen Weiterbildungsmanagement (...) nicht nur um die Lehr-/Lernprozesse selbst [geht, S. G.], sondern um die Regeln und Routinen im Betrieb, in die die Weiterbildungsaktivitäten eingebettet sind. Diese Regeln können sich einerseits auf den Aufbau eines betrieblichen Weiterbildungssystems beziehen, andererseits auf die Abläufe in einem Weiterbildungssystem.“ (Stender et al. 2009, S. 58)

Während der Bereich des Weiterbildungsmanagements, der sich auf die Aufbauorganisation der betrieblichen Weiterbildung bezieht, das „Korsett“ (Bäumer 1999, S. 84) der betrieblichen Weiterbildung festlegt, also die hierarchische Einbettung, die jeweiligen Zuständigkeiten und die Versorgung mit Ressourcen definiert (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 83), regelt die Ablauforganisation den Prozessverlauf der betrieblichen Weiterbildung innerhalb dieses rahmensetzenden Korsetts (vgl. Bäumer 1999, S. 84).¹⁷¹

Innerhalb der Aufbauorganisation haben sich in den vergangenen Jahrzehnten – in Analogie zu klassischen Formen organisatorischer Arbeitsteilung (vgl. Schreyögg 2008, S. 106 ff.) – drei aufbauorganisatorische Varianten der betrieblichen Weiterbildung herausgebildet (vgl. Hölterhoff et al. 1986, S. 225 ff.; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 84 ff.; Bäumer 1999, S. 84 ff.). Hiernach wird in der Regel zwischen funktionaler Weiterbildungsorganisation, divisionaler Weiterbildungsorganisation und einer Organisation der betrieblichen Weiterbildung in Matrix-Form unterschieden.

Welche Form der Aufbauorganisation der betrieblichen Weiterbildung zum Einsatz kommt, hängt maßgeblich von der jeweiligen Organisationsgröße, der hiermit verbundenen Art und Menge der zu bewältigenden Weiterbildungsaufgaben und dem organisatorischen Gesamtgefüge der Einrichtung ab (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 84). Es liegt auf der Hand, dass beispielsweise in

¹⁷¹ Mit der Metapher des *Korsetts* verweist Bäumer nicht nur auf die Unterscheidung zwischen Struktur (Aufbauorganisation) und Prozess (Ablauforganisation), sondern auch auf die enge Verbindung zwischen Aufbau- und Ablauforganisation (fehlt das *Korsett*, kann der Rest nicht gehalten werden). Schreyögg stellt ebenfalls fest, dass sowohl analytisch als auch praktisch beide Ebenen (Struktur und Prozess, bzw. Aufbau und Ablauf) tief miteinander verwoben sind, somit „(...) ein Prozess ohne Struktur gar nicht denkbar ist. (...) Gleiches gilt allerdings auch umgekehrt, Strukturen können nicht ohne Prozesse gedacht werden.“ (Schreyögg 2008, S. 99)

einer kleinen Erziehungsberatungsstelle Formen einer divisionalen Weiterbildungsorganisation ebenso wie eine Form der Matrix-Organisation deplatziert wirken würden. Wenn hier nicht basisdemokratische Formen der Aufbauorganisation vorzufinden sind, werden aller Voraussicht nach eher funktionale Ansätze der Weiterbildungsorganisation vorzufinden sein.¹⁷²

Da die Aufbauorganisation der betrieblichen Weiterbildung aufgrund der Vielzahl von Trägertypen und Organisationsformen innerhalb der Sozialen Arbeit kaum generalisierbar erscheint¹⁷³, die Ablauforganisation der betrieblichen Weiterbildung im Kern jedoch dem klassischen Managementkreislauf entspricht (vgl. Arnold et al. 1999, S. 137) und somit unabhängig von Trägertypus Anwendung finden kann, wird insbesondere der vor- und nachbereitenden Phase innerhalb der Ablauforganisation und den hier zum Einsatz kommenden Ansätzen und Instrumenten nachfolgend Beachtung geschenkt (vgl. Kapitel 4.2). Orientierung hierbei bietet der Funktionszyklus systematischer Personalentwicklung – kurz der Funktionszyklus –, der insbesondere auf die Arbeiten von Becker zurückgeht (vgl. Becker 2011, S. 19).

4.1.2 Der Funktionszyklus als Navigationssystem

Während die Aufbauorganisation den strukturellen Rahmen der betrieblichen Weiterbildung definiert, bezieht sich die Ablauforganisation auf den Weiterbildungsprozess. Pawlowsky und Bäumer weisen zu Recht darauf hin, dass es hier keine Theorie der Weiterbildung gibt, die einen idealtypischen Weiterbildungsprozess vorgibt. Folglich gibt es auch „(...) keine abgesicherten Erkenntnisse (...), aus denen geschlossen werden könnte, daß *eine* Art der Ablauforganisation besser ist als eine *andere* Form.“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 91)

Dies hat zur Konsequenz, dass sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis eine Vielzahl von unterschiedlichen Phasen-, Zyklus- und Ablaufmodellen der betrieblichen Weiterbildung vorzufinden sind (vgl. Schulte 1992, S. 189 f.; Hölterhoff et al. 1986, S. 35; Berthel/Becker 2010, S. 407; Sieber Bethke 2003, S. 77; Kolb et al. 2010, S. 49; Käßlinger 2009a, S. 2).

Exemplarisch für die Vielzahl von Zyklusmodellen, sei hier auf das abgebildete Modell des Funktionszyklus von Becker hingewiesen, das aufgrund seiner Ver-

¹⁷² Aus einer solchen Perspektive übernimmt die Leitungskraft der Erziehungsberatungsstelle zentral die Planung, Koordination und Kontrolle von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung. Gerade für größere Träger(-verbünde) stellen jedoch Formen der divisionalen Weiterbildungsorganisation sowie Formen der Matrix-Organisation mögliche Varianten dar, die betriebliche Weiterbildung organisational zu verorten.

¹⁷³ In Bezug auf die Vielfältigkeit von Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit sei hier auf Merchel (2008) verwiesen.

breitung innerhalb des Fachdiskurses Orientierung für die weiteren Ausführungen bieten soll.

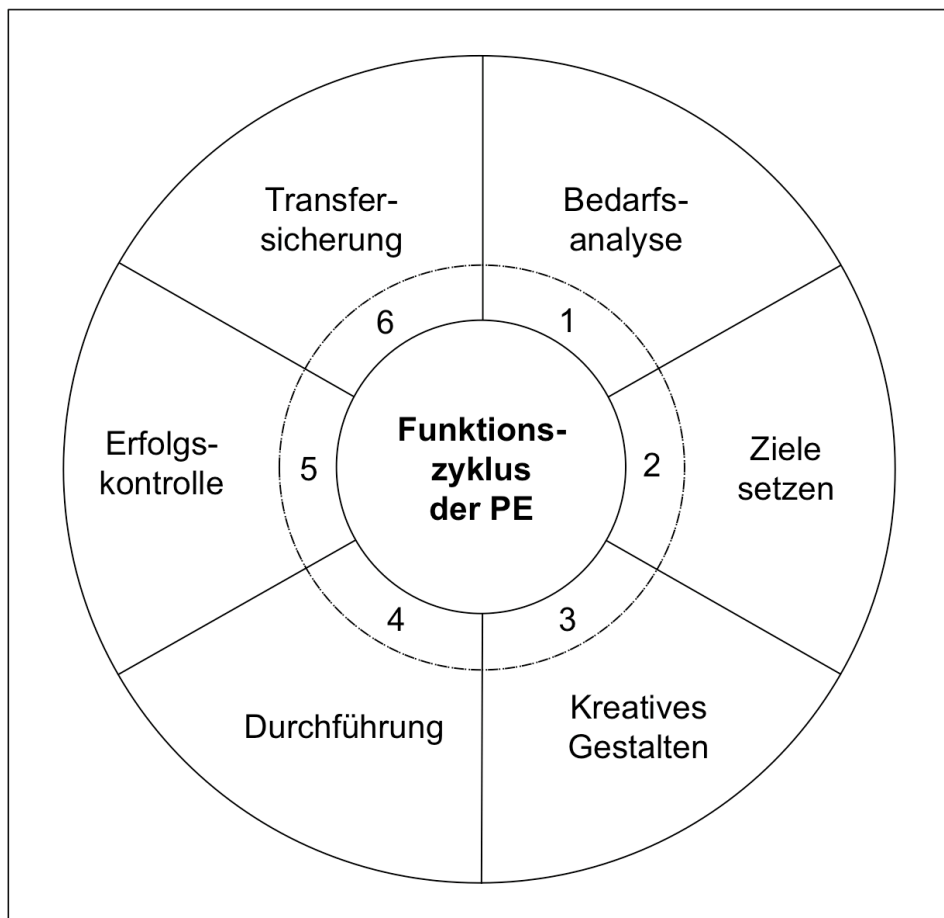


Abbildung 12: Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung nach Becker¹⁷⁴

Wenngleich andere Autoren die einzelnen Teilprozesse innerhalb des Funktionszyklus anders benennen (vgl. Schulte 1992, S. 189 f.; Hölterhoff et al. 1986, S. 35), die Reihenfolge einzelner Teilprozesse zum Teil anders ordnen (vgl. Stender et al. 2009, S. 60), auf einzelne Teilprozesse verzichten bzw. diese zusammenlegen (vgl. Sieber Bethke 2003, S. 77; Kolb et al. 2010, S. 491) oder aber zusätzliche Teilprozesse einfügen (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 407; Staehle et al. 1999, S. 879), kann generelle Einigkeit konstatiert werden, dass sich die einzelnen Teilprozesse des Weiterbildungsprozesses den in Kapitel 3.3.4 bereits benannten zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen der Vorbereitung (Teilprozess 1 und 2), der Durchführung (Teilprozess 3 und 4) und der Nachbereitung (Teilprozess 5 und 6) zuordnen lassen.¹⁷⁵ Hiermit orientiert sich der o. g. Funktionszyklus im Kern an der dem klassischen Managementprozess entnommenen Trias aus

¹⁷⁴ Quelle: Becker 2005, S. 555.

¹⁷⁵ Auch Tredop verweist nach ausführlicher Literaturanalyse darauf, dass es keine idealtypische Einteilung der Phasen gibt: „In der Literatur finden sich eine Vielzahl von verschiedenen Möglichkeiten, den Weiterbildungsprozess konzeptionell darzustellen. So ist von drei- bis neunphasigen Modellen nahezu alles anzutreffen.“ (Tredop 2008, S. 19)

Planung, Organisation (bzw. Durchführung) und Kontrolle (bzw. Evaluation) (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 7; Schwuchow 1992, S. 3).

Wie bereits zuvor benannt, soll nachfolgend insbesondere den Phasen des Funktionszyklus Beachtung geschenkt werden, denen in Bezug auf externen Angebote der betrieblichen Weiterbildung das größte Potenzial zugesprochen werden kann, als Leitungskraft hier steuernd auf das Weiterbildungsgeschehen Einfluss nehmen zu können. Von daher findet die weitere Fokussierung primär auf die Phase vor Beginn einer Weiterbildung (Teilprozesse 1 und 2) sowie auf die Phase nach Beendigung einer Weiterbildung (Teilprozesse 5 und 6) statt.

4.2 Weiterbildungsmanagement in der Umsetzung

Nachfolgend werden die einzelnen Phasen (vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung) und Teilprozesse innerhalb der Phasen (Bedarfsanalyse und das Setzen von Zielen in der Phase vor Beginn sowie Ansätze der Evaluation und Transfersicherung in der Phase nach Beginn einer Weiterbildung) detaillierter beschrieben. Zu diesem Zweck findet zunächst (1) stets eine kurze begriffliche Einordnung statt. Hieran anschließend wird (2) die Funktion des jeweiligen Teilprozesses innerhalb des Weiterbildungsmanagements detaillierter beleuchtet, um hierauf aufbauend (3) konkrete Ansätze und Instrumente vorzustellen. Mögliche Problemfelder hinsichtlich der konkreten Umsetzung der Teilprozesse schließen (4) die jeweiligen Kapitel ab.

4.2.1 Ansätze vor Beginn einer Weiterbildung

Mit Blick auf die Phase vor Beginn einer externen Weiterbildung kann innerhalb des Weiterbildungsmanagements insbesondere der Bedarfsanalyse und der Formulierung von Zielen Beachtung geschenkt werden.

4.2.1.1 Bedarfsanalyse

(1) Begriffliche Einordnung

Hinsichtlich der Frage, wann überhaupt ein Weiterbildungsbedarf vorliegt, scheint in der gängigen Fachliteratur Einigkeit zu herrschen. So wird ein solcher Weiterbildungsbedarf unterstellt, wenn „(...) eine (...) Abweichung eines tatsächlichen (Ist-)Zustandes von einem gewünschten (Soll-)Zustand“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 83) vorliegt. Die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs kann somit verkürzt als „Abweichung von Soll und Ist“ (Malcher 1990, S. 29) definiert werden. Ausführlicher, wenngleich im Kern identisch mit den o. g. Ausführungen, benennt die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände die Feststellung des Weiterbildungsbedarfs:

„Für die Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs ist immer ein Vergleich von Soll und Ist erforderlich. Während das Ist die vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeiter beschreibt, gibt das Soll die für eine effiziente Aufgabenerfüllung notwendigen Qualifikationen an. Die Differenz von Soll und Ist stellt den Weiterbildungsbedarf dar.“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1988, S. 13; zitiert nach Faulstich 1998, S. 114)

Ein Weiterbildungsbedarf beschreibt somit stets „(...) eine Lücke oder Abweichung, eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll.“¹⁷⁶ Erst wenn diese beiden Größen bestimmt sind, kann man von Bedarf reden – woraus ersichtlich wird, daß die Definitionsmacht (die Festlegung von Inhalt und Ausmaß des Ist und/oder Soll) eine buchstäblich entscheidende Voraussetzung für PE-Maßnahmen ist.“ (Neuberger 1994, S. 161)¹⁷⁷

Innerhalb der Bedarfsanalyse kann vereinfacht zwischen verschiedenen Formen der Bedarfsanalyse unterschieden werden. In der Regel wird hierbei zwischen einer (a) *gegenwartsbezogenen* Betrachtungsweise (operative Bedarfsanalyse) und einer (b) *zukunftsbezogenen* Betrachtungsweise (strategische Bedarfsanalyse) differenziert (vgl. Stender et al. 2009, S. 112).

(a) Operative Bedarfsanalyse

Findet eine Bedarfsanalyse primär mit einem Gegenwartsbezug statt „(...) lässt sich von einer operativen Bedarfsanalyse sprechen. Sie repräsentiert eine reaktive Herangehensweise. Arbeitsplatzstrukturen werden etabliert und die Bedarfsanalyse stellt retropektiv fest, ob es zu einer Differenz zwischen den Soll- und Ist-Kompetenzen gekommen ist. Auch die Weiterbildung selbst nimmt eine reagierende Funktion ein, um die Qualifikationen der Mitarbeiter als abhängige Größe von Arbeit und Technik anzupassen.“ (Stender et al. 2009, S. 112) Neben der Frage, welche Auswirkungen eine solche eher defizitorientierte Weiterbildungsbedarfsanalyse auf die Motivation der Mitarbeiter hat, stellt insbesondere der „time lag“ (Stender et al. 2009, S. 121), also die Tatsache, dass Weiterbildungsbedarfe meist erst dann erkannt werden, wenn die Defizite in der Praxis bereits offensichtlich sind, ein großes Problem dar.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Grundsätzlich kann das Ergebnis einer Weiterbildungsbedarfsanalyse auch eine Überqualifikation sein. Dies ist dann der Fall, wenn die vorhandene Bildungs-Ist-Größe die Bildungs-Soll-Größe übersteigt (vgl. Bank 1997, S. 68).

¹⁷⁷ Die Erfassung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs versteht sich daher auch als Ergänzung zur klassischen Angebotsorientierung, bei der die betriebliche Weiterbildung den Charakter eines Bauchladens bzw. Versandhauskatalogs hat, aus dem sich der einzelne Mitarbeiter das aussucht, was er für geeignet oder interessant hält (vgl. Rückle et al. 1994, S. 45; Faulstich 1998, S. 106; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 81).

¹⁷⁸ Mit Blick auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit lassen sich solche time-lags insbesondere nach der Einführung von rechtlichen Novellierungen aufzeigen. Sei es die Einführung der Vorschrift zum Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a, SGB VIII) im Jahr 2005, oder das zum 01.01.2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz (BKISchG) mit seinen weitreichenden

(b) Strategische Bedarfsanalyse

Auch um das Problem des *time lags in-den-Griff* zu bekommen, werden Ansätze der strategischen Weiterbildungsbedarfsanalyse als Ergänzung zu den o. g. operativen Weiterbildungsbedarfsanalysen vorgeschlagen (vgl. Becker 2005, S. 203; Kailer 1996, S. 240). Hierbei wird der Versuch unternommen, „Weiterbildung proaktiv, nicht lediglich reaktiv zu betreiben“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 95), indem die jeweilige Unternehmensstrategie soweit heruntergebrochen wird, „(...) dass darauf zukünftig erforderliche Soll-Kompetenzen für Projektgruppen, Abteilungen oder einzelne Mitarbeiter ableitbar werden. Zugleich werden die Ist-Kompetenzen im Unternehmen systematisch erfasst und den voraussichtlichen Soll-Kompetenzen gegenübergestellt.“ (Stender et al. 2009, S. 122)¹⁷⁹

(2) Funktion innerhalb des Weiterbildungsmanagements

Unabhängig von der Frage, ob Bedarfsanalysen nun eher reaktiv oder proaktiv durchgeführt werden, kann ihnen innerhalb des Weiterbildungsmanagements eine zentrale Bedeutung attestiert werden, da sie das Fundament für die weitere Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung darstellen (vgl. Arnold/Lermen 2004, S. 9; Hölterhoff et al. 1986, S. 45).

„Für eine effiziente Personalentwicklung ist die zuverlässige Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs eine elementare Voraussetzung.“ (Domsch/Reineke 1982, S. 66)

Müller und Stürzl bezeichnen von daher die Bildungsbedarfsanalyse auch als „Zielgenerator“ (Müller/Stürzl 1992, S. 103) einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme. Auch Jeserich unterstreicht nicht nur in aller Deutlichkeit die Bedeutung der Weiterbildungsbedarfsanalyse, sondern weist auch auf die Verbindung zur Erfolgsermittlung in der nachbereitenden Phase des Weiterbildungsprozesses hin.

„Nur wenn das Problem deutlich definiert und abgegrenzt ist und genauso konkret die möglichen Maßnahmen zur Beseitigung dieses Problems beschrieben sind, kann auch hinterher gemessen werden, ob der Erfolg eingetreten ist oder nicht.“ (Jeserich 1989, S. 105)

Hummel ist der Überzeugung, dass nur solche Unternehmen, „(...) die verlässliche Aussagen zum Qualifikationsbedarf und, daraus abgeleitet, zum Qualifizie-

Konsequenzen insbesondere für Fachkräfte in der Jugendhilfe (vgl. Kapitel 4.1.2), stets machte sich ein solcher *time-lag* darin bemerkbar, dass die Fachkräfte manchmal erst Monate nach Einführung der jeweiligen Rechtsnormen hierzu Weiterbildungen in Anspruch nehmen konnten.

¹⁷⁹ In Bezug auf das oben genannte Beispiel würden Fachkräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit somit – soweit dies möglich ist – bereits vor der Umsetzung eines Gesetzes hierzu intensiv weitergebildet, um gar nicht erst in ein Wissens- und Handlungsdefizit zu kommen.

rungsbedarf der Mitarbeiter treffen können, (...) in der Lage [sind, S.G.], die erforderlichen Investitionen in das Humankapital zielgerichtet und ökonomisch zu bemessen und sinnvoll einzusetzen.“ (Hummel 2001, S. 49) Nicht weniger plakativ beschreibt Becker den Zusammenhang zwischen Bedarfsanalyse und Erfolgskontrolle.

„Gelingt die Bedarfsanalyse, dann kann auch die Erfolgskontrolle gelingen. Unterbleibt die Bedarfsanalyse, dann sinkt die Qualität aller nachfolgenden Phasen.“ (Becker 2011, S. 21)

Dass eine systematische Bedarfsanalyse nicht nur der Organisation, sondern zugleich dem Mitarbeiter dient, betont Hoffmann. Er ist der Meinung, dass die Vorteile von Bedarfsanalysen auch für jeden Mitarbeiter auf der Hand liegen:

„Er [der Mitarbeiter, S.G.] erfaßt seine Stärken und Schwächen, er sieht, welche Wissensgebiete er vertiefen muß, wie die zukünftigen Anforderungen aussehen, ob eventuell ein anderes Soll-Profil, also eine andere Aufgabe seinen Neigungen und Fähigkeiten eher entspricht. Er erkennt aber auch, daß sich durch eigeninitiatives Handeln Wissenslücken schließen lassen und sich damit gute Perspektiven für seine persönliche Weiterentwicklung im Unternehmen eröffnen.“ (Hofmann 1992, S. 91)

Broad und Newstrom weisen indirekt auf die Zusammenhänge zwischen Lernmotivation¹⁸⁰ und Bedarfsanalysen hin, da sie der Meinung sind, dass „(...) trainees will be more receptive to training (and more likely to apply it) when they perceive it meets their needs.“ (Broad/Newstorm 1998, p. 62)

Auch Becker betont die Verbindung zwischen Lernverhalten und dem Grad an Motivation, die es bereits vor Beginn einer Weiterbildung durch entsprechende Gespräche zu wecken gilt (vgl. Becker 2011, S. 354).

(3) Ansätze und Instrumente

Für die konkrete Umsetzung von Bedarfsanalysen werden innerhalb der Fachliteratur zahlreiche Methoden vorgeschlagen, mit denen sowohl die Ist- als auch die Soll-Qualifikationen erfasst werden können (vgl. Kauffeld 2010, S. 24 f.; Gonschorrek 2003, S. 14; Thom/Blunck 1992, S. 43; Lang 2006, S. 15 ff.; Markgraf 1992, S. 69 f.; Schulte 1992, S. 180; Berthel/Becker 2010, S. 411 ff.). Verschiedene Autoren haben Versuche unternommen, die Vielzahl von Methoden der Bedarfsermittlung zuzuordnen, wobei sie sich in der Regel hierbei auf die gegenwartsbezogene Bedarfsanalyse beziehen.

So unterscheidet Pieler beispielsweise zwischen Methoden der induktiven Bedarfsanalyse (z. B. Beobachtungen, Befragungen, Arbeitsproben, Mitarbeitergespräche etc.) und der deduktiven Bedarfsanalyse (z. B. Betriebsklimaanalysen,

¹⁸⁰ Auf die Bedeutung der Lernmotivation wurde bereits zuvor dezidiert eingegangen (vgl. Kapitel 3.3.1).

Szenarioanalysen, Trendanalysen etc.) (vgl. Pieler 2000, S. 115). Scharpf nimmt eine ähnliche Selektion vor, bezeichnet die jeweiligen Kategorien jedoch als Formen der individuellen und strategischen Bildungsbedarfsanalyse (vgl. Scharpf 1996, S. 113). Müller und Stürzl unterscheiden genauso wie Nork subjektive Methoden (d.h. Befragungen von Personen wie Vorgesetzten, Mitarbeitern und Experten) und objektiven Methoden (wie Tätigkeitsbeschreibungen, Kennzifferanalysen, Mitarbeiterbeurteilungen etc.) (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 107; Nork 1991, S. 57). Stender differenziert zwischen Analyseverfahren (bei denen auf vorhandene Daten zurückgegriffen wird) und Erhebungsverfahren (mithilfe derer Primärdaten erhoben werden) (vgl. Stender et al. 2009, S. 138), ähnlich wie Hummel, der zwischen indirekten Methoden (anhand von betrieblichen Kennzahlen, Betriebsstatistiken, Revisionsberichten, gesetzlichen Bestimmungen etc.) und direkten Methoden der Qualifikationsbedarfsanalyse (hier finden insbesondere Arbeitsplatzanalysen und Anforderungsprofile Verwendung) unterscheidet (vgl. Hummel 2001, S. 62).

Unabhängig von der Frage, welche Technik und Methode eingesetzt wird, sehen es Hölterhoff und Becker als vornehmliches Ziel an, dass jede „(...) ‚Bildungsbedarfsanalyse‘ (...) aus der Zusammenarbeit von Vorgesetzten und Betroffenen erwachsen [muss, S.G.]“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 28) Von daher werden neben nonreaktiven Verfahren (Dokumentenanalysen etc.) insbesondere Vorbereitungsgespräche zwischen Mitarbeiter und Leitungskraft von zahlreichen Autoren empfohlen.

(4) Mögliche Problemfelder

Wenngleich dies in der Theorie plausibel klingt und zudem eine große Vielfalt von Methoden der Bedarfsanalyse vorliegen, lassen sich in der Praxis dennoch eine Vielzahl von Problemfeldern hinsichtlich der Durchführung von Bedarfsanalysen feststellen, von denen an dieser Stelle (a) der eher technokratischen Ausrichtung von Ansätzen der Bedarfsanalyse, (b) der oftmals fehlenden Differenzierung zwischen Bedarf und Bedürfnis, (c) der in der Regel eher reaktiven Vorgehensweise und (d) der unzureichenden Umsetzung in der Praxis entsprechende Beachtung geschenkt werden soll.

(a) Die Bedarfsanalyse als technokratisches Phantom

Eine Vielzahl von Veröffentlichungen geht implizit davon aus, dass sich ein Weiterbildungsbedarf durch die simple Formel *Soll-Ist = Bedarf* berechnen lässt. Ein solches „Substraktionsmodell“ (Faulstich 1998, S. 114) basiert auf der Annahme, dass „(...) Bedarf als feste Größe ermittelbar, bestimmbar und meßbar [ist, S.G.]“ (Faulstich 1998, S. 105) Es wird somit unterstellt, dass „(...) der Bedarf objektiv gegeben ist und durch intensive Bemühungen erkannt werden kann.“ (Neuberger 1994, S. 163)

Diese intensiven Bemühungen spiegeln sich in der Entwicklung immer neuer Instrumente und Methoden zur Durchführung von Bedarfsanalysen wider (vgl. Zalenska 2009, S. 74 ff.). Die Vielzahl von Analyseinstrumenten suggerieren nicht nur, dass diese „(...) direkt und ohne spezielles know how ‚als Paket‘ eingesetzt werden können“ (Müller/Stürzl 1992, S. 111), sondern täuschen mit Blick auf die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs auch ein hohes Maß an Beherrschbarkeit vor (vgl. Nork 1991, S. 59). Der gesamte Prozess der Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs wird hierbei „(...) nach dem Vorbild rationaler Planung konzipiert.“ (Neuberger 1994, S. 161) Sollten hierbei dennoch Probleme auftreten, gilt es gemäß dem Motto „Mehr-von-demselben“ (Willke 1999, S. 4) noch ausgeklügelter Analyseinstrumente zu entwickeln.

Solche Ansätze der Bedarfsanalyse, die auf „(...) technizistischen und instrumentellen Ableitungs- und Machbarkeitskonzepten“ (Faulstich 1998, S. 114) basieren und die Lokalisierung des Weiterbildungsbedarfs auf ein „technokratisches Ablaufschema“ (Staudt 1990, S. 49) reduzieren, verkennen, dass Bildungsbedarf „(...) keine dingliche Größe ist, die ‚an sich‘ gegeben ist.“ (Neuberger 1994, S. 165) Ein Weiterbildungsbedarf ist „(...) also nicht einfach *da*, sondern muß *gesehen* und *definiert* (ausgegrenzt) und *bestimmt* werden.“ (Neuberger 1994, S. 164) Wenn Bildungsbedarf somit nichts „(...) ‚offen Zutageliegendes‘ [ist, S.G.], was fertig und abrufbereit in irgendwelchen Datenbanken bereitliegt und sich einfach ‚abfragen‘ lässt“ (Müller/Stürzl 1992, S. 107), sondern als das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses definiert und bestimmt werden muss, dann müssen hierbei unterschiedliche Akzentuierungen im Definitions- und Bestimmungsprozess berücksichtigt werden, die jeweils zu einem anderen Ergebnis hinsichtlich der Feststellung eines Weiterbildungsbedarfs kommen können. So weist Neuberger auf Unterschiedlichkeiten hin, die sich aus der zeitlichen Dimension (geht es um die Bestimmung eines aktuellen oder zukünftigen Bedarfs?), aus Formen der Gewichtung (was wird gerade als dringend empfunden?), aus Fragen der Zielinhalte (wird eher eine defizit- oder chancenorientierte Perspektive einge-

nommen?), aus Fragen der Definitionsmacht (wer diagnostiziert aus welcher Position und mit welcher Motivation wie den Bedarf?) und aus der sprachlichen Formulierung des Bedarfs (wird ein *objektiver Bedarf festgestellt* oder werden Hinweise zusammengetragen, die in der gemeinsamen Betrachtung als Bedarf formuliert werden können?) ergeben (vgl. Neuberger 1994, S. 165 ff.).

(b) Zur unzureichenden Differenzierung zwischen Bedarf und Bedürfnis

Möglicherweise kann die oftmals nur unzureichende Differenzierung zwischen *Bildungsbedarf* und *Bildungsbedürfnis*¹⁸¹ als eine direkte Konsequenz des o. g. technokratischen Verständnisses hinsichtlich der Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs betrachtet werden.

Während in Bezug auf den *Bildungsbedarf* primär die jeweilige Aufgabenerfüllung innerhalb der Organisation im Vordergrund stehen, zielen die *Bildungsbedürfnisse* auf die individuellen Lernwünsche der Organisationsmitglieder ab (vgl. Gonschorrek 2003, S. 311). Eben jene Entwicklungsbedürfnisse der Organisationsmitglieder sollten – so Mudra – „(...) im Rahmen der Personalentwicklung ausreichende Berücksichtigung erfahren.“ (Mudra 2008, S. 28)

Auf die möglichen Spannungsfelder zwischen Bedarf und Bedürfnis weisen zahlreiche Autoren hin (vgl. Hummel 2001, S. 63; Hölterhoff et al. 1986, S. 83). So merkt beispielsweise Staudt an, dass nicht zwingend „(...) eine Übereinstimmung zwischen dem objektiven und subjektiven Bedarf besteht und daraus unter Umständen erhebliche Diskrepanzen zwischen entsprechenden Weiterbildungsangeboten und Bereitschaft und Fähigkeit der jeweiligen Mitarbeiter resultieren.“ (Staudt 1990, S. 65)

Auch Pawlowsky und Bäumer gehen davon aus, dass die Hauptkonfliktlinie innerhalb der Bedarfsermittlung „(...) in der Regel zwischen dem betrieblichen Weiterbildungsbedarf – zumeist definiert durch Vorgesetzte oder Weiterbildungsreferenten – und den individuellen Weiterbildungsbedürfnissen der Mitarbeiter [verläuft, S.G.]“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 103) Folgende Abbildung zeichnet die möglichen Konfliktfelder auf.

¹⁸¹ Ein Lern- bzw. Bildungsbedürfnis „(...) ist eine subjektiv empfundene Diskrepanz zwischen Soll-Verhalten und Ist-Verhalten oder zwischen Soll-Leistung und Ist-Leistung.“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 83)

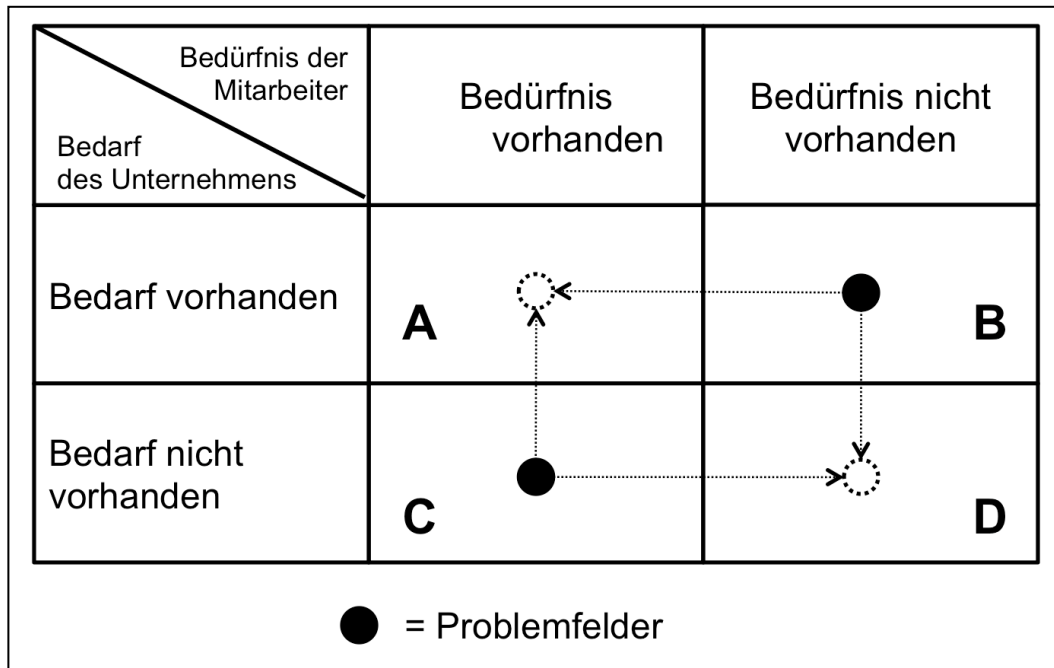


Abbildung 13: Mögliche Zielkonflikte zwischen organisationalem Bedarf und individuellem Bedürfnis¹⁸²

Während die Fälle A und D als unproblematisch bewertet werden können (da im Fall A sowohl aus Sicht des Unternehmens ein Bedarf lokalisiert wurde und auch aufseiten des Mitarbeiters ein entsprechendes Bedürfnis vorliegt, trifft dies beides im Fall D nicht zu), werden die Fälle C und B von Pawlowsky und Bäumer als Problemfelder bezeichnet, da hier Bedarf und Bedürfnis auseinanderfallen.

Werden eben jene Problemfelder (insbesondere der Fall B) vor Beginn einer Weiterbildung nicht thematisiert, scheint es nahezuliegen, dass weitreichende Konsequenzen mit Blick auf die Teilnahmemotivation des jeweiligen Mitarbeiters zu erwarten sind. Wenngleich es somit auf der Hand zu liegen scheint, dass innerhalb der Bedarfsanalyse zwischen Bedarf und Bedürfnis differenziert und mögliche Spannungsfelder thematisiert werden sollten, scheint die Praxis der Bedarfsanalysen – so denn solche überhaupt vollzogen werden – von einer einseitigen Festlegung auf die Organisationsperspektive geprägt zu sein. So stellt Neuberger fest, dass Weiterbildungsbedarfsanalysen in gewisser Weise „unpersönlich“ sind, da „(...) sie meist (...) nicht von den Entwicklungswünschen einzelner Personen ausgehen, sondern organisationale Bedarfe und ‚Notwendigkeiten‘ (Ziele, Effekte) im Auge haben.“ (Neuberger 1994, S. 42)¹⁸³

Auch Seeber konstatiert in Bezug auf Bedarfsanalysen, dass den individuellen Interessen und Motiven der Beschäftigten nur eine sekundäre Bedeutung beige-

¹⁸² Quelle: Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 105.

¹⁸³ Wer oder was organisationale Bedarfe ausmacht (wer ist denn eigentlich die Organisation?) bleibt hierbei i.d.R. zudem vage (vgl. Tredop 2008, S. 52).

messen wird (vgl. Seeber 2000, S. 38). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Iller, die feststellt, dass die Weiterbildungsinteressen der Mitarbeiter i.d.R. eher nicht in die Planungsgrößen der unternehmensseitigen Weiterbildungsge-
staltung einbezogen werden (vgl. Iller 2000, S. 119). Noch deutlicher formuliert es Allespach:

„In der betrieblichen Weiterbildung dominieren i.d.R. der/die Vorgesetzte; der Bildungsbedarf wird meist auf Grund einer deduktionstheoretischen Herleitung über technische und arbeitsorganisatorische Veränderungen bestimmt und der Betrieb entscheidet in aller Regel wer, was, wozu und in welcher Form zu lernen hat. Die Berücksichtigung von subjektiven Lernbegründungen findet nur in Ausnahmefällen statt und subjektive Bedeutungen werden nicht selten ersetzt durch Macht und Unterwerfung.“ (Allespach 2005, S. 61)

Wenngleich Einrichtungen der Sozialen Arbeit von zahlreicher Veränderungen in ihrer Umwelt abhängig sind (vgl. Kapitel 1.2), scheinen sie dennoch im Vergleich zu Unternehmen, die materielle Güter produzieren, weit weniger stark von technischen Veränderungen abhängig zu sein. Ob hierdurch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eine weniger starke Dominanz der organisationalen Bedarfe mit Blick auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung zu konstatieren ist, soll im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit erneut thematisiert werden (vgl. Kapitel 5).

(c) Zum primär reaktiven Vorgehen innerhalb der Bedarfsanalyse

Neben einer einseitigen Betrachtung der organisationalen Bedarfe scheinen sich Ansätze der Bedarfsanalyse auch durch eine primär kurzfristige bzw. vergangenheitsorientierte Perspektive auszuzeichnen. Zwar kann grundsätzlich zwischen reaktiver und proaktiver Bedarfsanalyse unterschieden werden, blickt man allerdings in die Praxis der betrieblichen Weiterbildung, so lässt diese „(...) an Proaktivität vermissen.“ (Pieler 2000, S. 7)

Während zwar Großbetriebe, die zum Teil über eigene Weiterbildungsabteilungen verfügen, bemüht sind, die Weiterbildungsbedarfe mehr oder weniger systematisiert und vorausschauend zu erfassen, gibt es eben jene Experten in Klein- und Mittelbetrieben in der Regel nicht. Hier wird die Bedarfsanalyse durch Programmplanung ersetzt, die „(...) eher punktuell als umfassend, eher reaktiv als proaktiv“ (Höffer-Mehlmer 2011, S. 996) betrieben wird.

Ein Weiterbildungsbedarf wird aus einer solchen Perspektive mit einem Bildungsdefizit, oder genauer gesagt, einem Qualifikationsdefizit im Sinne einer lokalisierten Differenz zwischen Soll und Ist gleichgesetzt (vgl. Bank 1997, S. 67). In diesem Sinne versteht sich die betriebliche Weiterbildung als *Reparaturbetrieb*

(vgl. Kapitel 2.4), der zum Einsatz kommt, wenn es einer entsprechenden „Personal-Wartung oder -Instandsetzung“ (Neuberger 1994, S. 165) bedarf.

(d) Zur fehlenden Umsetzung in der Praxis

Vor dem Hintergrund der hier nur skizzierten Problemfelder verwundert es kaum, „(...) dass in den meisten Unternehmen ein Weiterbildungsbedarf – wenn überhaupt – dann nur relativ kurzfristig und eher unsystematisch sowie beiläufig zur Arbeit erfasst bzw. bestimmt wird.“ (Stender et al. 2009, S. 108)

Bäumer geht davon aus, dass sich der überwiegende Anteil der Unternehmen „(...) mit Miniformaten bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs begnügen. Der Einsatz wissenschaftlich fundierter Verfahren zur Analyse von Arbeitsplätzen, Tätigkeiten und Lernpotentialen (...) stellt dagegen die Ausnahme dar.“ (Bäumer 1999, S. 93)

Dieser Eindruck wird auch durch die Ergebnisse einer Betriebsbefragung bestätigt, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2007 durchgeführt hat. Hiernach wird lediglich in 36,3 % der befragten Unternehmen der Weiterbildungsbedarf ermittelt (vgl. Käßlinger 2009b, S. 6). Da das gleiche Forschungsdesign auch bereits im Jahr 1997 zum Einsatz kam, kann mithilfe eines Vergleichs der Studienergebnisse sogar aufgezeigt werden, dass die Anzahl der Unternehmen, die eine Bedarfsanalyse durchführen, tendenziell eher rückläufig ist. Während – wie oben erwähnt – im Jahr 2007 insgesamt 36,3 % der befragten Unternehmen zustimmten, Maßnahmen zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs einzusetzen, waren dies im Jahr 1997 noch 37,1 %, was einem Rückgang von 0,8 % entspricht (vgl. Käßlinger 2009b, S. 6).

Angesichts dieser großen Defizite hinsichtlich der systemischen Erfassung des Weiterbildungsbedarfs verwundert es kaum, dass in vielen Sektoren Weiterbildungen nach wie vor in erster Linie angebotsorientiert konzipiert werden (vgl. Staudt 1990, S. 69).

Welche Auswirkungen hiermit für die eng an die Bedarfsanalyse gekoppelte Formulierung von Zielen verbunden sind, gilt es weitergehend zu analysieren.

4.2.1.2 Festlegung von Weiterbildungszielen

(1) Begriffliche Einordnung

Wenn Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit steuernd auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss nehmen wollen, dann muss klar sein, in welche Richtung und auf welches Ziel hin gesteuert werden soll, denn:

„Solange man nicht weiß, wohin man will, ist jeder Weg der richtige. Sobald es sich aber klärt, wohin man gelangen müßte, erweisen sich viele Wege als falsch.“ (Bronner/Schröder 1983, S. 131)

Jede Zielentwicklung beginnt in der Regel mit der Sichtung der Ausgangslage (vgl. Spiegel 2008, S. 136). Innerhalb der betrieblichen Weiterbildung stellen die Ergebnisse der Bedarfsanalyse diese Ausgangslage für die Formulierung von Weiterbildungszielen dar (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 104).¹⁸⁴

Während allerdings innerhalb der Bedarfsanalyse primär die Mängel im Wollen, Können und Dürfen festgestellt werden, legen Weiterbildungsziele „(...) nachvollziehbar, konkret und bedingt fest, welches Wissen, Können, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen auf welchem Anspruchsniveau nach der Durchführung einer Personalentwicklungsmaßnahme beherrscht werden soll.“ (Becker 2011, S. 115) Aus einer solcher Perspektive stellt die Formulierung von Weiterbildungszielen somit eine Präzisierung der Bedarfsanalyse dar.

Innerhalb der Fachliteratur zeigt sich hinsichtlich des Umgangs mit und der Einordnung von Weiterbildungszielen ein uneinheitliches Bild.

So verzichten einige Autoren in ihren Ausführungen zur Planung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung gänzlich auf die Ebene der Zielformulierung, da diese implizit innerhalb der Ausführungen zur Bedarfsanalyse thematisiert werden (vgl. (Neuberger 1994, S. 163). Andere, die bei der Planung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildungen zunächst auch den Teilprozess der Zielformulierung übergehen, führen diese – quasi durch die *Hintertür* – ein, wenn sie sich der Erfolgsermittlung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung widmen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 162).

Dann wiederum gibt es Autoren, die klar zwischen den Teilprozessen der Bedarfsanalyse und der Zielformulierung unterscheiden, die Formulierung von Zielen aber der didaktischen Planung zuordnen, wodurch die Zielformulierung in gewisser Weise außerhalb des Steuerungsbereichs von Führungskräften stattfindet und vielmehr als Aufgabe des jeweiligen Referenten betrachtet wird (vgl. Braun 2010, S. 144).

Wiederum andere Autoren – wie dies innerhalb des hier vorgestellten Funktionszyklus der Fall ist (vgl. Kapitel 4.1.2) – betrachten die Formulierung von Weiter-

¹⁸⁴ Wenngleich Weiterbildungsbedarfe auch erhoben werden können, ohne das im Anschluss entsprechende Ziele mit Blick auf die zu absolvierende Weiterbildung vereinbart werden und ebenso Weiterbildungsziele formuliert werden können, ohne dass diesen eine entsprechende Bedarfsanalyse vorausgeht, wird in der vorliegenden Arbeit der analytischen Trennung dieser beiden Teilprozesse gefolgt, wie sie auch innerhalb des Modells des Funktionszyklus vorgenommen worden ist (vgl. Kapitel 4.1.2).

bildungszielen als Leitungsaufgabe, die der didaktisch/methodischen Planung zwingend vorausgeht (vgl. Becker 2011, S. 19).

Diese gewisse *Unschärfe* hinsichtlich der Einordnung der Zielbestimmung innerhalb der Planungsphase von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung setzt sich auch in Bezug auf das jeweilige Zielverständnis fort.

So scheinen einige Autoren eher einem *weiteren Zielverständnis* zu folgen, wenn sie primär von *Weiterbildungszielen* sprechen (vgl. Tredop 2008, S. 24; Staehle et al. 1999, S. 887; Hummel 2001, S. 35; Beicht/Krekel 1996, S. 190).

Während Bihler mit Blick auf ein solches weiteres Zielverständnis die betrieblichen Weiterbildungsziele als Schnittmenge aus berufs- und wirtschaftspädagogischen *Bildungszielen* und berufs- und wirtschaftspädagogischen *Qualifikationszielen* einordnet (vgl. Bihler 2006, S. 50), unterscheidet Kauffeld Weiterbildungsziele in *übergeordnete Ziele* (hier stehen Ziele im Vordergrund, die aus dem strategischen Management abgeleitet werden und die keinen direkten Bezug zum einzelnen Organisationsmitglied vorweisen) und *spezifische Ziele*, die – in Bezug auf den einzelnen Mitarbeiter – möglichst konkret festlegen, welches zukünftige Verhalten oder welche zukünftige Leistung angestrebt wird (vgl. Kauffeld 2010, S. 26).¹⁸⁵

Auf eben jene spezifischen Ziele fokussieren sich auch eine Vielzahl von Autoren, die innerhalb der Phase der Vorbereitung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung von *Lernzielen* sprechen (vgl. Hölterhoff et al. 1986, S. 111; Arnold et al. 1999, S. 79; Steinbach-Nordmann 2001, S. 208; Bronner/Schröder 1983, S. 131).

Unter Lernzielen wird hierbei generell „(...) die sprachliche Aussage darüber verstanden, welche Lernergebnisse bzw. beobachtbaren Verhaltensänderungen beim Lernenden als Resultat von Lerntätigkeiten bzw. Lehr-/Lernveranstaltungen angestrebt werden.“ (Steinbach-Nordmann 2001, S. 208)

Verkürzt formuliert geben Lernziele somit an, „(...) was die Teilnehmer am Ende einer Bildungsveranstaltung oder eines Lehr-/Lernprozesses in Bezug auf die kognitive Ebene (kennen, wissen, verstehen ...), auf den Affekt (Interessen, Freude am Lernen, Zusammenarbeit ...) sowie den psychomotorischen Bereich (beherrschen, koordinieren ...) erreicht haben sollen.“ (Reich-Claasen/Hippel 2011, S. 1008)

Von Lernzielen lassen sich wiederum *Anwendungsziele* abgrenzen, die sich auf die konkrete Anwendung des Erlernten im Funktionsfeld fokussieren.

¹⁸⁵ Sie unterscheidet deswegen innerhalb der spezifischen Trainingsziele auch zwischen Verhaltens- und Leistungszielen (vgl. Kauffeld 2010, S. 26 f.).

„Die Anwendungsziele sind nicht mehr an Personen oder Gruppen von Teilnehmern festgemacht, sondern beziehen sich auf die Wirkungen des Erlernten innerhalb des Unternehmens. Die Ziele können konkretisiert werden in Form von Leistungssteigerungen am Arbeitsplatz, Verringerungen von Fehlerquoten, Erhöhung von Qualität, höhere Verkaufserlöse, höhere Akzeptanz von Führungskräften bei den Mitarbeitern im Anschluß an ein Führungsstilseminar usw.“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 162)

Ob nun innerhalb des Weiterbildungsmanagements dem Begriff der Weiterbildungsziele oder aber den Begriffen der Lern- oder Anwendungsziele der Vorzug gegeben wird, scheint letztlich nachrangig, solange gewährleistet wird, dass sich Leitungskräfte aktiv an der jeweiligen Zielformulierung beteiligen und hierbei organisationale und individuelle Bedürfnisse und Bedarfe bestmöglich in Einklang gebracht werden.¹⁸⁶

(2) Funktion innerhalb des Weiterbildungsmanagements

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Lernzielen innerhalb des Weiterbildungsmanagements wird insbesondere auf deren (a) motivationsfördernde sowie (b) transferförderliche Wirkung verwiesen. Darüber hinausgehend werden Lernziele (c) als benötigte *Fixpunkte* eingefordert, um im Zuge der Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung deren Erfolg (bzw. Misserfolg) bewerten zu können.

(a) Zur motivationsfördernden Wirkung von Lernzielen

Auf die Bedeutung der Lernmotivation von Weiterbildungsteilnehmern wurde bereits innerhalb der Ausführungen zur Förderung des Lerntransfers verwiesen (vgl. Kapitel 3.3). Um die Motivation der Weiterbildungsteilnehmer zu steigern, gilt es unter anderem deren Wünsche und Bedürfnisse innerhalb der Bedarfsanalyse ausreichend zu berücksichtigen. Folglich gilt es auch hinsichtlich der Lernziele diese so zu formulieren, dass sie zur Aufrechthaltung der Motivation der Weiterbildungsteilnehmer beitragen.

„Ziele sollen so formuliert sein, daß Lernen aufgenommen und fortgesetzt wird. Sind Lernsequenzen zu anspruchlos geplant, lohnt es erst gar nicht, anzufangen, fordert ein Lernziel unrealistisch hohe Lernleistung, dann lohnt auch der größte Lernaufwand nicht, da das gesteckte Ziel beim besten Willen nicht erreichbar ist. Lernziele dürfen nicht unterfordern und nicht überfordern.“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 112)

Auch Kauffeld weist darauf hin, dass Lernziele durchaus anspruchsvoll, aber zugleich realistisch bleiben sollen (vgl. Kauffeld 2010, S. 113). Hölterhoff und Be-

¹⁸⁶ Wenngleich Becker innerhalb des Funktionszyklus (vgl. Kapitel 4.1.2) die Phase *Ziele setzen* deutlich von der Phase des *Kreativen Gestaltens* abgrenzt, die Formulierung von Weiterbildungszielen somit nicht auf einen Akt der didaktisch/methodischen Planung begrenzt, die ausschließlich vom jeweiligen Dozenten übernommen wird, verwendet er nahezu ausschließlich den Begriff der *Lernziele*, weswegen der Formulierung von Lernzielen nachfolgend Beachtung geschenkt werden soll.

cker fordern daher die Formulierung „machbarer Ziele“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 110), die im Idealfall im Dialog erarbeitet werden sollten (vgl. Becker 2011, S. 121).

In Bezug auf solch *machbare Ziele* schlägt Lang vor, dass sowohl der Zielinhalt (was soll nach Beendigung der Weiterbildung konkret erreicht werden?) als auch das Zielausmaß (wie sieht das konkret angestrebte Lernergebnis bzw. die konkret angestrebte Verhaltensänderung nach Beendigung der Weiterbildung aus? Anhand welcher Kriterien kann der Grad der Zielerreichung überprüft werden?) und auch der jeweilige Zeitbezug (bis wann soll das angestrebte Ziel erreicht werden?) von Lernzielen vor Beginn einer Weiterbildung eindeutig formuliert werden sollten (vgl. Lang 2006, S. 58)

Das auch in der Sozialen Arbeit durchaus populäre SMART-Goal-System nimmt die von Lang geforderten Aspekte auf (vgl. Freigang 2009, S. 113).

Specific:	Lern- und Entwicklungsziele müssen das angestrebte Ergebnis konkret beschreiben und so festlegen, welches Qualifikationsniveau erreicht werden soll.
Measurable:	Lern- und Entwicklungsziele müssen messbar, beschreibbar und/oder beobachtbar sein.
Attainable:	Lern- und Entwicklungsziele müssen erreichbar, herausfordernd und widerspruchsfrei formuliert sein.
Relevant:	Lern- und Entwicklungsziele müssen für die Akteure bedeutsam sein.
Trackable:	Die Erreichung der Lern- und Entwicklungsziele muss für die Akteure steuerbar sein.

Abbildung 14: SMART-Goal-System¹⁸⁷

(b) Zur transferfördernden Funktion von Lernzielen

Unter Verweis auf die Arbeiten von Noe wurde zuvor bereits auf die Zusammenhänge zwischen Lern- und Transfermotivation verwiesen (vgl. Kapitel 3.3). Dieser engen Verbindung zwischen beiden Motivebenen folgend wird der Formulierung von Lernzielen auch eine transferfördernde Funktion attestiert.

Der Theorie der identischen Elemente folgend (vgl. Kapitel 3.3.2) fordert beispielsweise Hummel eine möglichst konkrete Ausrichtung des Weiterbildungsdesigns an den zuvor formulierten Feinlernzielen:

„Nur wenn Feinlernziele mit genügender Genauigkeit bestimmt worden sind, lassen sich Lernbeispiele entwickeln, die in enger Beziehung zu der Situation am Arbeitsplatz stehen. Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, so ist der Transfer des Gelernten an den Arbeitsplatz gefährdet.“ (Hummel 2001, S. 76)

¹⁸⁷ Quelle: Becker 2011, S. 122.

Hier zeigt sich bereits in aller Deutlichkeit das hohe Maß an Steuerungsoptimismus, das Vertreter der *Lernziel-Schule* implizit zugrunde legen. Wenn Ziele nur weitreichend genug geplant sind, stellt sich zunächst der Lernerfolg und anschließend – der linear-kausalen Logik folgend – auch der Transfererfolg *fast von alleine* ein. Auf das hier nur skizzierte Steuerungsverständnis wird im weiteren Verlauf dezidiert Bezug genommen.

(c) Lernziele als Fixpunkt zur Bewertung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung

Nur wenn vor Beginn einer Weiterbildung entsprechende Lernziele formuliert werden, können nach Absolvierung einer Weiterbildung die festgelegten Ziele mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen verglichen werden, um so eine Aussage hinsichtlich der Wirksamkeit von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung treffen zu können (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 104).

„Fortbildungserfolg – verstanden als Zielerreichung – läßt sich somit nur beschreiben, wenn über die mit der betrieblichen Fortbildung angestrebten Ziele Klarheit besteht.“ (Simon-Christ 1990, S. 337)

Aus einer solchen Perspektive bilden Lernziele somit die Grundlage einer qualifizierten Erfolgskontrolle (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 131).

(3) Ansätze und Instrumente

Damit Lernziele ihre *motivations-* und *transferfördernde* sowie ihre *Kontrollfunktion* übernehmen können, sollten sie – soweit dies möglich und sinnvoll ist – entsprechend operationalisiert werden (vgl. Nork 1991, S. 52). Unter dem Operationalisierungsprozess versteht Möller einen „Lernzielpräzisionsprozess“ (Möller 1976, S. 84), an dessen Ende eindeutig beschriebene Lernziele stehen.

Ähnlich wie von Spiegel mit Blick auf das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit zwischen verschiedenen Zielebenen unterscheidet¹⁸⁸, schlägt Möller in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung vor, zwischen Richtziel, Grobziel und Feinziel zu unterscheiden (vgl. Möller 1976, S. 72 ff.).¹⁸⁹

Als Richtziele werden allgemeine und generelle Ziele der betrieblichen Weiterbildung bezeichnet. Sie sind in der Regel auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert und daher kaum zu operationalisieren (vgl. Hölterhoff et al. 1986, S. 115). Aus den jeweiligen Richtzielen gilt es, Grobziele abzuleiten, die eindeutiger und

¹⁸⁸ Von Spiegel unterscheidet zwischen *Wirkungszielen*, die eher langfristig angelegt sind und eine grobe Richtung vorgeben, *Teilzielen*, die konkreter formuliert und realistisch terminiert sind und *Handlungszielen*, die konkrete Arbeitsziele darstellen (vgl. Spiegel 2008, S. 138).

¹⁸⁹ Bisweilen wird dem Richtziel auch noch ein Leitziel übergeordnet (vgl. Arnold et al. 1999, S. 80).

präziser formuliert sind (vgl. Becker 2011, S. 129). Die Grobziele können wiederum weitergehend konkretisiert werden, so dass letztlich Feinziele benannt werden können, die so konkret beschrieben sind, dass eine Überprüfung des Zielerreichungsgrads nach Absolvierung einer Weiterbildung möglich sein sollte.¹⁹⁰

(4) Mögliche Problemfelder

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, welchen Stellenwert Lernziele innerhalb des Weiterbildungsmanagements einnehmen. Wenngleich in Bezug auf die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung einiges dafür spricht, Lernziele vor Beginn einer Weiterbildung eindeutig zu formulieren, sind hiermit zugleich zahlreiche Problemfelder verbunden, die zumindest in Ausschnitten hier benannt werden sollen.¹⁹¹

Hierbei wird insbesondere auf (a) die unterstellte Harmonie von individuellen und organisationalen Zielen, (b) die Problemfelder bei der Operationalisierung von Lernzielen, (c) die mögliche Einengung von Lernerfahrungen sowie (d) die fehlende Umsetzung der Formulierung von Lernzielen in der Praxis des Weiterbildungsmanagements hingewiesen.

(a) Zur unterstellten Harmonie zwischen individuellen und organisationalen Zielen

In den Ausführungen zu den Problemfeldern innerhalb der Bedarfsanalyse wurde bereits auf die fehlende Differenzierung zwischen (eher organisational gepräg-

¹⁹⁰ Neben der Differenzierung in Lernzielerebenen (Richt-, Grob- und Feinziel) wird in der gängigen Fachliteratur zwischen unterschiedlichen Lernzielbereichen unterschieden (vgl. auch Kapitel 3.1.3). Demnach können auf einer analytischen Ebene kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele voneinander differenziert werden (vgl. Bloom 1972, S. 20). Unter kognitiven Lernzielen werden in der Regel intellektuelle Fertigkeiten verstanden, wie z. B. Denken, Problemlösen, Erinnern oder Reproduzieren von Wissen (vgl. Zink et al. 1997, S. 9; Meyer 1974, S. 80 f.). Das jeweilige Anspruchsniveau hinsichtlich der kognitiven Lernziele kann anhand des taxonomischen Ordnungsschematas von Bloom konkretisiert werden. Dem steigenden Grad an Komplexität des jeweiligen Lernziels folgend, unterscheidet er zwischen sechs Ordnungsklassen (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Bewerten) (vgl. Bloom 1972, S. 20 ff.).

Affektive Lernziele beziehen sich in der Regel auf Einstellungen, Haltungen, Interessen und Wertungen (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 59). Auch hier liegen taxonomische Stufungen vor, wie die von Krathwohl, der folgende fünf affektive Lernstufen unterscheidet: (1) Aufnehmen, (2) Reagieren, (3) Bewerten, (4) Einordnung, (5) Charakterisierung durch Werte und Wertkomplexe (vgl. Krathwohl et al. 1978, S. 30). Psychomotorische Lernziele beziehen sich auf manuell-motorische Fertigkeiten. Wenngleich psychomotorischen Lernzielen zum Teil unterstellt wird, dass sie kaum noch Praxisrelevanz haben, weist Becker darauf hin, dass auch heute noch zahlreiche Tätigkeiten im administrativen und produzierenden Bereich Geschicklichkeit und Genauigkeit verlangen, sei dies im Umgang mit EDV oder bei der Montage kleinteiliger Produkte im Fertigungsbereich (vgl. Becker 2011, S. 132). Auch für psychomotorische Lernziele lassen sich taxonomische Abstufungen vornehmen. Die wohl bekannteste ist die nach Dave, der dem Grad der Koordination zwischen (1) Imitation (nach vorheriger Demonstration), (2) Manipulation, (3) Präzision, (4) Handlungsgliederung und (5) Naturalisierung (vgl. Dave 1968, S. 231) differenziert.

¹⁹¹ An dieser Stelle sei auf Möller verwiesen, die sich dezidiert mit Problemen hinsichtlich der Lernzielbeschreibung, der Lernzielsammlung, mit Problemen der Entscheidung über Lernziele sowie mit Problemen der Lernzielordnung auseinandersetzt (vgl. Möller 1976, S. 55).

tem) Bedarf und (eher individuell geprägtem) Bedürfnis verwiesen. Die unterstellte Harmonie von individuellen und organisationalen Zielen stellt die hieraus folgende Konsequenz dar.

Wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung, wie in Kapitel 3.1.5 vorgeschlagen, *Arenen von unterschiedlichen Interessen* darstellen, dann scheint die Annahme, dass institutionelle und individuelle Ziele von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung deckungsgleich sein könnten, wohl „(...) eher einer Sozialutopie als der Realität“ (Nork 1991, S. 51) zu entsprechen.

Zudem nimmt in einem Großteil der Veröffentlichungen zur Formulierung von Lernzielen die Differenzierung von impliziten und expliziten Lernzielen nur ein Randdasein ein.¹⁹² Welche vielfältigen impliziten Vorstellungen mit einem aus Leitungssicht explizit formulierten Lernziel verbunden sein können, hat u. a. Neuberger treffend dargestellt. So können Angebote der betrieblichen Weiterbildung von Führungskräften implizit auch als Dank oder Belohnung für Mitarbeiter, die sich besonders bewährt haben, genutzt werden, als Ersatz für erhoffte Gegenleistungen, die verwehrt werden mussten (anstatt einer Gehaltserhöhung), als Incentive, um zu höherer Leistung zu motivieren, als Zwischenlösung, um Zeit zu überbrücken (bis für den Kollegen eine neue Position im Unternehmen gefunden wurde), als Auszeit vom stressigen Berufsalltag als Urlaubersatz etc. (vgl. Neuberger 1994, S. 283 f.).

Legt man die möglichen Differenzen zwischen impliziten und expliziten Zielen sowie zwischen organisationalen und individuellen Zielen zugrunde, erscheint es nicht allzu abwegig, wenn mit Blick auf die Formulierung von Lernzielen konstatiert wird, dass „Zielkonflikte wahrscheinlicher sind als Zielharmonie“ (Neuberger 1994, S. 163). Auf eben jene Zielkonflikte wird in den meisten Veröffentlichungen nicht oder nur am Rande hingewiesen. Hier zeigt sich somit in gewisser Weise ein unterstelltes *Liebes-Paradigma*, wie es bereits innerhalb der Ausführungen zur traditionellen Organisationsentwicklung kritisiert wurde (vgl. Kapitel 2.2.4).

(b) Zur überzogenen Vorstellung hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen

Wenn die o. g. Kontrollfunktion von Lernzielen nur dann erfüllt werden kann, wenn Lernziele auch hinreichend weit operationalisiert werden (vgl. Hummel

¹⁹² Zur Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Lernzielen sei an dieser Stelle auf Möller verwiesen (vgl. Möller 1976, S. 70). Mit Blick auf die Soziale Arbeit sei hier auf von Spiegel verwiesen (vgl. Spiegel 2008, S. 135).

2001, S. 76), sei hier zugleich auf die Gefahr einer überzogenen Vorstellungen hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen verwiesen.

Während die Operationalisierung von Lernzielen für psychomotorische und im begrenzten Umfang auch für kognitive Lernziele möglicherweise noch denkbar wäre, stellt sich die Operationalisierung (und auch anschließende Überprüfung) von affektiven Lernzielen schon deutlich schwieriger dar (vgl. Simon-Christ 1990, S. 345; Hölterhoff et al. 1986, S. 113). So scheint beispielsweise der Versuch, Feinziele für Angebote der betrieblichen Weiterbildung zu definieren, die primär auf die Reflexion des beruflichen Handelns ausgerichtet sind, wenig erfolgsversprechend zu sein.

Darüber hinaus droht die Gefahr, dass durch die Operationalisierung von Lernzielen der Eindruck entsteht, Angebote der betrieblichen Weiterbildung ließen sich vollständig und umfassend planen.

„Die Lernzielorientierung war getragen von der Annahme, dass auch im Bereich des menschlichen Lernens eine fast ingenieurhafte Exaktheit und Kontrollierbarkeit der Abläufe möglich ist. Als grundlegender Schritt der Planung von Lehr-Lernprozessen wurde deshalb die Bestimmung und auch die Formulierung der Lernziele angesehen.“ (Arnold et al. 1999, S. 79)

Betrachtet man die Organisationsmitglieder als autopoietische, operational geschlossene Systeme, so wird nur allzu deutlich, dass sich diese nicht einer ingenieurhaften Exaktheit und Kontrollierbarkeit unterwerfen lassen. Führungskräfte in der Sozialen Arbeit haben keine Möglichkeit, die *innere Logik* eines psychischen Systems von außen auszulesen, vielmehr bleibt ihnen nichts anderes übrig, als innerhalb der Zielformulierung mit dem zu arbeiten, was *in die Kommunikation kommt*, was also vom jeweiligen Organisationsmitglied mitgeteilt wird. Ebenso muss sich das jeweilige Organisationsmitglied bei der Aushandlung von Weiterbildungszielen mit dem arrangieren, was die jeweilige Leitungskraft *mitteilt*. Ob tatsächlich das durch die Leitungskraft festgestellte Kompetenzdefizit der Grund für die Aufforderung ist, eine Weiterbildung in Anspruch zu nehmen oder möglicherweise andere implizite Gründe im Hintergrund stehen, bleibt für das Organisationsmitglied stets ungewiss. Diese – wenn man so will – „doppelte Kontingenz“ (Berghaus 2004, S. 99) kann als *Sollbruchstelle* diagnostiziert werden und mahnt daher mit Blick auf überzogene Vorstellungen hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen zur Vorsicht.

Eine zweite *Sollbruchstelle* lässt sich in Bezug auf die Operationalisierung von Lernzielen konstatieren, wenn man deren *Zukunftsbezug* genauer betrachtet. Lernziele sollen in einem sozialen System (die jeweilige Weiterbildungsveranstaltung) erreicht werden, das sich – wenn es sich um externe Weiterbildungen han-

delt – zunächst noch konstituieren muss. Sie sind somit stets in die Zukunft gerichtet. Oftmals ist vor Beginn weder klar, wer alles an der Weiterbildung teilnimmt, welche unterschiedlichen Erwartungen und Ziele sich hier bündeln noch wie der jeweilige Referent die Weiterbildungsinhalte aufbereiten wird und umzusetzen gedenkt. Kurz: es ist völlig unklar, welche *innere Logik* sich in dem sozialen System konstituiert und welche Auswirkungen hiermit auf die strukturell gekoppelten psychischen Systeme verbunden sind. Dass ein solches hohes Maß an Unsicherheit nur bedingt zu einer technokratischen Vorstellung hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen *passt*, scheint auf der Hand zu liegen.

(c) Zur Gefahr der Einengung von Lernerfahrungen

Neben der grundsätzlichen Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, autopoietischen Systemen Lernziele aufzulegen, droht bei einer überzogenen Vorstellung hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen auch die Gefahr, sich ausschließlich auf solche Lernziele zu fokussieren, die zuvor auch als solche *beobachtet*, also *unterschieden* und *bezeichnet* wurden.

„Auf der einen Seite ist man im Sinne einer vollständigen Planbarkeit bestrebt, möglichst exakt anzugeben, welches beobachtbare Endverhalten die Teilnehmer unter welchen Bedingungen zeigen sollen und auf welche Weise der Erfolg nach welchen Beurteilungsmaßstäben gemessen und als ausreichend zu beurteilen ist. Aus dieser Perspektive ist ohne vorherige Operationalisierung der Weiterbildungsziele keine aussagekräftige Erfolgskontrolle möglich, da ein nicht beschriebener Soll-Zustand auch nicht kontrolliert werden kann. Auf der anderen Seite ist jedoch nicht wünschenswert, nur vollständig operationale Weiterbildungsziele anzuerkennen und Feinziele zu messen, da dies ein zu starres Korsett darstellen würde.“ (Tredop 2008, S. 24)

Ein solches zu starres (Operationalisierungs-)Korsett würde somit dazu führen, sich ausschließlich auf solche Lerneffekte zu fokussieren, die beabsichtigt waren, entsprechend operationalisiert wurden und folglich auch messbar sind (vgl. Abbildung 15, Fall A).

Dass darüber hinaus – insbesondere bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung – auch durchaus beabsichtigte Lerneffekte eintreten können, die nicht messbar (Fall C) sind bzw. auch Lerneffekte eintreten können, die zwar messbar aber nicht beabsichtigt (Falls B) oder aber weder beabsichtigt noch messbar (Fall D) sind, droht hierbei aus dem Blick zu geraten (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 131).

Lerneffekte	beabsichtigt	nicht beabsichtigt
messbar	A	B
nicht messbar	C	D

Abbildung 15: Mögliche Lerneffekte¹⁹³

Überzogene Vorstellungen hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen bergen somit die Gefahr, der betrieblichen Weiterbildung jegliche Flexibilität und gestalterische Freiheit zu berauben (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 133). Dass insbesondere nicht beabsichtigte Lerneffekte – vorausgesetzt sie werden kommuniziert – das Potenzial bieten, zur Irritation der etablierten Kommunikations- und Entscheidungsmuster beizutragen, wird hierbei vollends ausgeblendet.

Findet eine ausschließliche Konzentration auf beabsichtigte und messbare Lerneffekte statt, droht somit die Gefahr, dass diese Ressource ungenutzt bleibt und die betriebliche Weiterbildung auf ihre reine Anpassungsfunktion reduziert bleibt.

d) Zur fehlenden Umsetzung in der Praxis

Blickt man in die Praxis der betrieblichen Weiterbildung, so scheint die Sorge um einen *überzogenen Operationalisierungswahn* in gewisser Weise unbegründet, da das Formulieren von Lernzielen in der Regel gänzlich ausgelassen wird. So stellten Hölterhoff und Becker bereits in den 1980er-Jahren fest:

„Vielen Bildungsveranstaltungen – gerade auch in der betrieblichen Weiterbildung – mangelt es an der eindeutigen Zielvereinbarung.“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 110)

Dass sich hieran aktuell nur wenig geändert hat, zeigen die Ergebnisse der oben schon benannten Betriebsbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahr 2007. So werden lediglich in 34,1 % der befragten Unternehmen Maßnahmeziele mit den Weiterbildungsteilnehmern abgesprochen (Veränderung zu 1997: -1,4 %). Eine Absprache der Weiterbildungsziele mit den jeweiligen Maßnahmeträgern bzw. Dozenten erfolgte in nur 11,1 % der befragten Unternehmen (Veränderung zu 1997: -1,6 %). Eine systematische Ausrichtung der Weiterbildungsziele an die strategischen Unternehmensziele findet lediglich in 13,6 % der befragten Unternehmen statt (Veränderung zu 1997: -5,8 %).

Ob die unzureichende Formulierung von Lernzielen – wie Becker vermutet – darin begründet ist, dass in der Praxis die Neigung besteht, in Maßnahmen anstatt in Zielen zu denken (vgl. Becker 2011, S. 122), kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Fest steht jedoch, dass die betriebliche Weiterbildung sich des Themas Zielformulierung nicht entziehen kann. Zum einen wer-

¹⁹³ Abbildung angelehnt an Bronner/Schröder 1983, S. 131.

den auch innerhalb der betrieblichen Weiterbildung verstärkt Forderungen nach Effektivität (Ziel-Ergebnis-Relation) und Effizienz (Kosten-Nutzen-Relation) laut (vgl. Bäumer 1999, S. 97), denen man sich nur widmen kann, wenn zuvor entsprechende Ziele formuliert wurden, zum anderen beraubt sich ein Weiterbildungsmanagement seiner Sinnhaftigkeit und Legitimationsbasis, wenn es versucht, den Weiterbildungsprozess zu steuern, ohne hierbei zu wissen, auf welches Ziel hingesteuert werden soll.

Es stellt sich aber die Frage, ob Führungskräfte in der Sozialen Arbeit im Zuge des Weiterbildungsmanagements nicht gut beraten wären, wenn sie sich auf die Formulierung von *Erwartungen* beschränken, anstatt der Utopie zu verfallen, Lernziele ließen sich möglichst umfassend und weitgehend operationalisiert abbilden.

Darüber könnte eine solche Abkehr vom *Operationalisierungswahn* auch dazu beitragen, das Zielverständnis zu weiten, also nicht nur das Lernanliegen und die Lernziele des einzelnen Organisationsmitglieds, sondern auch das Lernanliegen und die Lernziele der Organisation (Aufrechthaltung bzw. Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit) in den Blick zu nehmen. Hierdurch könnte bereits in der Phase der Vorbereitung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ein Fundament auch für einen Transfer II. Ordnung ermöglicht werden (vgl. Kapitel 3.4).

4.2.2 Ansätze nach Beendigung einer Weiterbildung

Wie innerhalb des Funktionszyklus abgebildet, zeichnen sich Ansätze des Weiterbildungsmanagements dadurch aus, dass in der Phase nach Beendigung einer Weiterbildung insbesondere Ansätze der Evaluation sowie der Transfersicherung greifen. Wenngleich beide Teilprozesse in der Praxis des Weiterbildungsmanagements durchaus zusammenfallen können, werden sie nachfolgend aus analytischen Gründen dennoch separat detaillierter vorgestellt.

4.2.2.1 Evaluation

(1) Begriffliche Einordnung

Den Gegenstandsbereich der Evaluation eindeutig zu definieren, erscheint herausfordernd, da es den Anschein hat, dass es so viele Definitionen wie Evaluatoren gibt (vgl. Wottawa/Thierau 1998, S. 9). Hensen und Schone bezeichnen den Evaluationsbegriff daher als „(...) eine schillernde Formel, die wissenschaftstheoretisch unterschiedliche Herangehensweisen und Definitionsversuche aufzuweisen hat.“ (Hensen/Schone 2012, S. 286) Das *schillernde* Wesen der Evaluation zeigt sich u. a. darin, dass häufig von Erfolgsermittlung, Erfolgsbewertung, Wirkungskontrolle, Bewertung, Qualitätskontrolle etc. gesprochen wird, wenn im

Grunde genommen Ansätze der Evaluation gemeint sind (vgl. Neuberger 1994, S. 271).¹⁹⁴

Eine erste begriffliche Einordnung des Begriffs der Evaluation bieten Böttcher, Holtappels und Brohm:

„Unter Evaluation verstehen wir die Methode systematischer Datensammlung, die Analyse und eine an Kriterien orientierte Bewertung der Befunde mit dem primären Ziel, Impulse für die Verbesserung von Maßnahmen oder Systemen zu liefern. Es geht also darum, die Zielerreichung und Qualität von Strukturen, Prozessen oder Interventionen zu überprüfen und dazu beizutragen, deren Wirksamkeit zu steigern, wobei zugleich die Sparsamkeit des Mitteleinsatzes zu berücksichtigen ist.“ (Böttcher et al. 2006, S. 7 f.)

Für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hat insbesondere Heiner Ansätze der Evaluation nutzbar gemacht. Sie versteht unter Evaluation die

„(...) datenbasierte, methodisch angelegte und an Gütekriterien überprüfbare Beschreibungen und Bewertungen von Programmen, Projekten und Maßnahmen, die unter Berücksichtigung des jeweiligen politischen Kontextes systematisch darauf abzielen, zu einer rationaleren Entscheidungsfindung und zu einer Verbesserung der Problemlösungsansätze beizutragen.“ (Heiner 2005, S. 483)

Sowohl in der Definition von Böttcher, Holappels und Brohm als auch in der Definition von Heiner lassen sich drei allgemeine Charakteristika von Evaluation bestimmen, wie sie auch in zahlreichen anderen Evaluationsdefinitionen vorzufinden sind (vgl. Haubrich/Lüders 2004, S. 318 ff.):

- 1) Evaluation stellt eine Form des Bewertens dar und setzt voraus, dass entsprechende Kriterien und Bewertungsmaßstäbe vorliegen.
- 2) Diese Bewertung erfolgt nicht willkürlich, sondern stets auf Basis einer systematischen Informationsgewinnung.
- 3) Im Vordergrund der Informationsgewinnung steht ein spezifisches praktisches Erkenntnis- und Verwertungsinteresse.

(2) Funktion innerhalb des Weiterbildungsmanagements

In Bezug auf die Funktionen von Ansätzen der Evaluation innerhalb des Weiterbildungsmanagements, lassen sich im Kern vier *Leitfunktionen* konstatieren: (a) die Erkenntnis-, (b) die Kontroll-, (c) die Legitimations- und (d) die Entwicklungs- und Lernfunktion (vgl. Stockmann 2010, S. 73; Merchel 2010a, S. 33; Hensen/Schöne 2012, S. 288 f.; Rosenstiel 2007, S. 229; Neuberger 1994, S. 273 f.; Berthel/Becker 2010, S. 493).

¹⁹⁴ Auch Nork verweist darauf, dass sich in der Literatur zahlreiche andere Begriffe für Evaluation finden lassen, z. B. die der Erfolgsbewertung, Erfolgsermittlung und Erfolgskontrolle (vgl. Nork 1991, S. 37).

(a) Erkenntnisfunktion von Evaluation

Evaluationen verfolgen grundsätzlich das Ziel, „(...) Daten zu liefern, die Entscheidungen ermöglichen, mit denen Strukturen und Prozesse zielgerichteter gestaltet werden können.“ (Merchel 2010a, S. 33) Innerhalb dieser Erkenntnisfunktion trägt Evaluation somit dazu bei, eine rationale Grundlage für Steuerungsentscheidungen zu liefern (vgl. Hensen/Schone 2012, S. 288).

In Bezug auf die betriebliche Weiterbildung kann sich diese Erkenntnisfunktion sowohl auf ein Weiterbildungskonzept als auch auf die unterschiedlichen Phasen des Weiterbildungsprozesses beziehen. Berthel und Becker unterscheiden hierbei zwischen Inputevaluation (bezogen insbesondere auf die Bedarfsanalyse), Prozess-Evaluation (bezogen auf die Durchführung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung) und Output-Evaluation (hierbei beziehen sie sich auf die Reaktions-, Lern-, Verhaltens-, Ergebnis- und Ökonomische Ebene) (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 495 ff.).

(b) Kontrollfunktion von Evaluation

Innerhalb der Kontrollfunktion von Evaluation geht es darum, festzustellen, „(...) ob die in der Planung festgelegten Ziele erreicht wurden. Hierfür können ‚Erfolgs‘-Kriterien wie Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit verwendet werden.“ (Stockmann 2010, S. 74)

Merchel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass, unabhängig von der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung, Ansätzen der Evaluation stets eine gewisse Kontrolldimension anhängt (vgl. Merchel 2010a, S. 33). Dies kann in der Praxis dazu führen, dass Ansätzen der Evaluation ein ähnliches Schicksal widerfährt wie Ansätzen des Controllings, die aus Sicht vieler Organisationsmitglieder ausschließlich verkürzt als Kontrollinstrument wahrgenommen werden (vgl. Horváth 2012, S. 145).

(c) Legitimationsfunktion von Evaluation

Neben der Erkenntnis- und der Kontrollfunktion, besteht eine weitere Funktion der Evaluation darin, durchgeführte Programme zu legitimieren. Zu diesem Zweck werden die mithilfe der Evaluation erzeugten Daten genutzt, um nachzuprüfen, „(...) mit welchem Input welcher Output und welche Wirkungen über die Zeit hinweg erzielt wurden.“ (Stockmann 2010, S. 74) Davon ausgehend, dass aus betrieblicher Sicht sämtliche Formen der betrieblichen Weiterbildung Auf-

wendungen darstellen, kann die Evaluation hier Hilfestellung bieten, um nachzuweisen, dass die getätigten Investitionen sinnvoll und somit legitim waren.¹⁹⁵

(d) Entwicklungs- und Lernfunktion

Ansätze der Evaluation können auch dazu beitragen, Daten zu generieren, die für die Weiterentwicklung eines Programms genutzt werden können (vgl. Stockmann 2010, S. 74). So können beispielsweise die Rückmeldungen der Weiterbildungsteilnehmer zu möglicherweise fehlenden Weiterbildungsinhalten Hilfestellung bieten, das Weiterbildungsangebot zukünftig enger an die Bedarfe der Zielgruppe auszurichten. Hierfür ist es jedoch vonnöten, dass die jeweiligen Evaluationsergebnisse offen gelegt werden und ein Dialog zwischen den verschiedenen Protagonisten möglich ist (vgl. Stockmann 2010, S. 74).

Neben der Weiterentwicklung von Programmen kann die Entwicklungs- und Lernfunktion von Ansätzen der Evaluation auch Lernvorgänge auf Mikro- (Individuum, Mitarbeiter in einer Organisation) oder Mesoebene (Organisation, Struktur der Einrichtung) begünstigen (vgl. Hensen/Schone 2012, S. 289). Zielt ein Weiterbildungsmanagement – wie es hier gefordert wird – auch darauf ab, die organisationale Lernfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu steigern, dann können Ansätze der Evaluation somit als struktureller Rahmen betrachtet werden, der ein *in-die-Kommunikation-bringen* von weiterbildungsbedingten individuellen Lern- und Irritationserfahrungen ermöglicht. Eben jene Entwicklungs- und Lernfunktion von Ansätzen der Evaluation scheint innerhalb der Fachliteratur zur betrieblichen Weiterbildung aber eher von der o. g. Kontroll- und Legitimationsfunktion der Evaluation überschattet zu werden.

Wenngleich bis dato zwar noch keine Hinweise vorliegen, dass eben jene Kontroll- und Legitimationsfunktion der Evaluation bei Angeboten der betrieblichen Weiterbildung auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Einzug hält, lassen die kontrovers geführten Diskussionen zur Wirkungsorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit (vgl. Merchel 2009b, S. 74; Otto/Albus 2007, S. 14; Albus/Polutta 2008, S. 262; Albus et al. 2011, S. 1729; Buestrich et al. 2008, S. 123) sowie erste Ansätze zur Berechnung eines Social Return on Investment (SROI) (vgl. Schellberg 2010, S. 21; Mildenberg et al. 2012, S. 293; Kehl et al. 2012, S. 313) erahnen, dass es möglicherweise nur noch eine Frage der Zeit ist, bis auch Angebote der

¹⁹⁵ Aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive kann von einer sinnvollen Investition gesprochen werden, wenn die zukünftigen Erträge größer sind, als die getätigten Aufwendungen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 158). Inwiefern die Erträge von Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung nachgewiesen werden können, gilt es im weiteren Verlauf noch zu klären.

betrieblichen Weiterbildung stärker hinsichtlich ihrer Effektivität und Effizienz bewertet werden.

(3) Ansätze und Instrumente

Ansätze der Evaluation können hinsichtlich ihres Zwecks in summative und formative Formen Evaluation unterschieden werden (vgl. Heiner 2005, S. 486; Becker 2011, S. 271).¹⁹⁶ Darüber hinaus ist es möglich, Ansätze der Evaluation nach der Art der Evaluation in interne und externe Formen der Evaluation zu unterscheiden.¹⁹⁷ Verkürzt formuliert führen bei internen Evaluationen die jeweiligen Mitglieder der Organisation selbst die Evaluation durch, während bei externen Evaluationen außenstehende Fachleute den jeweiligen Evaluationsgegenstand begutachten (vgl. Heiner 1996, S. 34; Heiner 2010, S. 167; Böttcher et al. 2006, S. 12).

Neben Zweck und Art lassen sich Ansätze der Evaluation auch hinsichtlich der jeweiligen *Evaluationsschwerpunkte* differenzieren. So schlägt Merchel vor, zwischen Konzept-, Struktur-, Prozess und Ergebnisevaluation zu unterscheiden (vgl. Merchel 2010b, S. 55 ff.). Hierbei greift er auf die klassische Dreiteilung der Qualitätsdimensionen (Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität) zurück (vgl. Heiner 1996, S. 29) und ergänzt diese um die Ebene der Konzeptevaluation. Heiner verweist auf das bekannte CIPP-Modell von Stufflebeam (vgl. Stufflebeam 1971), wonach sich vier Bereiche unterscheiden lassen, auf die sich eine Evaluation beziehen kann: (1) context, (2) input, (3) process und (4) product (vgl. Heiner 2005, S. 487). Diese vier Evaluationsbereiche finden auch innerhalb der betrieblichen Weiterbildung Anwendung, hier wird dann zwischen Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnisevaluation unterschieden (vgl. Solga 2011a, S. 371; Berthel/Becker 2010, S. 495 ff.; Ottmayer et al. 2010, S. 268 f.).

¹⁹⁶ Innerhalb einer summativen Evaluation geht es grundsätzlich um eine Einschätzung zu Verlauf, Ergebnissen und Wirkungen eines Programms (vgl. Merchel 2010b, S. 40). Hierbei werden in der Regel harte, quantitative Daten mit Hilfe von standardisierten Instrumenten u. ä. erhoben (vgl. Neuberger 1994, S. 278; Heiner 2010, S. 166). Übertragen auf die betriebliche Weiterbildung zielen Ansätze der summativen Evaluation darauf ab, Weiterbildungen abschließend bewerten zu können, um so Daten für weitergehende Entscheidungen generieren zu können (vgl. Solga 2011a, S. 371). Gegenstand der jeweiligen summativen Evaluation können entweder das Curriculum der Weiterbildung oder aber das Verhalten der Teilnehmer sein (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 494).

Im Gegensatz zur summativen Evaluation findet die formative Evaluation prozessbegleitend statt. Der Schwerpunkt liegt somit nicht auf einer bilanzierenden Bewertung, sondern auf dem Prozess und den jeweiligen Zwischenergebnissen (vgl. Böttcher et al. 2006, S. 11). Ziel ist es, dass die jeweils beteiligten Protagonisten über die Generierung von Zwischenergebnissen Rückmeldungen zum bisherigen Programmverlauf erhalten und so die Möglichkeit haben, auf den weiteren Verlauf steuernd einzuwirken (vgl. Merchel 2010b, S. 42). Innerhalb der betrieblichen Weiterbildung können formative Ansätze der Evaluation dazu beitragen, einerseits den Lernenden Feedback hinsichtlich ihres bisherigen Lernfortschritts zu geben, andererseits können auch Lehrende (bzw. Verantwortliche) Rückmeldung über die jeweilige Lernsequenz erhalten (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 494).

¹⁹⁷ Zu den jeweiligen Vor- und Nachteilen von internen und externen Evaluationen (vgl. Heiner 2004, S. 136; Merchel 2010a, S. 45 ff.).

Während Kontext-, Input- und Prozessevaluation innerhalb der betrieblichen Weiterbildung eher ein *Schattendasein* führen, richten zahlreiche Evaluationsvorhaben ihr Augenmerk primär auf die Ergebnisevaluation. Innerhalb dieser unterscheiden eine Vielzahl von Autoren wiederum zwischen eher pädagogischen Evaluationsansätzen, die sich auf das Lernfeld beziehen, und eher ökonomischen Evaluationsansätzen, die sich primär auf das Funktionsfeld beziehen, wobei zugleich konstatiert werden muss, dass die Übergänge zwischen pädagogischer und ökonomischer Erfolgsermittlung nicht trennscharf sind (vgl. Jung 2006, S. 303; Rotering-Steinberg 2006, S. 227; Seeber et al. 2000, S. 9; Stender et al. 2009, S. 69; Bronner/Schröder 1983, S. 51; Hummel 2001, S. 15; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 168; Nork 1991, S. 88).¹⁹⁸

Eine Vielzahl der o. g. Autoren beziehen sich hierbei implizit oder explizit auf das Vier-Ebenen-Modell von Donald L. und James D. Kirkpatrick (2006), das Kauffeld als das „bekannteste und in der Praxis am weitesten verbreitete Evaluationskonzept“ (Kauffeld 2010, S. 112) bezeichnet.

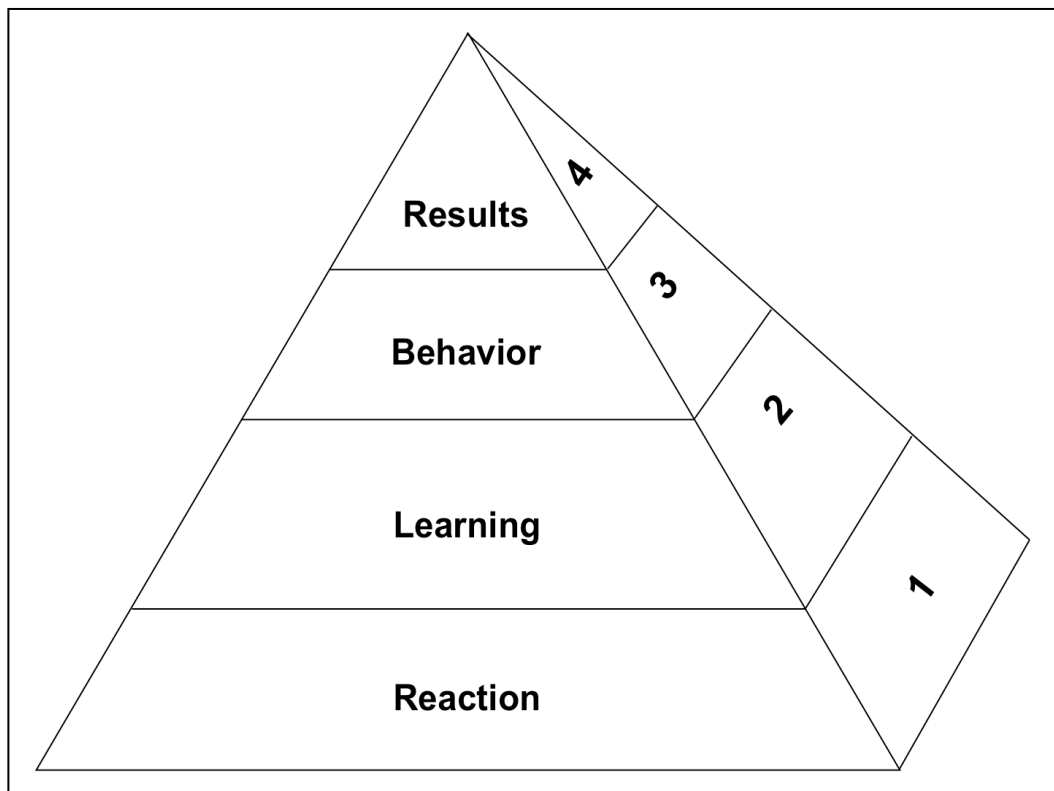


Abbildung 16: Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick

¹⁹⁸ Bisweilen werden auch kunstvolle Begrifflichkeiten geschaffen, um auf die gleichsam (was nicht zwangsläufig gleichberechtigte) pädagogische und ökonomische Zieldimension aufmerksam zu machen. So fordert Stöcker beispielsweise eine „pädagogische Ökonomie“ (Stöcker 1973, S. 49). Dasselbe meinent, doch wiederum ein neues Kunstwort schaffend, fordert von Landsberg dazu auf, dass die betriebliche Bildung „bimental“ (Landsberg 1992, S. 18) angedacht werden müsse.

Zur Ermittlung des Weiterbildungserfolgs schlagen Kirkpatrick und Kirkpatrick eine Unterscheidung in vier Ebenen vor: (a) Reaction, (b) Learning, (c) Behavior und (d) Results (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006, S. 21 ff.), wobei die Ebenen 1 (Reaction) und 2 (Learning) eher der pädagogischen und die Ebenen 3 (Behavior) und insbesondere 4 (Results) eher der ökonomischen Erfolgsermittlung zugeordnet werden können.¹⁹⁹

(a) Reaction

Auf der Ebene der Ermittlung der Zufriedenheit (Ebene 1: Reaction) kann zwischen der Zufriedenheit mit dem Dozenten, der jeweiligen Atmosphäre, den Inhalten, der Form etc. differenziert werden kann (vgl. Pieler 2000, S. 149), (Kaufeld 2010, S. 112). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass ein Mindestmaß an Zufriedenheit die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt, bzw. im Umkehrschluss, dass Lerninhalte keine Akzeptanz finden, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen (vgl. Becker 2011, S. 272).

„Positive reaction may not ensure learning, but negative reaction almost certainly reduces the possibility of its occurring.“ (Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006, p. 22)

Zur Erfassung der jeweiligen Zufriedenheit werden in der Regel Fragebögen (sogenannte Happy-Sheets oder Happiness-Sheets) eingesetzt, in denen Punktwerte auf einer Zufriedenheitsskala angekreuzt werden (vgl. Kolb et al. 2010, S. 531). Daneben kommen auch Methoden wie das Stimmungsbarometer oder Blitzlichter zum Einsatz. Bisweilen wird der Einsatz solcher Instrumente im Lernfeld auch um Feedbackgespräche zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern im Funktionsfeld ergänzt (vgl. Stender et al. 2009, S. 417).

¹⁹⁹ Einige Autoren postulieren, dass die jeweiligen Ebenen in einer hierarchischen Ordnung aufeinander aufbauen, dass also z. B. ein hohes Maß an Zufriedenheit die Voraussetzung für einen entsprechenden Lernerfolg darstellt, der wiederum Bedingung dafür ist, dass das erlernte Verhalten später am Arbeitsplatz angewendet wird etc. (vgl. Nork 1991, S. 96). Andere Autoren weisen darauf hin, dass der Erfolg der jeweils vorgelagerten Ebene zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für den Erfolg auf der nachfolgenden Ebene angesehen werden kann (vgl. Pieler 2000, S. 152). Neuberger geht sogar davon aus, dass die vier Ebenen im Modell von Kirkpatrick in keiner eindeutigen Abfolge- und Verursachungs-Beziehung stehen (vgl. Neuberger 1994, S. 282). Auch Solga verweist auf Studien, wonach insbesondere zwischen den Ebenen Lernerfolg und Lerntransfer nur ein schwacher bis moderater Zusammenhang nachgewiesen werden konnte (vgl. Solga 2011a, S. 381). Kirkpatrick selbst hat auch darauf aufmerksam gemacht, dass der Erfolg der einen Stufe nicht zwangsläufig Erfolg auf der nächsten Stufe bedeutet (vgl. Kirkpatrick 1997, S. 105), so dass es schon verwundert, wenn ein solcher Zusammenhang auch in Veröffentlichungen jüngeren Datums noch vermittelt wird (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 496). Kritiker bemängeln darüber hinaus, dass die Popularität des Vier-Ebenen-Modells von Kirkpatrick dazu führt, dass sich Evaluationen ausschließlich auf den Output beschränken und demzufolge Ansätzen der Konzept-, Input- und Kontextevaluation zu wenig Beachtung geschenkt wird (vgl. Ottmayer et al. 2010, S. 269).

(b) Learning

Auf der Ebene der Lernerfolgskontrolle (Ebene 2: Learning) steht die Frage im Vordergrund, inwiefern die vorab gesetzten Lernziele tatsächlich erreicht wurden (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 168). Es liegt auf der Hand, dass eine solche Lernzielüberprüfung nur möglich ist, wenn vor Beginn einer Weiterbildung Einigkeit herrscht, welche Lernziele durch Absolvierung der Weiterbildung erreicht werden sollen und diese auch ausreichend operationalisiert worden sind (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

Als Erhebungsinstrumente können auf dieser Ebene Wissenstests bei kognitiven Lernzielen sowie Arbeitsproben und Beobachtungen bei psychomotorischen Lernzielen eingesetzt werden (vgl. Solga 2011a, S. 381). Die Überprüfung von affektiven Lernzielen bereitet in der Regel größere Schwierigkeiten als die Überprüfung von kognitiven und psychomotorischen Lernzielen.

(c) Behavior

Ansätze zur Evaluation des Anwendungs- bzw. Transfererfolgs (Ebene 3: behavior) widmen sich der Frage, in welchem Maße das erlernte Wissen/Verhalten vom Lernfeld in das Funktionsfeld übertragen werden konnte (vgl. Mudra 2004, S. 397).

Um mögliche Verhaltensänderungen erfassen zu können, empfiehlt Becker das Verhalten am Arbeitsplatz vor und nach Absolvierung einer Weiterbildung von den Teilnehmern, deren Vorgesetzten und Kollegen einschätzen und systematisch aufbereiten zu lassen (vgl. Becker 2011, S. 273). Instrumente, die hier zum Einsatz kommen können, sind problemzentrierte Interviews, Follow-Ups, Mitarbeitergespräche, aber auch Befragungen (der Mitarbeiter, Kollegen oder Vorgesetzten) sowie Formen der Beobachtung (vgl. Stender et al. 2009, S. 417). Bisweilen finden auch bereits auf dieser Ebene – und hier zeigt sich die Verbindung zur ökonomischen Erfolgsermittlung (Ebene 4: results) – Erhebungen mit Kennziffern statt, wobei zwischen Betriebskennziffern und Personalkennziffern unterschieden werden kann.²⁰⁰

²⁰⁰ Wenngleich bei der Erfassung des Anwendungserfolgs somit ähnliche Instrumente zum Einsatz kommen wie bei der Erfassung des Lernerfolgs, gibt es dennoch einen wesentlichen Unterschied, da sich die Verfahren zur Ermittlung des Anwendungserfolgs ausschließlich auf das Funktionsfeld beziehen und somit die Problematik der Zurechenbarkeit von Messergebnissen entsprechend erschwert wird (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 174). Auch Nork verweist auf die Problematik, dass ein Nachweis kausaler Zusammenhänge zwischen dem Absolvieren einer Weiterbildung und dem anschließenden Verhalten des Weiterbildungsteilnehmers sehr viel größere Probleme bereitet als die Erfassung des Lernerfolgs, da hier „(...) die vielfältigen Variablen, die das Verhalten beeinflussen, nicht hinreichend kontrolliert werden können und es äußerst problematisch ist, Auswirkungen der Weiterbildungsmaßnahmen von organisatorischen, strukturellen, ökonomischen und sozialen Veränderungen zu trennen.“ (Nork 1991, S. 29)

(d) Results

In Kapitel 3.1.2 wurde bereits darauf verwiesen, dass die betriebliche Weiterbildung keinem Selbstzweck, sondern der Erreichung der organisationalen Zielsetzung dient. Folglich stellt sich auf der Ergebnisebene (Ebene 4: results) die Frage, „(...) inwieweit die Trainingsmaßnahmen dazu beigetragen haben, die intendierten Ziele und damit die Organisationsziele besser, d.h. ökonomisch effizienter zu erreichen.“ (Nork 1991, S. 88)²⁰¹

Indikatoren dafür, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung zur besseren Erreichung der Unternehmensziele beitragen, sind „(...) sinkende Kosten, sinkende Fehlzeiten, verbesserte Qualität, geringere Reklamationen, gesteigerte Produktivität, sinkende Betriebsunfälle, aber auch in einem verbesserten Arbeits- und Organisationsklima, einer verbesserten Moral und Motivation der Mitarbeiter oder einem verbesserten Unternehmensimage.“ (Pieler 2000, S. 163)

Neben der Ermittlung der Effektivität haben innerhalb der ökonomischen Erfolgsermittlung – insbesondere in profit-orientierten Unternehmen – Fragen hinsichtlich der Effizienz von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung an Bedeutung gewonnen.²⁰² Kauffeld bringt es treffend auf den Punkt, wenn sie feststellt, dass das Motto der betrieblichen Weiterbildung „(...) inzwischen »Erlebnis und Ergebnis« oder sogar »Ergebnis statt Erlebnis« heißt.“ (Kauffeld 2010, S. 110)

Instrumente, die hier zum Einsatz kommen, sind insbesondere Kosten-Nutzen-Analysen, Investitionsrechnungen, Kennzahlen-Analysen und Kostenrechnungsverfahren (vgl. Nork 1991, S. 89). Darüber hinaus hat mit Blick auf die Berechnung der Effizienz von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung insbesondere

²⁰¹ Durch eine stärkere Fokussierung der ökonomischen Erfolgsermittlung haben insbesondere Ansätze des Bildungscontrollings an Bedeutung gewonnen, wobei auch der Begriff des Bildungscontrollings sehr unterschiedlich interpretiert wird. Während die einen hinter dem Begriff des Bildungscontrollings etwas vermuten, „(...), hinter dem sich (...) wenig Neues verbirgt, sondern der viele alte technokratische Hoffnungen beinhaltet“ (Arnold 1996, S. 254), bezeichnen andere Bildungscontrolling als „etwas Neues. Ausrufezeichen.“ (Landsberg/Weiß 1992, S. 3) Bisweilen wird Bildungscontrolling mit dem hier verwendeten Verständnis des Weiterbildungsmanagements gleichgesetzt, da es als „funktionsübergreifendes Steuerungsinstrument mit der Aufgabe der Koordination von Planung, Informationsversorgung und Kontrolle“ (Finke/Heister 1996, S. 3) beschrieben wird. Zugleich stellen andere fest, dass Bildungscontrolling lediglich Bestandteil des (Weiter-)Bildungsmanagements ist (vgl. Piber 2006, S. 121) und es sich primär der Frage stellt, ob Weiterbildungsmaßnahmen effektiv und effizient waren (vgl. Schöni 2006, S. 20). Inwiefern sich Ansätze des Bildungscontrollings von Ansätzen der Evaluation unterscheiden lassen, wird innerhalb der Fachliteratur ebenfalls kontrovers diskutiert. Während die einen auf die Ähnlichkeiten der Begriffe hinweisen (vgl. Stender et al. 2009, S. 477), verweisen andere in aller Deutlichkeit auf die Unterscheidungen (vgl. Gerlich 1999, S. 15).

²⁰² Eine kurze und knappe Unterscheidung von Effektivität und Effizienz bietet von Rosenstiel: „Die Effektivität gibt an, was durch die Maßnahme im Sinne der Zielrealisierung erreicht wird. Will man nun die Effizienz abschätzen, so gilt es diese Effektivität in Relation zu den Kosten zu setzen.“ (Rosenstiel 2007, S. 229)

der Return on Investment (ROI) und die Berechnung einer Weiterbildungsrendite stark an Bedeutung gewonnen.²⁰³

(4) Mögliche Problemfelder

Bei Versuchen zur Bestimmung der Wirkung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung im Zuge der Evaluation soll an dieser Stelle exemplarisch auf vier Problemfelder hingewiesen werden: (a) das Problem der fehlenden Erfolgsdefinition, (b) methodische Probleme und (c) das Problem der eingeschränkten Kausalität. Möglicherweise tragen diese drei Problemfelder (d) zum Problem der fehlenden Umsetzung von Ansätzen der Evaluation bei.

(a) Zum Problem der fehlenden Erfolgsdefinition

Zu den Wirkungsanalysen stellt Heiner treffend fest, dass diese voraussetzen, „(...) dass das, was hinsichtlich seiner Wirkung verglichen wird, genau identifizierbar und beschreibbar ist (...)“ (Heiner 2005, S. 488).

Voraussetzung für eine nutzenbringende Evaluation von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ist somit, dass vor Beginn einer Weiterbildung annähernd klar ist „(...) welche Ziele für welche Beteiligten erreicht werden sollen (Konstruktebene), zu welchem Zeitpunkt die (partielle) Zielerreichung erwartet wird, woran man die Zielerreichung beobachten kann (Indikatorebene) (...)“ (Thierau-Brunner et al. 2006, S. 330)

Dass eben jene Voraussetzungen in Bezug auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung in der Regel nicht erfüllt werden, wurde in Kapitel 4.2.1.2 bereits vorgestellt. Durch die oftmals nur eingeschränkte Zielformulierung vor Beginn einer Weiterbildung wird einer klassischen Wirkungsevaluation von Grund auf das nötige Fundament entrissen. Pawlowsky und Bäumer sehen genau in dieser fehlenden Zielformulierung und der damit verbundenen Frage, wann eine Weiterbildung überhaupt erfolgreich war, daher auch das zentrale Problem der Erfolgsermittlung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 160).

(b) Zu den methodischen Problemen der Erfolgsermittlung

Selbst wenn vor Beginn einer Weiterbildung Ziele vereinbart und somit mögliche Erfolgsparameter gesetzt worden sind, stellt sich innerhalb der Ergebnis-

²⁰³ Bisweilen wird daher das o. g. Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick um eine fünfte Ebene erweitert, die entweder „ökonomische Ebene“ (Berthel/Becker 2010, S. 496) oder direkt „ROI“ (Phillips/Schirmer 2008, S. 30) genannt wird und von Phillips und Schirmer – in aller Bescheidenheit – als „aussagekräftigste Stufe der Evaluation“ (Phillips/Schirmer 2008, S. 28) bezeichnet wird.

Evaluation die Frage, *wie* der jeweilige Erfolg nach absolvierter Weiterbildung methodisch eindeutig bestimmt werden kann, da „(...) keine wissenschaftlich anerkannte und in der Praxis bewährte Methodik der Erfolgsermittlung [existiert, S.G.]“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 168)

Während die Erfassung der Zufriedenheit von Weiterbildungsteilnehmern noch handhabbar ist, da hierfür in der Regel auf standardisierte Fragebögen zurückgegriffen werden kann, steigt die Komplexität bereits um ein Vielfaches, wenn der Lernerfolg (Ebene 2) bestimmt werden soll. Hier sieht Arnold immense testtheoretische Schwierigkeiten, die dazu führen, „(...) dass unter dem Stichwort Lernerfolg mitunter weniger das gemessen wird, was interessiert, als das, was sich besonders gut in Tests messen lässt.“ (Arnold/Pätzold 2004, S. 104) Welche Auswirkungen der Einsatz von Lerntests im Zuge der Erfolgsermittlung auf die Teilnahmemotivation vor Beginn und die Gruppendynamik während einer Weiterbildung hat, kann an dieser Stelle genauso wenig eingeschätzt werden wie der Umgang mit möglichen *schlechten Lerntestergebnissen* nach Absolvierung einer Weiterbildung. Fest steht aber, dass sich die methodischen Probleme potenzieren, wenn nicht nur der Output, sondern auch der Outcome, also die Wirkung der jeweiligen Weiterbildungsaktivitäten im Handlungsfeld bewertet werden soll.

(c) Zum Problem der eingeschränkten Kausalität

Neben einer genauen Zielbeschreibung fordert Heiner in Bezug auf eine Wirkungsanalyse weitergehend, dass (...) die Wirkung eindeutig auf die untersuchten Interventionen und nicht auf Reifungseffekte oder andere Einflüsse zurückzuführen ist.“ (Heiner 2005, S. 488)

Vorausgesetzt, vor Beginn einer Weiterbildung sind Ziele festgelegt worden, kann der Erfolg einer Weiterbildung somit nur dann eindeutig bestimmt werden, wenn sichergestellt ist, dass die Wirkung (z. B. das veränderte Verhalten des sich weitergebildeten Mitarbeiters) eindeutig und ausschließlich als Ergebnis der Intervention (in diesem Fall der Teilnahme an einem Angebot der betrieblichen Weiterbildung) zu bewerten ist.

Eben jene Kausalkette aus Intervention und Wirkung scheint sich aber bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung nur schwer abbilden zu lassen. So stellt Pieler mit Blick auf die Ermittlung des Erfolgs von Weiterbildungsmaßnahmen fest, dass sich dieser in der Regel nur sehr vage ermitteln lässt:

„Zumeist scheidet der Versuch einer exakten Erfolgsmessung am Nachweis der Kausalität, d.h. der eindeutigen Rückführung von Veränderungen der Kontrollgrößen auf Weiterbildungsmaßnahmen. So ist nach einer Verkäuferschulung ungewiß, ob die gestiegenen Verkaufszahlen auf die Schulung oder externe Faktoren, beispiels-

weise eine konjunkturell bedingte Steigerung der Kaufkraft, zurückzuführen ist.“ (Pie-ler 2000, S. 145 f.)

Auch Faulstich ist der Meinung, dass die „(...) Zurechnung des Erfolgs zu einzel-nen Maßnahmen (...) aufgrund der Vielzahl in der Organisation verknüpfter Vari-abeln kaum gegeben [ist, S.G.]“ (Faulstich 1998, S. 211)

Ottmayer geht davon aus, dass ein lupenreiner Nachweis der kausalen Verbin-dung von Intervention und Wirkung nur im Zuge eines Vergleichsgruppenexperi-mentes gegeben wäre. Da dies in der Regel nicht möglich ist, vergleicht er „(...) die Jagd nach dem zweifelsfreien Beleg für den kausalen Zusammenhang von Intervention und angestrebter Wirkung“ mit der „Jagd nach einem Phantom“ (Ottmayer et al. 2010, S. 278).

Bank merkt in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung ebenfalls an, dass die „(...) Bedingungen für eine meßtheoretisch einwandfreie Erfassung (...) nicht ge-geben [sind, S.G.]. Man muß sich entscheiden, auf die Messungen, zumindest deren Interpretation zu verzichten oder die gewählte paradigmatisch festgelegte Sichtweise zu wechseln.“ (Bank 1997, S. 291)²⁰⁴

(d) Zum Problem der fehlenden Umsetzungspraxis

Möglicherweise sind es eben jene Probleme, dass entweder auf die Formulie-rung von Zielen vor Beginn einer Weiterbildung verzichtet wurde, oder aber die entsprechenden Methoden der Erfolgsermittlung fehlen oder aber (berechtigter) Zweifel hinsichtlich der Aussagekraft der erzeugten Daten aufgrund der fehlen-den Kausalität bestehen, die dazu führen, dass Ansätze der Evaluation innerhalb der betrieblichen Weiterbildung kaum Anwendung finden.

Wenn überhaupt, dann scheinen sich die Evaluationsbemühungen primär auf der ersten Ebene (Reaction) des Kirkpatrick-Modells zu beschränken.

So konstatierten bereits in den 1960er-Jahren Catanello und Kirkpatrick, dass der überwiegende Anteil der von ihnen untersuchten Unternehmen sich darauf beschränkt, die Zufriedenheit der Weiterbildungsteilnehmer zu erfassen. Deutlich weniger Unternehmen unternahmen den Versuch, den Transfererfolg zu bestim-men und nur eine kleine Anzahl an Unternehmen war darum bemüht, die Resul-tate auf Organisationsebene zu bemessen (vgl. Catanello/Kirkpatrick 1968, S. 2 ff.).

²⁰⁴ Insbesondere die Vertreter von Ansätzen des Bildungscontrollings scheinen hiervon unbeein-druckt, werden doch fortlaufend neue Instrumente und Tools – gemäß dem Motto mehr-von-demselben – entwickelt, die suggerieren, die o. g. fehlende eindeutige Zuordnung überwinden zu können. Hierdurch wird nicht nur die von Heiner aufgestellte Anforderung an Wirkungsanalysen un-tergraben, sondern zugleich eine schleichende Veränderung hinsichtlich der normativen Bewertung des Erfolgs von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung eingeführt.

Clegg, der eine nahezu identische Untersuchung knapp zwanzig Jahre später (im Jahr 1987) durchführte, kam zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Clegg 1987, S. 69). Und auch van Buren und Erskine kommen in ihrer 2002 veröffentlichten Studie zu dem Ergebnis, dass zwar 78 % der von ihnen befragten Unternehmen den Zufriedenheitserfolg der Weiterbildungsteilnehmer messen, aber nur 32 % der befragten Unternehmen erheben, ob denn auch ein Lernerfolg eingetreten ist. Bei der Frage nach dem Transfer- und Unternehmenserfolg, sinken die Werte dramatisch ab. So erfassen nur 9 % der befragten Unternehmen den Transfererfolg und lediglich 7 % den Beitrag von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zum Unternehmenserfolg (vgl. Buren/Erskine 2002, S. 23).

Mit Blick auf die ökonomische Erfolgsermittlung stellt auch Käßlinger bei der Analyse zur Umsetzung von Bildungscontrolling-Ansätzen ernüchternd fest, dass die schlichte Erfassung der Weiterbildungskosten das am häufigsten genannte Element des Bildungscontrollings darstellt (vgl. Käßlinger 2009b, S. 6). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Großmann, der feststellt, dass „(...) bei den umgesetzten Elementen des Bildungscontrollings (...) der Bereich Kostenerfassung (von 44 % auf 51 %) [wächst, S.G.], während objektive Nutzeinschätzung (von 27 % auf 14 %) und Transfersicherung (von 17 % auf 10 %) sinken.“ (Großmann 2010, S. 135)

Letztlich scheint sich bei der Erfolgsbestimmung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung wenig am dem geändert zu haben, was Bronner und Schröder bereits Anfang der 1980er-Jahre wie folgt auf den Punkt gebracht haben:

„Die Realität ist vielmehr überwiegend gekennzeichnet durch völligen Verzicht oder nur einfache Konzepte.“ (Bronner/Schröder 1983, S. 49)

4.2.2.2 Transfersicherung

Wenngleich Ansätze des Weiterbildungsmanagements in all ihren Teilelementen letztlich darauf abzielen den Transfer von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zu fördern (bzw. zu sichern), wird in einer Vielzahl von Veröffentlichungen noch einmal explizit auf die Bedeutsamkeit der Transfersicherung nach Beendigung einer Weiterbildung hingewiesen.²⁰⁵

(1) Begriffliche Einordnung

Unter dem Begriff der Transfersicherung lassen sich sämtliche Maßnahmen subsumieren, die insbesondere nach einer Weiterbildung geplant sind, um den Weiterbildungstransfer zu unterstützen (vgl. Müller et al. 2007, S. 207). Maß-

²⁰⁵ Auch in dem Funktionszyklus von Becker, wird die Transfersicherung als separate Phase betrachtet (vgl. Kapitel 4.1.2).

nahmen der Transfersicherung sollen also „(...) die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz gewährleisten, d. h. (...) das »Carry-over-Problem« der Übertragung des Gelernten vom Lern- in das Arbeitsfeld abzuschwächen bzw. zu lösen.“ (Becker 2011, S. 335)

Bisweilen wird der Begriff der Transfersicherung auch in einem ganzheitlichen Sinne betrachtet. Demzufolge bezieht sich die Transfersicherung auf den gesamten Funktionszyklus und beinhaltet daher sowohl die „(...) *vorlaufende (ex-ante-)*, die *gleichlaufende (prozessuale)* als auch die *nachlaufende (ex-post-)* Transfersicherung.“ (Becker 2011, S. 337)

Ein solches ganzheitliches Verständnis von Transfersicherung wird von anderen wiederum mit dem Begriff des *Transfermanagements* besetzt (vgl. Müller et al. 2007, S. 196). Müller, Nagel und Ihlein verstehen unter Transfermanagement

„(...) einen umfassenden Prozess der ganzheitlichen und zielgerichteten Gestaltung und Steuerung des Bildungsprozesses mit dem Ziel einer langfristigen, nachhaltigen Bildungswirkung. Die Transfersicherung stellt dagegen einen zeitlich begrenzten Abschnitt in der Prozesskette dar, der sich an die ‚Lernveranstaltung‘ anschließt, um sicherzustellen, dass das Gelernte am Arbeitsplatz bzw. in der Lebenssituation umgesetzt werden kann. Transfermanagement ist der weitere, umfassendere Begriff.“ (Müller et al. 2007, S. 196)

Da der Begriff des Transfermanagements wiederum große Nähe zum hier verwendeten Begriff des Weiterbildungsmanagements aufweist, wird der Begriff der Transfersicherung – wie von Müller, Nagel und Ihlein vorgeschlagen – nachfolgend auf den zeitlich begrenzten Abschnitt nach Absolvierung einer Weiterbildung beschränkt.

(2) Funktion innerhalb des Weiterbildungsmanagements

Innerhalb des Funktionszyklus kann die Phase der Transfersicherung als besonders bedeutsam betrachtet werden, da eine Weiterbildung erst dann erfolgreich abgeschlossen ist, „(...) wenn der Transfer des Gelernten auf die Arbeitssituation dauerhaft (...) erfolgt ist und dauerhaft anforderungsgerechte Leistung sicherstellt.“ (Becker 2011, S. 335)

Auch Bank weist darauf hin, dass selbst „(...) wenn alle bisher erörterten Schritte von der Bedarfsfeststellung bis zur Maßnahmedurchführung reibungslos vonstatten gegangen sein sollten, (...) der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme nicht gesichert [ist, S.G.], solange der erzielte Lernzuwachs nicht in der alltäglichen Tätigkeit seinen Niederschlag finden kann.“ (Bank 1997, S. 127)

Döring geht gar davon aus, dass mit der Transfer-Frage die „Gretchenfrage“ (Döring 1988, S. 68) an die professionelle Weiterbildung schlechthin gestellt wird, denn „(...) Lernergebnisse der betrieblichen Weiterbildung, die sich (...) nicht auf

die Berufspraxis übertragen und dort umsetzen lassen, gehen sowohl an den Lerninteressen der Teilnehmer wie auch den Betriebsinteressen des Unternehmens vorbei.“ (Döring 1988, S. 68)

Auch Münch verweist darauf, dass erst „(...) durch die Ermöglichung und Sicherung des Transfererfolges mithilfe gezielter Maßnahmen (...) die Weiterbildung einen Beitrag zur Verbesserung der Organisation, der Produkte wie Dienstleistungen zu erbringen“ (Münch 1996, S. 48) vermag. Fehlt eben jene Transfersicherung – so Hoffmann – findet eine „Vergeudung von Ressourcen“ (Hofmann 1993, S. 400) statt. Die Transfersicherung stellt somit eine Schlüsselfunktion im Weiterbildungsprozess dar, da sie darüber entscheidet, inwiefern bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung die Lernergebnisse vom Lernfeld in das Funktionsfeld übertragen werden können.

(3) Ansätze und Instrumente

Fokussiert man innerhalb der ex-post-Transfersicherung unterschiedliche Ansätze der Transfersicherung, so lassen sich hier nach Becker insbesondere die aufeinanderfolgenden Phasen des *Nachbereitungsgesprächs* (Klären der Konsequenzen für Führungskraft und Mitarbeiter), der *Anwendung im Arbeitsfeld* (Mitarbeiter: Umsetzung; Führungskraft: Transferunterstützung) und der *Follow-up-Nachbereitungs-gespräche* zwecks Umsetzungskontrolle bestimmen (vgl. Becker 2011, S. 356).

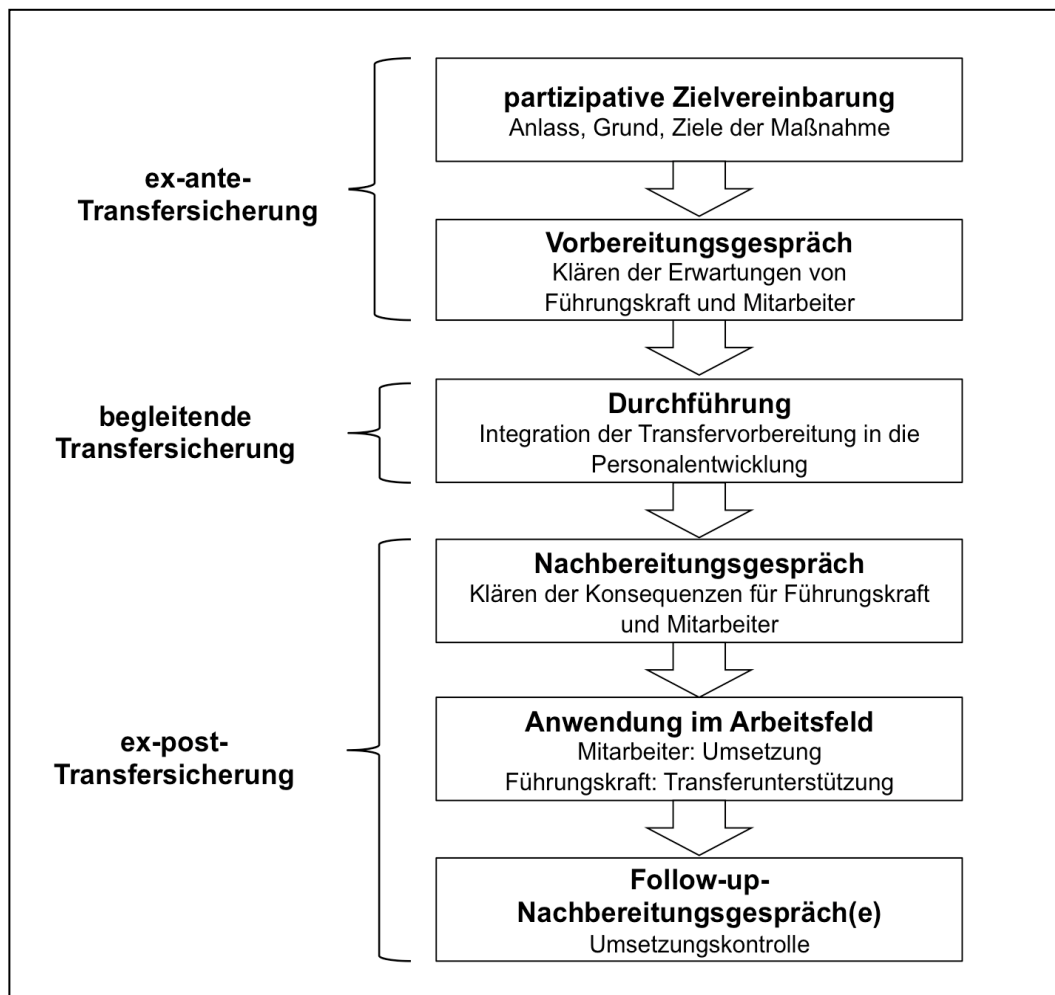


Abbildung 17: Transfersicherung im Weiterbildungsprozess²⁰⁶

Hiermit deutet Becker bereits an, dass die Verantwortung für einen gelingenden Lerntransfer nicht allein beim Mitarbeiter liegt, sondern, dem Modell von Baldwin und Ford folgend, vielmehr auch die Arbeitsumgebung – personifiziert durch die Leitungskraft – in den Transferprozess eingebunden werden muss. Becker sieht Leitungskräfte hier in ihrer Steuerungsverantwortung gefordert:

„Die Steuerung des Transfersicherungsprozesses ist zentrale Führungsaufgabe für die Führungskräfte als Personalentwickler vor Ort.“ (Becker 2011, S. 365)

Stender führt ähnliche Ansätze zur Transfersicherung auf, orientiert sich hierbei aber stärker an der Transfermatrix (vgl. Kapitel 3.3.4) und empfiehlt daher transferförderliche Instrumente in der Phase der Nachbereitung auf den drei Ebenen Weiterbildungsdesign, Teilnehmer und Arbeitsumgebung anzusetzen.

²⁰⁶ Quelle: Becker 2011, S. 356.

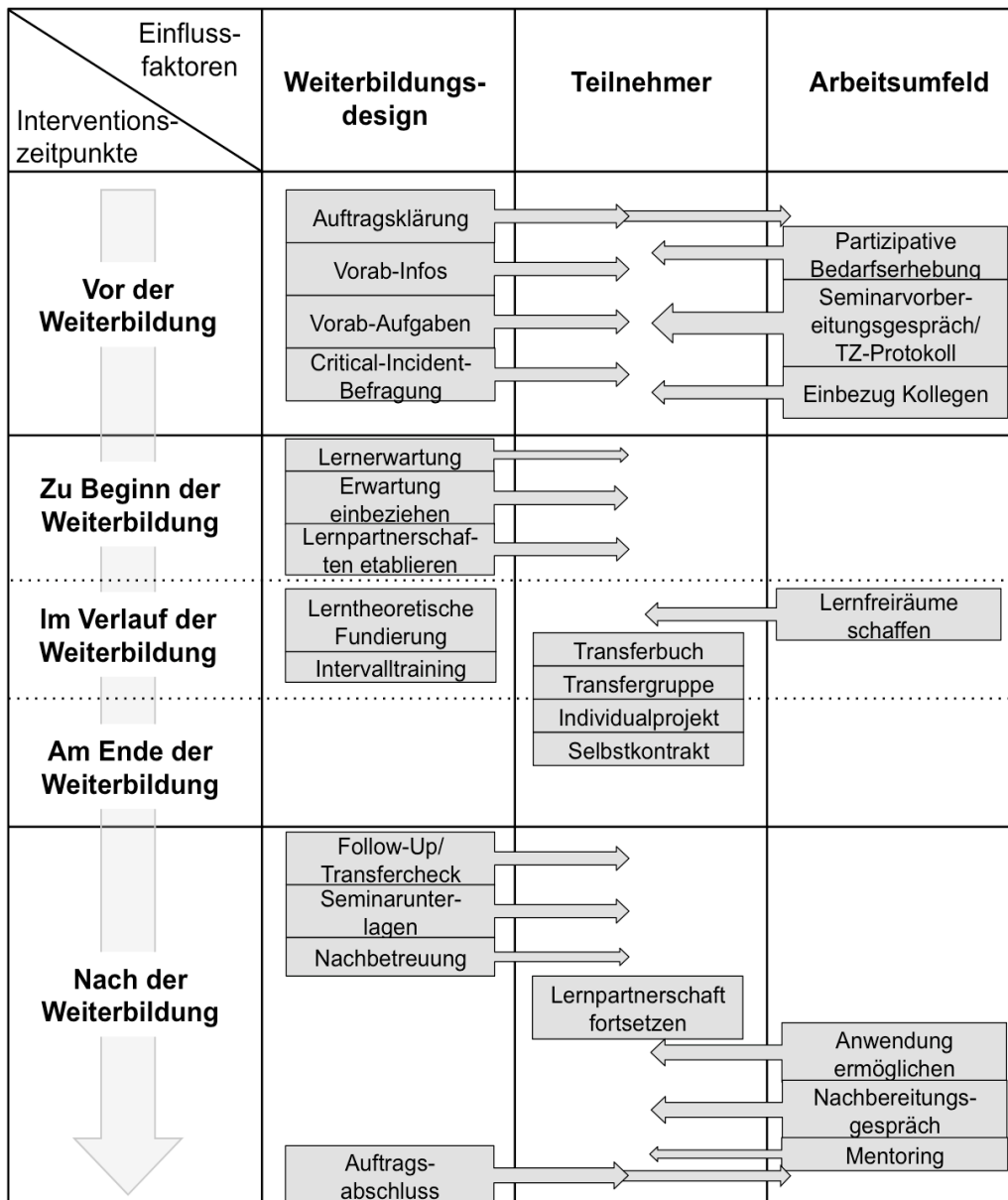


Abbildung 18: Transferförderliche Instrumente in der Weiterbildung²⁰⁷

Da in den vorliegenden Ausführungen der Fokus primär auf die Arbeitsumgebung gelegt wird, einige der benannten Aspekte aber bereits innerhalb der Ausführungen zum Transfermodell von Baldwin und Ford Beachtung erfahren haben (z. B. die Bedeutsamkeit hinsichtlich der Schaffung von Anwendungsmöglichkeiten, vgl. Kapitel 3.3.3), soll nachfolgend nur exemplarisch auf die (a) Bedeutung von Nachbereitungsgesprächen eingegangen werden sowie (b) das Konzept des Mentorings als Methode der Transfersicherung vorgestellt werden.

²⁰⁷ Quelle: Stender et al. 2009, S. 199. Ergänzend soll an dieser Stelle auf die Übersicht von Neuberger verwiesen werden, der Maßnahmen zur Sicherung des Transfers ebenfalls den drei Phasen (1) vor der Veranstaltung, (2) während der Veranstaltung und (3) nach der Veranstaltung zuordnet. Im Gegensatz zu Stender differenziert Neuberger hierbei allerdings nicht zwischen Weiterbildungsdesign, Teilnehmer und Arbeitsumfeld, sondern zwischen sozialen, sachlichen und zeitlichen Aspekten (vgl. Neuberger 1994, S. 185).

(a) Nachbereitungsgespräche

Wie bereits an anderer Stelle aufgezeigt, kann die fehlende Nachbereitung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung als eine der zentralen Transferbarrieren betrachtet werden (vgl. Kapitel 3.3.4). Um hier transferfördernd entgegenwirken zu können, werden – wie auch innerhalb des Transfermodells bereits benannt (vgl. Kapitel 3.3) – Nachbereitungsgespräche zwischen Weiterbildungsteilnehmer und Vorgesetzten empfohlen (vgl. Becker 2011, S. 362).

Solche Nachbereitungsgespräche dienen nicht nur dazu, dass der Mitarbeiter über die Inhalte der Weiterbildung berichtet, sondern sollen auch als Anlass verstanden werden, transferfördernde Aufgaben zu identifizieren, konkrete Transferziele und -maßnahmen gemeinsam zu vereinbaren und mögliche Transferhindernisse zu reflektieren (vgl. Müller et al. 2007, S. 209).

In Bezug auf die möglichen Inhalte von Nachbearbeitungsgesprächen, empfiehlt Becker folgende Aspekte (vgl. Becker 2011, S. 362):

- Den Mitarbeitern sollte eine Möglichkeit eröffnet werden, Feedback zum Seminarablauf geben zu können.
- Gemeinsam sollten Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers vereinbart und auch schriftlich fixiert werden.
- Innerhalb eines Nachbereitungsgesprächs sollten auch Verantwortlichkeiten hinsichtlich der Initialisierung der Maßnahmen geklärt werden.
- Bereits innerhalb des Nachbereitungsgesprächs sollte erörtert werden, wie mit möglichen Problemen bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Transfersicherung umgegangen wird.
- Die Nachbereitungsgespräche sollten auch dazu dienen, weitere Beteiligte zu lokalisieren, die Hilfestellung bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte anbieten.
- Im gemeinsamen Gespräch sollte erwägt werden, inwiefern organisatorische Veränderungen vonnöten sind, um den Weiterbildungstransfer zu sichern.
- Fester Bestandteil eines Nachbereitungsgesprächs sollte eine Vereinbarung hinsichtlich konkreter Maßnahmen zur Kontrolle des Transfererfolgs sein.
- Darüber hinaus sollte ein gemeinsamer Zeitplan vereinbart werden, aus dem ersichtlich ist, wann welche Maßnahmen umgesetzt werden sollen.

Nachbereitungsgespräche stellen somit einen strukturell verankerten Rahmen dar, die nötige *Übersetzungsarbeit* bei der Übertragung der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld zu ermöglichen. Zugleich stellen sie ein Bindeglied für die oftmals nur analytisch zu trennenden Phasen der Transfersicherung und der Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung dar.

Ob Nachbereitungsgespräche in der Praxis tatsächlich stattfinden, scheint primär von den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen abzuhängen. Fehlen der Leitungskraft diese zeitlichen Kapazitäten, besteht auch die Möglichkeit, dass eine Form der Nachbetreuung durch den Weiterbildungsanbieter stattfindet (vgl. Stender et al. 2009, S. 213). Hier bieten insbesondere mediengestützte Ansätze (Nachbetreuungsgespräche via Chat, Video-Konferenz oder ähnliches) die Möglichkeit einer engen Begleitung beim Weiterbildungstransfer, ohne dass der Dozent zwingend vor Ort sein muss (vgl. Koch 2010, S. 29).²⁰⁸ Als Nachteil einer solchen externen Transfersicherung muss allerdings konstatiert werden, dass die externe transferunterstützende Person in der Regel nicht mit den organisationalen Gegebenheiten vor Ort (der *inneren Logik* des sozialen Systems) vertraut ist. Folglich können sich solche externen transferunterstützenden Maßnahmen nur darauf beschränken, den einzelnen Weiterbildungsteilnehmer nach Abschluss einer Weiterbildung immer wieder aufs Neue zu motivieren, die Weiterbildungsinhalte umzusetzen. Ein solches Vorgehen blendet nicht nur aus, dass neben dem Weiterbildungsteilnehmer (und dem Weiterbildungsdesign) der Arbeitsumgebung (hier dem sozialen System) eine hohe transferfördernde bzw. -verhindernde Wirkung eingeräumt werden muss, sondern es birgt auch die Gefahr, Transferunterstützung als technischen Prozess fehlzuinterpretieren, der sich *via Fernwartung in-den-Griff* bekommen lässt.

Da die Umsetzung von erlerntem Wissen bzw. erlernten Methoden in die Praxis in der Regel eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt, empfiehlt Becker sogenannte Follow-ups, also weitere Nachbereitungsgespräche, die zeitlich versetzt stattfinden (vgl. Becker 2011, S. 362 f.). Dem Prinzip der wiederkehrenden Nachbereitungsgespräche entspricht auch das von Alke vorgeschlagene *Transfercoaching*. Im Mittelpunkt eines solchen Transfercoachings steht „(...) die Begleitung der Teilnehmer beim mehrmaligen Durchlaufen des Lernzyklus aus Ausprobieren – Erfahren – Reflektieren – Konzeptualisieren in Lernphasen ‚on-the-job‘. Es ist eine klar definierte Sonderform des Coachings, die sich lediglich auf einen kleinen

²⁰⁸ Bisweilen nehmen solche Formen der virtuellen Begleitung jedoch auch ungewöhnliche Formen an. So verweist Koch u. a. auf „SMS-Coaching“ als eine Möglichkeit, um nach einer Weiterbildung strukturiert und reflektiert zum Weiterlernen animiert zu werden (vgl. Koch 2010, S. 29).

Ausschnitt des Coachings konzentriert – und zwar genau auf den Ausschnitt, der die erfolgreiche Umsetzung neuer Verhaltensweisen im Arbeitsalltag sicherstellt.“ (Alke 2008, S. 91)

Inwiefern Vorgesetzte hier die Rolle eines Transfercoachs übernehmen können bzw. sollten, kann nicht eindeutig beantwortet werden, sondern sollte mit den Gegebenheiten vor Ort (Erreichbarkeit der Vorgesetzten, Haltung der Vorgesetzten gegenüber Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, Qualität und Intensität der Arbeitsbeziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern etc.) in Einklang gebracht werden. Als Alternative zu Formen des Transcoaching bieten sich zudem Mentoring- und Lernpatenschaftsmodelle an.

(b) Mentoring und Lernpatenschaften

Als Alternative zum – in der Regel kostenpflichtigen – Ansatz des Transfercoachings können Ansätze des Mentorings betrachtet werden. Diese scheinen besonders dann sinnvoll, wenn Berufs- und Quereinsteiger Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Mentoring bezeichnet hierbei „(...) einen individuellen Lernprozess, in dem eine erfahrene Person (Mentor oder Mentorin) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum in »Vier-Augen-Gesprächen« begleitet. (...) Ziel ist es, für persönliche und berufliche Themen und Fragestellungen individuelle Lösungen zu finden und den Mentee in seiner persönlichen Entwicklung zu unterstützen.“ (Schmid/Haasen 2011, S. 14)

Im Unterschied zum klassischen Transfercoach ist der Mentor ein Kollege aus dem Haus, der folglich deutlich stärker mit der *inneren Logik* des jeweiligen Systems, also sowohl den Standardabläufen und Prozessbeschreibungen als auch den inoffiziellen Regeln und stillschweigend wirkenden Routinen vertraut ist als ein externer Transfercoach. Dieses Wissen um die Spezifika des jeweiligen sozialen Systems kann hilfreich sein, um mögliche Transferbarrieren frühzeitig zu lokalisieren, es kann zugleich schädlich sein, da möglicherweise auch beim Mentor ähnliche *blinde Flecken* hinsichtlich der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der Praxis wirken wie beim Weiterbildungsteilnehmer.

Um Mentoring als Ansatz der Transfersicherung gewinnbringend einsetzen zu können ist es unabdinglich, dass der jeweilige Mentor zum einen mit den Inhalten der Weiterbildung vertraut ist und zum anderen – und dies ist entscheidend –

über eine sozial-kommunikative Kompetenz verfügt (vgl. Stender et al. 2009, S. 216).²⁰⁹

Eine mögliche Alternative zum Ansatz des Mentorings stellen sogenannte Lernpatenschaften dar. Hierbei schließen sich Personen zusammen, „(...) die mit ähnlichen Aufgabenstellungen konfrontiert sind und sich gegenseitig nicht nur über Probleme und Lösungen informieren, sondern (...) aktiv unterstützen.“ (Neuberger 1994, S. 189) Lernpatenschaften sind insbesondere dann sinnvoll, wenn nicht nur ein, sondern mehrere Organisationsmitglieder eine Weiterbildung – entweder zeitgleich oder zeitlich eng aneinander gekoppelt – durchlaufen. In Nachbereitungsgesprächen können nicht nur der Lerninhalte noch einmal gemeinsam aufbereitet werden, sondern zugleich ein Austausch zur Umsetzung der Lerninhalte in die Praxis eröffnet werden.

(4) Mögliche Problemfelder

Unabhängig davon, ob Nachbereitungsgespräche direkt mit dem Vorgesetzten oder aber mit einem Mentor oder Lernpaten erfolgen, stets zielen solche Gespräche darauf ab, den Transfer stärker organisational zu verankern. Dass trotz dieser gut gemeinten Vorsätze und der Vielzahl an Ansätzen und Instrumenten zahlreiche Problemfelder mit Blick auf die Transfersicherung zu konstatieren sind, wurde bereits zuvor aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.2.3).

Nachfolgend sollen mit dem (a) Problem der unzureichenden Transfertheorien, (b) dem Problem der ausschließlichen Individuumorientierung, (c) dem *Appendix-Problem* und (d) dem Problem der unzureichenden Umsetzung von Ansätzen der Transfersicherung vier Problemfelder exemplarisch beleuchtet werden.

(a) Zum Problem der unzureichenden Transfertheorien

Als zentrales Problemfeld innerhalb der Transfersicherung kann die mangelnde theoriegeleitete Absicherung von Ansätzen der Transfersicherung konstatiert werden.

Zwar liegen durchaus – wie in den Ausführungen zu den Lernprinzipien vorgestellt (vgl. Kapitel 3.3.2) – unterschiedliche theoretische Konzepte zum Lerntransfer vor, untersucht man diese aber auf ihre Praktikabilität, so muss festgestellt

²⁰⁹ Als Praxisbeispiel sei an dieser Stelle auf die Weiterbildung *Neu im ASD* verwiesen, die sich an Berufs- und Quereinsteiger im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) der Jugendämter richtet. Die Weiterbildung wurde von der FH Münster und den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen gemeinsam konzipiert. Alle Weiterbildungsteilnehmer werden hierbei während des gesamten Weiterbildungsprozesses durch einen Mentor aus der eigenen Organisation begleitet. Dieser führt – parallel zur Weiterbildung, jeweils im Anschluss an die absolvierten Module – Reflexions- und Transfersgespräche mit den Kollegen. Weitere Informationen zum Mentoringkonzept innerhalb der Weiterbildungsreihe „Neu im ASD“ finden sich unter <http://www.neu-im-asd.de>.

werden, dass es in „(...) der etwa hundertjährigen Transferforschung (...) noch nicht gelungen [ist, S.G.], eine befriedigende Transfertheorie zu entwickeln.“ (Bergmann/Sonntag 2006, S. 359)

Hauptkritikpunkt ist, dass sich die bestehenden Transfertheorien in erster Linie auf die Gestaltung der Lernumgebung fokussieren (vgl. Solga 2011b, S. 346). Insbesondere behavioristische als auch kognitive Ansätze der Transferförderung beschreiben bisweilen in epischer Breite, wie das Lernfeld zu gestalten sei, vernachlässigen aber nahezu vollends, wie das jeweilige Funktionsfeld in den Transferprozess eingebunden werden muss (vgl. Meißner 2012, S. 43; Bergmann/Sonntag 2006, S. 361).

Wenngleich auch konstruktivistische Gestaltungsprinzipien sich primär auf die Gestaltung des Lernfeldes fokussieren, kann ihnen noch am ehesten der Charakter einer Transfertheorie zugeschrieben werden, da hier die anschließenden Anwendungsbedingungen stärker in den Lernprozess eingebunden werden.²¹⁰

„Sowohl in der Lern- als auch in der Anwendungssituation finden Konstruktionsprozesse statt, die in entscheidendem Maße vom Kontext abhängen. Der Kontext gibt einer Lernsituation erst die Bedeutung („context of meaning“), ebenso wie dies bei der Wissensanwendung („context of use“) der Fall ist. Der Transfer ist davon abhängig, ob und welche Anwendungsbedingungen für das Wissen konstruiert werden.“ (Bergmann/Sonntag 2006, S. 364)

Allerdings wird auch hier nur unzureichend zwischen dem lernendem und dem im organisationalen Kontext handelnden Individuum differenziert. Aus einer systemtheoretischen Perspektive ist ein lernendes Organisationsmitglied „(...) als ein sich Wissen aneignendes *kognitives System* zu betrachten; in der Rolle als Organisationsmitglied ist es jedoch funktionaler Teil des *Organisationssystems*. Zur Analyse des Transferproblems bedarf es somit zweier Beobachtungsperspektiven: Lernendes und in organisationalem Kontext handelndes Individuum müssen als zwei *getrennte* Systeme aufgefaßt werden.“ (Blank 2004, S. 40)

Ebene jene Trennung wird in den vorliegenden Transfertheorien fast durchgehend vernachlässigt oder schlichtweg aufgehoben, wodurch das innerhalb der betrieblichen Weiterbildung lernende und das im organisationalen Alltag handelnde Individuum gleichgesetzt werden.

(b) Zum Problem der reinen Individuumorientierung

Reflektiert man kritisch die Fülle von Ansätzen der Transfersicherung, so zeigt sich, dass diese in der Arbeitsumgebung primär auf die Beziehung zwischen dem

²¹⁰ Sonntag und Bergmann leiten aus ihren Überlegungen fünf Prinzipien konstruktivistisch gestalteter Lernumgebungen ab, auf die bereits zuvor verwiesen wurde (vgl. Kapitel 3.3.2).

Weiterbildungsteilnehmer und dessen Vorgesetzten konzentriert sind. Dem jeweiligen sozialen Subsystem, also den Kollegen aus dem Team, wird hierbei i.d.R. kaum Beachtung geschenkt. Dies verwundert, da durchaus mehrere Autoren auf die Bedeutsamkeit der Kollegen hinweisen.²¹¹

Bewertet man die Beziehung zwischen Organisationsmitgliedern und deren Teams aus einer systemtheoretischen Perspektive, so könnte man die These aufstellen, dass eine solche mangelnde Berücksichtigung von Teams *fahrlässig* erscheint, da autopoietische Systeme „(...) nie losgelöst von den für ihr Überleben relevanten Umwelten betrachtet werden [können, S.G.]“ (Simon 2009b, S. 82)

Aus einer analytischen Perspektive stellen Organisationen für deren Mitglieder eine *relevante Umwelt* dar. Nicht nur, weil sie – als Gegenleistung der erbrachten Arbeit – die Organisationsmitglieder mit finanziellen Mitteln (einem Gehalt) ausstatten, sondern auch, weil sie ihnen einen Rahmen zur Befriedigung ihrer intrinsischen Motive bieten, ein Aspekt, der insbesondere bei Fachkräften in der Sozialen Arbeit zum Tragen kommt (vgl. Friedrich 2010, S. 12).

Da Organisationssysteme ab einer gewissen Größe zwecks Reduktion von Komplexität Subsysteme ausbilden (z. B. ein Leitungssystem, oder aber Teams), stehen den Organisationsmitgliedern verschiedene *relevante Umwelten* innerhalb einer Organisation gegenüber. Das Maß an Relevanz, das dem jeweiligen sozialen Subsystem (also der Umwelt) zugeschrieben wird, hängt vom Grad der strukturellen Kopplung ab, die psychische und soziale Systeme eingehen. Während beispielsweise innerhalb eines Jugendamtes die strukturelle Kopplung zum Leitungssystem oder zum Team der wirtschaftlichen Jugendhilfe möglicherweise eher lose ist, bestehen in der Regel zum eigenen Team, mit dem tagtäglich Akte der Kommunikation erzeugt werden, besonders feste strukturelle Kopplungen.²¹² Teams und deren Teammitglieder können daher als fest gekoppelte System-

²¹¹ So stellt Becker fest, dass die „(...) Interaktion des Teilnehmers mit seiner Arbeitsumgebung (...) über den Transfererfolg [entscheidet, S.G.]. Kollegen können gewollt oder ungewollt die Umsetzung des Lernertrages durch fehlende Befähigung oder Bereitschaft zur Unterstützung des Mitarbeiters bei seiner Aufgabenerfüllung hemmen. Die Befürchtung des Mitarbeiters, negative Reaktionen bei Kollegen auszulösen, wenn er Neuerungen, die er gelernt hat, anwendet, kann den Transfer behindern, während eine bestätigende und unterstützende Reaktion der Kollegen (...) die Übertragung des Gelernten in das Arbeitsfeld fördert.“ (Becker 2011, S. 349) Auch Meißner benennt die Bedeutsamkeit der Kollegen beim Lerntransfer und verweist hierbei auf Studien, wonach die Unterstützung durch Kollegen sowohl einen signifikanten positiven Einfluss auf die Motivation vor einer Weiterbildung als auch auf den Lerntransfer nach Absolvierung einer Weiterbildung haben. Sie kommt daher zu dem Ergebnis, dass „(...) die Unterstützung durch die Kollegen mindestens gleichwertig zu der Unterstützung durch den Vorgesetzten ist.“ (Meißner 2012, S. 161)

²¹² Ob strukturelle Kopplungen eher einen losen oder eher einen festen Charakter aufweisen, wird durch die Kommunikation koordiniert, „(...) denn ohne sie käme es zu keiner Kopplung: weder zu der von Akteuren, noch der von Aktionen, weder zu loser, noch zu fester ...“ (Simon 2007, S. 79)

Umwelt-Einheiten betrachtet werden, die gemeinsam Prozesse der Koevolution durchlaufen (vgl. Simon 2009b, S. 82)

Ein weiterbildungsbedingtes verändertes Verhalten des einzelnen Organisationsmitglieds wird vom fest gekoppelten sozialen Subsystem zwangsläufig eher beobachtet und zwingt diesem eine Reaktion ab, als vom eher lose gekoppelten Leitungssystem. In der Phase der Transfersicherung die Kollegen aus dem Team auszublenden stellt somit die tatsächlich bestehenden Verknüpfungen innerhalb einer Organisation *auf den Kopf*.

(c) Die Transfersicherung als Appendix

Mithilfe des Funktionszyklus (vgl. Kapitel 4.1.2) liegt ein Modell vor, das die Komplexität des Weiterbildungsprozesses deutlich reduziert und somit die einzelnen Teilbereiche des Weiterbildungsprozesses erkennbar werden lässt. Dieses analytische Vorgehen ist hilfreich, sich der jeweiligen Herausforderungen innerhalb der einzelnen Prozessphasen bewusst zu werden.

Zugleich führt die verkürzte Abbildung allerdings dazu, dass der Eindruck entsteht, die Transfersicherung wäre der letzte Schritt innerhalb einer Kette von Teilprozessen, die es – im Uhrzeigersinn – abzuarbeiten gilt, um den Weiterbildungsprozess steuern zu können.

Wenngleich Becker zwar darauf verweist, dass es falsch wäre, die „(...) Transfersicherung aufgrund ihrer Stellung am Ende des Funktionszyklus als Aktivität zu verstehen, die erst nach Abschluss einer Personalentwicklungsmaßnahme einsetzt“ (Becker 2011, S. 331), suggeriert die von ihm gewählte Darstellung genau diesen Eindruck. Hinzu kommt, dass Becker in seinen detaillierten Ausführungen innerhalb der Vorbereitungs- und Durchführungsphase das Thema Transfer kaum thematisiert. Ähnliche Kritik äußert auch Stender:

„So plausibel dieses Modell auf den ersten Blick erscheint, so enthält es allerdings Schwächen, die auch bei anderen Planungsansätzen zu finden sind. So wird Transfersicherung als eine der Durchführung nachgelagerte Phase verstanden.“ (Stender et al. 2009, S. 61)

Versteht man sowohl die Transfersicherung als auch Formen der Erfolgskontrolle als einen kontinuierlichen Akt innerhalb des gesamten Weiterbildungsprozesses, dann scheint das Modell des Bildungszyklus nur begrenzt geeignet, um diese Prozesshaftigkeit abzubilden. Auch Neuberger fordert daher:

„Bei der Planung von PE-Maßnahmen sind Transfer und Evaluation ‚einzubauen‘ – sie sind nicht etwas, was ausschließlich ‚danach‘ (nach ‚Abschluß der Maßnahme‘) passiert.“ (Neuberger 1994, S. 283)

Phasenmodelle wie das von Berthel und Becker nehmen diese Kritik auf und ordnen Maßnahmen der Transfersicherung und der Evaluation flankierend dem gesamten Weiterbildungsprozess zu (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 407).

(d) Zum Problem der fehlenden Umsetzungspraxis

Zur Umsetzung von Maßnahmen der ex-post Transfersicherung liegen nur wenige empirische Daten vor. Die wenigen Daten, die aussagekräftig sind, weisen jedoch darauf hin, dass auch Ansätze der ex-post Transfersicherung in der Praxis eher die Ausnahme als die Regel darstellen.

So kommt Käßplinger mithilfe der bereits erwähnten Studie zu dem Ergebnis, dass Unternehmen im Jahr 2007 prozentual weniger Ansätze der Transfersicherung durchführten als dies noch zehn Jahre zuvor der Fall war. Während im Jahr 1997 noch 16,5 % der befragten Unternehmen zustimmten, dass sie Maßnahmen zur Transfersicherung umsetzen, waren es im Jahr 2007 lediglich 10,1 % (vgl. Käßplinger 2009b, S. 6). Mit anderen Worten scheinen somit fast 90 % der von Käßplinger befragten Unternehmen darauf zu vertrauen, dass sich der Transfer schon irgendwie von alleine einstellen wird.

Angesichts der seit den 1990er-Jahren bekannten Untersuchungsergebnisse zu den Transferverlusten (vgl. Kapitel 3.2.3), verwundert es, dass Maßnahmen der Transfersicherung in den befragten Unternehmen dennoch rückgängig sind. Möglicherweise sind auch hier ähnliche Gründe zu konstatieren, wie sie bereits bei der Anwendung von Ansätzen der Evaluation aufgeführt worden sind (mangelnde Zeit, mangelndes Know-how etc.).

Im Jahr 2000 stellte Patry fest, dass „Transfer, Transfer-Management und Transfersicherung (...) immer noch offene Felder“ (Patry 2000, S. 148) sind. Bis heute scheint sich hieran nicht viel verändert zu haben.

4.3 Chancen und Grenzen eines Weiterbildungsmanagements zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung

Während in den vorangegangenen Ausführungen die Teilprozesse eines Weiterbildungsmanagements losgelöst voneinander beleuchtet wurden, soll nunmehr das generelle Potenzial von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zwecks Steuerung der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit fokussiert werden, indem Chancen und Grenzen von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements gegenübergestellt werden.

Hierbei soll zugleich bewertet werden, inwiefern Ansätze des Weiterbildungsmanagements auch dazu beitragen können, einen hier proklamierten Transfer II. Ordnung zu begünstigen.

4.3.1 Chancen eines Weiterbildungsmanagements

Geht man davon aus, dass Steuerungsbemühungen hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung in vielen Einrichtungen der Sozialen Arbeit noch ausbaufähig sind, erhalten Führungskräfte mit dem Ansatz des Weiterbildungsmanagements ein Instrument, das (1) die betriebliche Weiterbildung stärker in das Leitungshandeln einbindet. Infolgedessen können Ansätze des Weiterbildungsmanagements somit eine unterstützende Funktion einnehmen, um (2) den vorab proklamierten Weiterbildungstunnelblick zumindest etwas zu weiten. Beide Aspekte sollen nachfolgend dezidierter beleuchtet werden.

(1) Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in das Leitungshandeln

In Kapitel 1.2 wurde bereits auf die Bedeutsamkeit des Personals in Einrichtungen der Sozialen Arbeit hingewiesen. Als *front-line-organizations* erbringen Einrichtungen der Sozialen Arbeit personenbezogene Dienstleistungen, deren Qualität trotz Koproduktionscharakter stark von der Motivation und den Kompetenzen der an vorderster Front tätigen Mitarbeiter abhängig ist. Die betriebliche Weiterbildung hat hier die bedeutsame Aufgabe, zur Anpassung der Mitarbeiterkompetenzen an sich verändernde Rahmenbedingungen beizutragen.

Aufgrund der sich verändernden Umwelt von Einrichtungen der Sozialen Arbeit gilt es jedoch nicht nur kontinuierlich zu prüfen, ob die Mitarbeiterkompetenzen noch zu den veränderten Anforderungen bei der Erbringung der personenbezogenen Dienstleistungen *passen*, sondern auch, ob die dem Handeln der Organisationsmitglieder zugrunde liegenden Kommunikations- und Entscheidungsroutrinen noch die richtige Form darstellen, um Komplexität zu reduzieren.

Aus einer systemtheoretischen Perspektive werden ebene jene Kommunikations- und Entscheidungsroutrinen als *kontingent* und damit beobachtungsbedürftig eingeschätzt. Nicht Veränderung, sondern überzogene Stabilität, verstanden als Verkrustung von „nicht-lernender Handlungssequenzen“ (Schreyögg 1999, S. 556) kann problematisch werden.

Der betrieblichen Weiterbildung wurde hierbei, insbesondere wenn sie extern stattfindet, eine *Impulsfunktion* attestiert, wodurch die individuellen Lern- und Irritationserfahrungen während einer Weiterbildung auch zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen können.

Inwiefern die betriebliche Weiterbildung diese *doppelte Anpassungsfunktion* – einerseits mit Blick auf die Mitarbeiterkompetenzen, andererseits mit Blick auf die Kommunikations- und Entscheidungsroutrinen innerhalb eines sozialen Systems – erfüllen kann, hängt maßgeblich davon ab, inwiefern der Transfer vom Lern- in das Funktionsfeld gelingt. Dass eben jener Transfer kein Selbstläufer ist, sondern gelingender Transfer vielmehr eher die Ausnahme als die Regel darstellt, wurde ausführlich dargestellt. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Eine besondere Beachtung bei der Vielzahl von potenziellen Transferhürden kann aber der Arbeitsumgebung eingeräumt werden. Hier – so die vorliegenden Erkenntnisse zumindest aus Untersuchungen, die den Profit-Bereich betreffen – scheint primär das Prinzip des Durchwurstelns zu wirken. Transferfördernde Maßnahmen vor Beginn einer Weiterbildung (wie eine gemeinsame Bedarfsanalyse oder das Formulieren von Weiterbildungszielen) scheinen ebenso wenig umgesetzt zu werden wie transferfördernde Maßnahmen nach Beendigung einer Weiterbildung.

Ansätze des Weiterbildungsmanagements bieten hier die Möglichkeit, diese fehlende oder unzureichende Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in das Leitungshandeln zu kompensieren, nicht nur weil sie durch Verwendung der Silbe *management* deutlich machen, dass die betriebliche Weiterbildung durch Leitungskräfte planvoll und systematisch gestaltet werden muss, sondern auch, weil sie an die bekannte Management-Trias aus Planen, Durchführen und Kontrollieren (vgl. Loffing 2006, S. 121) anschließen und hiermit den Prozesscharakter von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung deutlich machen.

(2) Überwindung des Weiterbildungstunnelblicks

Eben jenes prozesshafte Denken und Agieren in Bezug auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung kann als Gegenentwurf zum proklamierten Weiterbildungstunnelblick konstatiert werden, der die betriebliche Weiterbildung lediglich auf die Phase der Durchführung beschränkt. Eben jene mangelnde Berücksichtigung der rahmenverleihenden vor- und nachbereitenden Phasen des Weiterbildungsprozesses lässt (externe) Angebote der betrieblichen Weiterbildung in gewisser Weise in einem *luftleeren Raum* schweben. Ansätze des Weiterbildungsmanagements können Hilfestellung bieten, die betriebliche Weiterbildung wieder zu *erden*, ihr die notwendige *Bodenhaftung* zu verleihen, sie organisational zu verankern, um somit dazu beizutragen, dass sie ihre originäre Zielstellung – einen Beitrag zur betrieblichen Zielerreichung zu leisten – einlösen kann. Hierbei bieten Ansätze des Weiterbildungsmanagements, ob diese nun als Zyklus- (vgl. Becker 2011, S. 19) oder Phasenmodell (vgl. Stender et al. 2009, S. 58) konzip-

tualisiert sind, nicht nur Orientierung, sondern auch konkrete Instrumente und Methoden.²¹³

Die hier verwendeten Instrumente und Methoden sind für Leitungs- und Fachkräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Teil nicht neu²¹⁴, sondern finden lediglich in einem anderen Kontext mit einer einheitlichen Zielsetzung Verwendung.

Von daher erfüllt der Begriff des Weiterbildungsmanagements eine gewisse *Containerfunktion*, nimmt er doch bisweilen bereits bestehende Managementansätze und -instrumente auf und bündelt sie mit Blick auf die Steuerung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung.

Wenn Ansätze des Weiterbildungsmanagements tatsächlich die an sie gesetzten Hoffnungen hinsichtlich der Steuerung der betrieblichen Weiterbildung erfüllen sollen, braucht es allerdings *mehr* als nur eine simple Aneinanderreihung von bereits bestehenden Managementansätzen im Sinne einer *Containerfunktion*. Vielmehr braucht es eine Art *roten Faden*, der die einzelnen Prozessketten sinnhaft miteinander verbindet. Die konsequente Ausrichtung am Transfer der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld, um hier im Idealfall sowohl einen Transfer I. als auch einen Transfer II. Ordnung zu begünstigen, kann als solcher *roter Faden* betrachtet werden.

Wenn es gelingt, mithilfe von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements die betriebliche Weiterbildung stärker in das Leitungshandeln einzubinden und wenn Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit durch eine stärkere Berücksichtigung der rahmengebenden Phasen des Weiterbildungsprozesses auch positiven Einfluss auf den Lerntransfer nehmen können, die betriebliche Weiterbildung hier somit deutlich stärker im Zuge ihrer o. g. *doppelten Anpassungsfunktion* wirksam werden kann, dann schützt sie sich zugleich davor, in finanziell schwierigen Zeiten das erste Glied in der Kette zu sein, das möglichen Budgetkürzungen zum Opfer fällt.

²¹³ Seien dies nun Methoden der Bedarfsanalyse (vgl. Hummel 2001, S. 60; Stender et al. 2009, S. 138; Bank 1997, S. 95), Instrumente zur Zielkonkretisierung (vgl. Döring 2008, S. 40; Braun 2010, S. 144), Instrumente und Methoden zur Transfersicherung (vgl. Kauffeld et al. 2009, S. 56; Alke 2008, S. 76; Koch 2010, S. 29) oder Instrumente zur Erfolgskontrolle oder Evaluation (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 168; Arnold/Pätzold 2004, S. 103 ff.).

²¹⁴ Ob Methoden und Instrumente zwecks diagnostischem Fallverstehen (vgl. Heiner/Schrappner 2004, S. 203), Instrumente zur Zielentwicklung, verbunden mit der Differenzierung verschiedener Zielebenen (vgl. Spiegel 2008, S. 138), Ansätze der Evaluation in der Sozialen Arbeit (vgl. Merchel 2010a) oder Methoden zur Erfassung der Wirkung von Angeboten der Sozialen Arbeit (vgl. Otto et al. 2010, S. 9).

4.3.2 Grenzen eines Weiterbildungsmanagements

Wenngleich, wie zuvor aufgezeigt, Ansätzen des Weiterbildungsmanagements somit ein gewisses Potenzial unterstellt werden kann, die betriebliche Weiterbildung stärker organisational einzubinden und so zu Abkehr vom bestehenden Weiterbildungstunnelblick beizutragen, lassen sich zugleich gewisse Grenzen eines Weiterbildungsmanagements konstatieren. Hier wäre (1) das eher technokratische Steuerungsverständnis zu benennen, das Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zugrunde liegen scheint sowie (2) die bereits skizzierte unzureichende Einbindung sozialer Subsysteme in den Weiterbildungsprozess.

(1) Zur plandeterminierten Steuerungslogik

Innerhalb der Ausführungen zu den einzelnen Teilprozessen des Weiterbildungsmanagements wurde an verschiedenen Stellen bereits punktuell das eher technokratische Managementverständnis kritisiert, das Ansätzen des Weiterbildungsmanagements implizit zugrunde liegen scheint.

Besonders deutlich zeigt sich dieses innerhalb der Bedarfsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1.1) und der Formulierung von Lernzielen (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Hier scheint – ähnlich wie bereits mit Blick auf das Wandelverständnis von Ansätzen der Organisationsplanung konstatiert wurde (vgl. Kapitel 2.1.4) – ‚der *Primat der Planung* zu dominieren, wonach die betriebliche Steuerung im Wesentlichen von der Planung vorausbedacht werden kann und sollte. Besonders deutlich wird der Primat der Planung bei Becker, der mit Blick auf die Bedeutung der Bedarfsanalyse feststellt:

„Gelingt die Bedarfsanalyse, dann kann auch die Erfolgskontrolle gelingen. Unterbleibt die Bedarfsanalyse, dann sinkt die Qualität aller nachfolgenden Phasen.“ (Becker 2011, S. 21)

Ähnlich deutlich kommt der Primat der Planung bei Domscheidt zum Tragen, wenngleich sich Domscheidt hierbei explizit auf Ansätze des Bildungscontrollings bezieht.

„Das Bildungscontrolling muss letztlich scheitern, wenn die Bedarfsanalysen oberflächlich und unzureichend bleiben, denn das Ergebnis der Bildungsmaßnahmen kann nicht besser sein als die zu Anfang durchgeführte Bedarfsanalyse.“ (Domscheidt 2007, S. 84)

Nach Ansicht von Domscheidt ist die „(...) übliche Bildungsbedarfsanalyse, wie sie heute allgemein durchgeführt wird, (...) unzureichend.“ (Domscheidt 2007, S. 85). Er fordert daher ein „(...) ganzheitliches Weiterbildungskonzept für alle Mitarbeiter, Ebenen und Bereiche“ (Domscheidt 2007, S. 85). Eine solche *ganzheitliche*

Vorgehensweise – so Domscheit – hat den Vorteil, „(...) dass sie den wahren Bedarf (...) aufdeckt (...).“ (Domscheit 2007, S. 86)

Mit dem Hinweis auf den *wahren Bedarf* zeigt sich in aller Deutlichkeit das eher cartesianische Weltbild, das Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zugrunde liegen scheint, ähnlich wie es innerhalb der Ansätze der Organisationsplanung konstatiert wurde. Aus einer solchen Perspektive kann ein Bedarf als beobachterunabhängiges Konstrukt, als gegebene, objektive Größe betrachtet werden, die es eindeutig zu bestimmen gilt. Wird ein *falsches* Vorgehen zur Bestimmung des Bedarfs gewählt, kann folglich nur ein *falscher* Bedarf aufgedeckt werden.

Wenngleich nicht in solcher Deutlichkeit, lassen sich auch bei Bösel Hinweise auf eine solche plandeterminierte Steuerungslogik bestimmen. Sie ist der Meinung, dass exakte Bildungsbedarfsanalysen „(...) für die Verantwortlichen in den Betrieben die Basis für eine gezielte und vorausschauende Weiterbildungsplanung“ (Bötel 2000, S. 30) darstellen. Zugleich bilden nur exakte Bildungsbedarfsanalysen „(...) die Basis einer effizienten und effektiven betrieblichen Weiterbildung.“ (Bötel 2000, S. 21)

Lang sieht ebenfalls in der Bedarfsanalyse ein zwingendes Moment, ohne das eine Entwicklungsplanung sinnlos erscheint.

„Nur auf Grund einer tiefgreifenden Analyse des IST-Zustandes und der Feststellung von Anforderungsabweichungen ist eine strategische Entwicklungsplanung (...) sinnvoll.“ (Lang 2006, S. 45)

Sieber Bethke bezieht sich auf eine gewisse *Hebelwirkung* der Personalentwicklung, die jedoch nur dann wirksam werden kann, wenn die Bedarfsplanung detailliert vollzogen wird.

„Die Hebelwirkung einer ziel- und wertschöpfungsorientierten Personalentwicklung entscheidet sich (...) bei der Bedarfsplanung.“ (Sieber Bethke 2003, S. 47)

Auf den (vermeintlichen linear-kausalen) Zusammenhang zwischen Planungs- und Kontrollphase weist auch Hummel hin:

„Nur Unternehmen, die verlässliche Aussagen zum Qualifikationsbedarf und, daraus abgeleitet, zum Qualifizierungsbedarf der Mitarbeiter treffen können, werden in der Lage sein, die erforderlichen Investitionen in das Humankapital zielgerichtet und ökonomisch zu bemessen und sinnvoll einzusetzen.“ (Hummel 2001, S. 49)

Legt man einen solchen Primat der Planung zugrunde, wird auch ersichtlich, warum innerhalb der Planungsphase nur unzureichend auf eine Differenzierung zwischen Bedarf und Bedürfnis eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

„Die gleichzeitige Berücksichtigung sozialer und damit individueller Ziele würde der zugrunde liegenden plandeterminierten Steuerungslogik zuwider laufen, die den Mit-

arbeiter als aktiv Handelnden in einem Sozialsystem ausblenden muss, um funktionieren zu können.“ (Tredop 2008, S. 61)

Aus einer solchen Perspektive scheint es daher nur konsequent (im Sinne des Primats der Planung), dass die jeweiligen Weiterbildungswünsche und -bedürfnisse der Mitarbeiter weitestgehend außer Acht gelassen werden.

Gegen eine solche Dominanz des Primats der Planung innerhalb des Weiterbildungsmanagements sprechen vor allem zwei Aspekte: a) das *Informationsproblem* und b) die *unzureichende Berücksichtigung möglicher Zielkonflikte*.

(a) Das Informationsproblem

Die erste grundlegende Kritik bezieht sich auf die extremen Informationsanforderungen, die das Prinzip der plandeterminierten Steuerung erfordert.

„Eine Ausrichtung aller Steuerungsaufgaben auf den Plan, wie im Managementprozeß vorgesehen, hat ersichtlich nur dort einen Sinn, wo davon ausgegangen werden kann, daß der Plan ‚richtig‘ ist. Es muß also angenommen werden, daß die für die Planung benötigten Informationen sowohl über die Umwelt als auch über die interne Situation des planenden Systems in einem solchen Umgang und in solcher Güte zur Verfügung stehen, daß die daraus fließenden Pläne mit vollem Recht zum Steuerungsprogramm aller weiteren Aktivitäten werden können. Um die relevanten Alternativen kennen und ihre Konsequenzen genau abschätzen zu können, müssen die Umwelt und insbesondere das fragliche Handlungsfeld in ihren Strukturen genau durchschaut und in ihrer Entwicklung exakt prognostizierbar sein.“ (Schreyögg 1991, S. 266)

Ein Festhalten an dem Primat der plandeterminierten Steuerung innerhalb des Weiterbildungsmanagements würde es somit erforderlich machen, dass alle benötigten Informationen über die Umwelt als auch die Innenwelt – in diesem Fall die *Innenwelt* des jeweiligen Organisationsmitglieds – exakt zur Verfügung stünden.

Bereits in den Ausführungen zur Bedarfsanalyse wurde konstatiert, dass sich die Hoffnung, es gäbe einen eindeutig bestimmbareren Weiterbildungsbedarf, der sich aus einem Soll-Ist-Vergleich ablesen lässt, als *technokratisches Phantom* erwiesen hat (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Legt man ein systemtheoretisches Verständnis zugrunde, muss festgestellt werden, dass sich soziale als auch psychische Systeme aufgrund ihrer operationalen Schließung und der damit verbundenen Ausbildung einer Eigenlogik gegenüber linearen-kausalen Steuerungsversuchen immunisieren. So gesehen kann das Ergebnis einer Bedarfsanalyse nicht *richtiger* sein als andere mögliche Bedarfskonstruktionen, die von anderen möglichen Beobachtern vorgenommen werden könnten.

Aus einer solchen Perspektive kann daher nicht unterstellt werden, dass „(...) die für die Planung benötigten Informationen sowohl über die Umwelt als auch über

die interne Situation des planenden Systems in einem solchen Umgang und in solcher Güte zur Verfügung stehen, daß die daraus fließenden Pläne mit vollem Recht zum Steuerungsprogramm aller weiteren Aktivitäten werden können.“ (Schreyögg 1991, S. 266) Hier erhält der Primat der Planung somit seine ersten *Risse im Fundament*.

(b) Zur unzureichenden Berücksichtigung möglicher Zielkonflikte

Das zweite grundlegende Problem, das sich aus dem Primat der Steuerung ableiten lässt, sieht Schreyögg in der

„(...) Voraussetzung(...) einer widerspruchsfreien Zielhierarchie, auf die hin der gesamte Steuerungsprozeß ausgerichtet werden kann. Die mit dieser Vorstellung einhergehende Problematik ist vielschichtig und kennt zumindest zwei Kernbereiche. Der erste Einwand bezieht sich auf den Zielbildungsprozeß und verweist darauf, daß Ziele nicht als Gegebenheit betrachtet werden können (...). Der zweite Kerneinwand stellt darauf ab, dass Unternehmen ihre Steuerungsaktivitäten keineswegs nur an einem Ziel, sondern an einem ganzen Bündel für gewöhnlich latent widersprüchlicher Ziele ausrichten (müssen!).“ (Schreyögg 1991, S. 268)

Bereits in den Ausführungen zur Festlegung von Weiterbildungszielen (vgl. Kapitel 4.2.1.2) wurde darauf verwiesen, dass eine unterstellte Harmonie von individuellen und organisationalen Zielen in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung kaum haltbar ist, da Angebote der betrieblichen Weiterbildung vielmehr als *Arenen von unterschiedlichen Interessen* betrachtet werden müssen, die sowohl organisationale als auch individuelle sowie explizite als auch implizite Ziele vereinen.

Verkürzt formuliert müssen also im Wesentlichen zwei Grundannahmen erfüllt werden, damit dem Primat der Planung zu Recht eine solche Bedeutung beigegeben werden kann:

1. „Die Umwelt des Handlungssystems Unternehmung ist in all ihren Wirkungszusammenhängen erfassbar, verstehbar und in ihrer Entwicklung prognostizierbar.
2. Das Handlungssystem ‚Unternehmung‘ lässt sich so ‚programmieren‘, dass Planvorgaben weitgehend störungsfrei realisiert werden können, d.h., das System als solches ist vollständig verstehbar und beherrschbar.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 135)

Steinmann und Schreyögg selber bezeichnen beide Annahmen als „(...) reine Idealisierung, im praktischen Vollzug völlig unrealistisch und im Widerspruch zu jeder Lebenserfahrung.“ (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 135)

Ähnlich konstatiert Bäumler mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung, dass sich ein phasenbezogenes Schema, das unter dem Primat der Planung steht, „(...) als ungeeigneter Bezugsrahmen zu erweisen [scheint, S.G.], um die Praxis betriebli-

cher Weiterbildung einzufangen und zu prognostizieren. Vielmehr handelt es sich bei der Weiterbildung allem Anschein nach um ein sehr komplexes Handlungsfeld, in dem nicht alles geplant und gemanagt wird (oder werden kann).“ (Bäumer 1999, S. 15 f.)

(2) Zur unzureichenden Einbindung sozialer Subsysteme

Neben der Kritik an der plandeterminierten Steuerungslogik, die Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zugrunde liegt und die den Eindruck erweckt, der Weiterbildungsprozess ließe sich wie eine triviale Maschine steuern, kann festgestellt werden, dass auch innerhalb des Weiterbildungsmanagements dem jeweiligen sozialen Subsystem des sich weiterbildenden Mitarbeiters kaum Beachtung geschenkt wird.²¹⁵

Hierbei wird die bereits kritisierte verengte Individuumperspektive weiter fortgeführt und der Eindruck erweckt, das Weiterbildungsgeschehen würde ausschließlich den jeweiligen sich weiterbildenden Mitarbeiter und dessen Leitungskraft (als Bewilligungsinstanz) betreffen.

Eine solche verkürzte Wahrnehmung übersieht, dass das jeweilige soziale Subsystem (also das Team) des einzelnen sich weiterbildenden Mitarbeiters stets direkt oder indirekt in dessen Weiterbildungsprozess eingebunden ist.

Direkt ist das jeweilige soziale Subsystem beteiligt, da es eine kompensatorische Funktion für die Zeit einnehmen muss, innerhalb derer das jeweilige Organisationsmitglied an einer externen Weiterbildung teilnimmt und folglich die ihm qua Rolle übertragenen Aufgaben nicht übernehmen kann.

Indirekt ist das jeweilige soziale Subsystem an dem Weiterbildungsprozess beteiligt, da aufgrund der in der Regel recht engen strukturellen Kopplungen der einzelnen Organisationsmitglieder an das soziale Subsystem weiterbildungsbedingte Verhaltensänderungen stets auch indirekt auf die anderen Organisationsmitglieder einwirken.

Wenn z. B. der im Bereich systemischer Beratung weitergebildete Mitarbeiter nach der Absolvierung seiner Weiterbildung tatsächlich dauerhaft seine Art der Beratung von Klienten verändert, wirkt dies über kurz oder lang auch auf das jeweilige Team, in dem er tätig ist. Sei es, weil Klienten untereinander im Austausch stehen und nun auch andere Klienten von ihrem Berater fordern, nach dieser *neuen* und vermeintlich *erfolgsversprechenden Methode* beraten zu werden, oder weil ein Klient des sich systemisch weitergebildeten Mitarbeiters während dessen Urlaub von einem anderen Kollegen aus dem Team weiterbetreut

²¹⁵ Diese Kritik wurde bereits in ähnlicher Form vorab formuliert (vgl. Kapitel 3.4).

wird, der nun eine völlig andere Beratungsform an den Tag legt (und dies auch so vom Klienten gespiegelt bekommt).

An dieser Stelle soll kein Plädoyer dafür gehalten werden, dass alle Mitarbeiter eines Teams die gleiche Beraterausbildung absolvieren müssen²¹⁶, sondern vielmehr ein Verständnis dafür geweckt werden, dass jeder Versuch zur Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der beruflichen Praxis stets auch direkt oder indirekt das jeweilige strukturell gekoppelte soziale System tangiert.

Wenn verhindert werden soll, dass diese direkte oder indirekte Einwirkung auf das soziale Subsystem dessen *Immunsystem* aktiviert, also Transferhürden gefördert werden, die eine Überforderung des Systems verhindern sollen, gilt es, das jeweilige soziale Subsystem frühzeitig (also möglichst bereits vor Beginn der Weiterbildung) und umfassend (also insbesondere auch nach Beendigung der Weiterbildung) in das Weiterbildungsgeschehen des Einzelnen einzubinden.

Einer solchen frühzeitigen und umfassenden Einbindung des sozialen Subsystems kann nicht nur eine förderliche Wirkung hinsichtlich eines Transfers I. Ordnung unterstellt werden, sondern eröffnet auch Möglichkeiten, damit ein Transfer II. Ordnung begünstigt wird, indem der Einzelne dazu aufgefordert wird, seine weiterbildungsbedingten Erfahrungen in die Kommunikation zu bringen und diese hier zum Anlass genommen werden, die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster kritisch zu reflektieren.²¹⁷

Solange aber Ansätze des Weiterbildungsmanagements implizit vom Primat der Planung determiniert werden, also auf ein niedriges Maß an Komplexität angewiesen sind, damit die plandeterminierte Steuerungslogik auch nur ansatzweise eine Chance hat wirksam zu werden, scheint für eine stärkere Einbindung des jeweiligen sozialen Subsystems kaum Raum vorhanden zu sein.

4.4 Konsequenzen für das Leitungshandeln in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

Wenn die betriebliche Weiterbildung die an sie gerichtete Zielstellung erfüllen will, sei dies nun ausschließlich im Sinne der originären individuumorientierten Anpassungsfunktion (Transfer I. Ordnung) oder zudem im Sinne der erweiterten Irritationsfunktion (Transfer II. Ordnung), dann scheint es in Bezug auf die massi-

²¹⁶ Vielmehr wird hier die Meinung vertreten, dass es sehr bereichernd für ein Team sein kann, wenn unterschiedliche theoretische fundierte Beratungsansätze vertreten werden, die es beispielsweise ermöglichen, Hypothesen hinsichtlich der Problemlage eines Klienten aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

²¹⁷ Ausführlicher hierzu (vgl. Kapitel 6.2).

ven Transferprobleme unumgänglich, dass Führungskräfte stärker steuernd auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss nehmen.

Unter dem Begriff des Weiterbildungsmanagements wurde ein Ansatz vorgestellt, der für sich proklamiert, Führungskräften hierfür das entsprechende Steuerungsinstrumentarium zu liefern, um eine Abkehr vom sogenannten Weiterbildungstunnelblick und dem dahinter liegenden Prinzip des *Durchwursteins* zu ermöglichen.

Durch die dem Weiterbildungsmanagement zugrunde liegende analytische Differenzierung von verschiedenen Teilprozessen vor Beginn (Bedarfsanalyse und Zielformulierung) sowie nach Beendigung einer Weiterbildung (Evaluation und Transfersicherung), werden Führungskräften zahlreiche Ansatzpunkte aufgezeigt, steuernd auf den Weiterbildungsprozess Einfluss nehmen zu können.

Zugleich droht die Gefahr, Ansätze des Weiterbildungsmanagements dahingehend fehlzuinterpretieren, dass es sich hierbei lediglich um eine Abfolge von nacheinander abzuarbeitenden Teilprozessen im Sinne eines *Rezeptes* handelt. So gilt es, die nachgelagerten Phasen (Evaluation und Transfersicherung) bereits vor Beginn einer Weiterbildung (innerhalb der Bedarfsanalyse und Zielformulierung) mit einzuplanen. Insbesondere die durchgehende Orientierung am Transfer der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld scheint hierbei unumgänglich zu sein.

Darüber hinaus muss Führungskräften klar sein, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Teilprozessen innerhalb der Phase vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung fließend und nicht statisch sind. Bedarfsanalysen können direkt in Zielformulierungen übergehen, genauso wie evaluative Elemente einen transfersichernden Charakter haben können – und sei es nur, um Hilfestellung zu bieten, den bisherigen Transfererfolg bzw. -misserfolg bestimmen zu können. Ebenso ist es möglich, nur einzelne Teilprozesse umzusetzen. So ist die Durchführung von Bedarfsanalysen nicht zwingend darauf angewiesen, weitreichend operationalisierte Ziele zu formulieren, genauso wie transfersichernde Maßnahmen umgesetzt werden können, ohne dass Ansätze der Evaluation umgesetzt werden.

Wenn Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit sich mit Ansätzen des Weiterbildungsmanagements auseinandersetzen, gilt es insbesondere, dass diesen Ansätzen (implizit) zugrunde liegende Steuerungsverständnis zu reflektieren. Hier scheint nach wie vor ein Managementverständnis zu dominieren, das von einem hohen Maß an Steuerungsoptimismus geprägt ist. Ähnlich wie innerhalb der Ansätze der Organisationsplanung entsteht der Eindruck, dass sich Ansätze

des Weiterbildungsmanagements implizit am Primat der Planung orientieren und der Weiterbildungsprozess in gewisser Weise trivialisiert wird.

Aus einer solchen Perspektive lassen sich Weiterbildungsbedarfe technokratisch und simplifizierend mithilfe von Soll-Ist-Vergleich feststellen, Lernziele können in folgedessen eindeutig und weitgehend operationalisiert werden, der Erfolg von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung kann mithilfe komplexer Formeln auf den Euro genau beziffert werden und der Transfer läuft fast von alleine, wenn er nur ausreichend gut mit entsprechenden Maßnahmen *gesichert* wird.²¹⁸

Wenn Ansätze des Weiterbildungsmanagements mit einem solchen *Steuerungswahn* überfrachtet werden, droht die Gefahr, das bestehende Prinzip des Durchwurstelns durch das entgegengesetzte Prinzip der trivialisierenden (Total-) Planung zu ersetzen.

Hiermit werden nicht nur völlig utopische Erwartungen hinsichtlich der Steuerung der betrieblichen Weiterbildung geweckt, sondern es droht auch die Gefahr, dass Mitarbeiter in Einrichtungen der Sozialen Arbeit deutlich verhaltener Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch nehmen werden, als dies bis jetzt der Fall ist, da Steuerungsversuche durch Leitungskräfte möglicherweise ausschließlich als Kontrollversuche interpretiert werden.²¹⁹

Wenn, wie hier vorgeschlagen, die betriebliche Weiterbildung neben ihrer originären (individuumorientierten) Anpassungsfunktion auch im Sinne eines Lernsystems wirksam werden soll und sich Leitungskräfte hierfür vom Modell der Lernfähigen Organisation und einem eher systemtheoretischen Organisations- und Managementverständnis inspirieren lassen, dann scheinen auf einer theoretischen Ebene zudem kaum Anknüpfungspunkte zwischen Ansätzen der Lernfähigen Organisation und technokratischen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements möglich zu sein.

Um eben jene Anknüpfungspunkte zu schaffen, müsste sich entweder das Verständnis von Bewältigung des organisationalen Wandels dem Konzept des (eher technokratischen) Weiterbildungsmanagements annähern, was bedeuten würde, wieder eher technokratischen Ansätzen im Sinne der Organisationsplanung Beachtung zu schenken, oder aber Ansätze des Weiterbildungsmanagements müssten sich in ihrer theoretischen wie auch praktischen Ausrichtung stärker am Modell der Lernfähigen Organisation und der ihr zugrunde liegenden theoretischen Ausrichtung annähern.

²¹⁸ Besonders deutlich zeigt sich ein solches Steuerungsverständnis in Ansätzen des Bildungscontrollings, die ihren Fokus explizit darauf setzen, die Effizienz von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung eindeutig zu belegen.

²¹⁹ Ausführlicher hierzu (vgl. Kapitel 6.3.2.1).

In der vorliegenden Arbeit wird die Meinung vertreten, dass der letztgenannten Variante der Vorzug gegeben werden sollte, da mit dem Konzept der Lernfähigen Organisation ein Ansatz zur Bewältigung des organisationalen Wandels zur Verfügung steht, der am ehesten das Potenzial bietet, Einrichtungen der Sozialen Arbeit auch bei *stürmischer See auf Kurs* zu halten (vgl. Kapitel 1.2).

Darüber hinaus wird hier die Meinung vertreten, dass die der Lernfähigen Organisation zugrunde liegenden systemtheoretischen Annahmen die Möglichkeit bieten, Ansätzen des Weiterbildungsmanagements eine konsistente theoretische Rahmung zu verleihen, wie es bereits in Kapitel 2.4 angedeutet wurde.

Eine solche theoretische Rahmung ist zum einen vonnöten, um die einzelnen Teilprozesse des Weiterbildungsmanagements theoriegeleitet verbinden zu können, so dass Ansätze des Weiterbildungsmanagements nicht nur eine fragmentierte Ansammlung von unterschiedlichen Managementinstrumenten darstellen, zum anderen kann eine solche systemtheoretische Rahmung zur *Enttrivialisierung* von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements beitragen.

Wie schon in den Ausführungen zur Lernfähigen Organisation aufgezeigt, legen Vertreter der Systemtheorie ein deutlich weniger optimistisches Steuerungsverständnis im Umgang mit komplexen Systemen an den Tag. Hier steht deren Nicht-Trivialität und das damit verbundene Eigenleben bzw. die Eigenlogik von komplexen Systemen im Vordergrund. Ebene jene Eigenlogik – so wurde bereits aufgezeigt – lässt sich von Steuerungsversuchen, die aus Sicht des jeweiligen Systems als *sinnlos*, also nicht anschlussfähig erscheinen, nur sehr begrenzt beeinflussen. Möglicherweise ist eben jene fehlende Anschlussfähigkeit auch ein Grund, warum die Ansätze des Weiterbildungsmanagements in der Praxis kaum zu greifen scheinen.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, Ansätze des Weiterbildungsmanagements aus einer eher systemtheoretischen Perspektive neu zu interpretieren, um so der hier geforderten *Enttrivialisierung* nachzukommen und zugleich eine theoriegeleitete Verbindung zu Ansätzen der Lernfähigen Organisation schaffen zu können (vgl. Kapitel 6).

Zuvor wird allerdings mithilfe einer explorativen Studie Einblick in die Praxis der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit gewährt (vgl. Kapitel 5). Dies geschieht aus zweierlei Gründen:

Einerseits sollen die so generierten Daten Hilfestellung bieten, eine bestehende Forschungslücke schließen zu können. Wenngleich in den bisherigen Ausführungen punktuell auf empirische Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung verwiesen wurde, sei es auf Studien zum Transferproblem (vgl. Kapitel 3.2.3)

oder auf empirische Ergebnisse hinsichtlich der Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2), wurde hierbei stets auf Daten Bezug genommen, die primär in profit-orientierten Unternehmen generiert wurden. Welche Bedeutsamkeit Transferprobleme in Einrichtungen der Sozialen Arbeit einnehmen, kann hierdurch genauso wenig beantwortet werden wie die Frage, inwiefern Führungskräfte innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit bereits steuernd – im Sinne eines Weiterbildungsmanagements – Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung nehmen.

Darüber hinaus bleiben die Daten der bereits vorliegenden Studien stets auf der Ebene der individuumorientierten Anpassungslogik (also einem Transfer I. Ordnung) verhaftet, weswegen sie nicht in Bezug auf die Frage interpretiert werden können, inwiefern (externe) Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch im Sinne eines Transfers II. Ordnung zur *kontrollierten Destabilisierung* bzw. *maßvollen Irritation* der Kommunikations- und Entscheidungsmuster beitragen können. Die im Zuge der explorativen Studie erstmalig für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit generierten Daten sollen als erster *Baustein*²²⁰ für die Schließung dieser Forschungslücke interpretiert werden.

Andererseits sollen die generierten Daten das Fundament bilden, um dem o. g. Versuch einer Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements von Beginn an ein hohes Maß an Anschlussfähigkeit in Bezug auf Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu ermöglichen. Wenngleich diese Anschlussfähigkeit aufgrund des explorativen Studiencharakters und der pluralen Trägerlandschaft innerhalb der Sozialen Arbeit natürlich nur eingeschränkt erfolgen kann, soll hierdurch dennoch auch ein normativer Anspruch erfüllt werden.

Die Erfahrungen aus den vergangenen Jahrzehnten dürften Praktikern und Forschern in aller Deutlichkeit aufgezeigt haben, welche Gefahren mit einem unreflektierten Import von Managementansätzen aus dem Profit-Bereich im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit verbunden sind. Eben jenes Gefährdungspotenzial erfordert mit Blick auf das hier neu zu interpretierende Weiterbildungsmanagement ein reflektiertes Vorgehen. Die Orientierung an den generierten Daten der explorativen Studie sowie die konsequente Ausrichtung an den Erkenntnissen der Systemtheorie kann hierbei Hilfestellung bieten.

²²⁰ Hierbei sei zugleich auf die Grenzen der Studie hingewiesen, die auf Grund ihres ausschließlichen explorativen Charakters keine tiefergehenden Analysen zulässt (vgl. Kapitel 5.1.1). Sie kann aber als Anfang für weitergehende Analysen betrachtet werden, die zur Füllung der o. g. Forschungslücke beitragen.

5. Zum Stellenwert des Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – eine explorative Studie

Die nachfolgende explorative Studie widmet sich der Frage, welchen Stellenwert Ansätze des Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeräumt werden kann, inwiefern also externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung organisational eingebettet sind und möglicherweise auch im Sinne eines Lernsystems wirksam werden können.

In einem ersten Schritt werden die der Studie zugrunde liegenden untersuchungsrelevanten Vorüberlegungen vorgestellt. Hierbei wird der Fokus insbesondere auf den explorativen Forschungscharakter der Studie und die forschungsleitenden Fragestellungen gelegt.

In einem zweiten Schritt wird das methodische Vorgehen dezidiert vorgestellt. Hierbei wird nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsdesigns und des Forschungsinstrumentariums, der Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellung ausreichend Raum geboten. Die Ausführungen zum methodischen Zugang schließen mit Hinweisen zur Stichprobenauswahl und zur technischen Überprüfung des Forschungsinstrumentariums (inklusive Hinweisen zu den durchgeführten Pretest-Verfahren) ab.

In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Das Kapitel endet mit einer zusammenfassenden Betrachtung.

5.1 Untersuchungsrelevante Vorüberlegungen

5.1.1 Zum explorativen Forschungscharakter

Grundsätzlich kann mit Blick auf explorative Studien konstatiert werden, dass man diese insbesondere dann durchführt,

„(...) wenn der soziale Bereich, den es zu erforschen gilt relativ unbekannt ist und nur recht vage oder gar keine spezifischen Vermutungen über die soziale Struktur und die Regelmäßigkeiten sozialer Handlungen vorliegen. Häufig handelt es sich bei explorativen Untersuchungen um Vorstudien oder Pretests, die einer größeren und stärker strukturierten Hauptstudie vorgeschaltet werden. Die explorative Phase dient dann der Gewinnung von Hypothesen, die in der Hauptstudie genauer geprüft und elaboriert werden können. (...) In explorativen Studien werden vorzugsweise qualitative Methoden zum Einsatz kommen.“ (Diekmann 2006, S. 30)

Eine explorative Studie, so lässt sich mit Blick auf Diekmanns Ausführungen konstatieren, erscheint also dann als zweckgemäß, „(...) wenn über ein For-

schungsgebiet und -objekt nur eine allgemeine Problemkenntnis vorhanden ist (...).“ (Becker 1993, S. 117) Explorative Studien dienen dann „(...) der Erfassung, Präzisierung, Strukturierung und Erklärung von vorher weitgehend unbearbeiteten oder schwer erfaßbaren realen Problemen („weiße Flecken“). Von daher ist sie in vielen Bereichen gerade der wissenschaftlichen Personalforschung ein wichtiges Instrument.“ (Becker 1993, S. 111) Zusammenfassend können explorative Studien neben einer deskriptiven²²¹ und erklärenden auch eine praktische Funktion einnehmen.

„Zuerst soll mit der explorativen Studie ermöglicht werden, reale Phänomene hinreichend genau beschreiben zu können. Das ist ihre primäre Aufgabe, damit erfüllt sie eine deskriptive Funktion. Ferner sind im Rahmen der sekundären Aufgabe der explorativen Studie die erkannten Beziehungen der wichtigsten Elemente in hypothetischer Form empirisch begründet zu erfassen. Dies ist ihre erklärende Funktion. Diese (Forschungs-)Hypothesen sind dann als Vorstufe zu erklärenden Aussagen zu verstehen. Wird die Forschung nach einer praktischen Orientierung gestellt, so bedeutet das, daß die Abfassung vorläufiger handlungsanleitender Aussagen angestrebt wird. Der explorativen Studie kommt somit eine praktische Funktion zu; zum ersten bereits durch die Auflistung möglicher Problemfelder, zum zweiten durch die Erarbeitung theoretischer Grundlagen und Erklärungen sowie zum dritten durch die Diskussion adäquater Handlungsweisen zur Lösung realer Probleme.“ (Becker 1993, S. 117)

Da zur betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit kaum empirische Daten vorliegen (vgl. Höfener 2005, S. 138) und insbesondere in Bezug auf Ansätze des Weiterbildungsmanagements und der Frage, inwiefern die betriebliche Weiterbildung als Lernsystem wirksam werden kann, ausschließlich *weiße Flecken* auf der *Forschungslandkarte* vorzufinden sind, scheint ein exploratives Vorgehen, das eben jene o. g. drei Funktionen (deskriptive, erklärende und praktische Funktion) zum Ziel hat, für die nachfolgende Studie angebracht. Wie von Diekmann benannt, sind explorative Studien in der Regel den explanativen Untersuchungen vorgeschaltet, da sie auf die Entwicklung von Hypothesen abzielen. Dies geschieht allerdings nicht völlig theoriefrei.

„Allein die Auswahl derjenigen Variablen, die in den explorierten Datensatz aufgenommen werden, die Art und Weise ihrer Operationalisierung und Messung oder die Selektion von Untersuchungsobjekten ist von teils impliziten, teils expliziten Vorannahmen und Theorien geleitet. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass dieses

²²¹ Innerhalb der statistischen Verfahren zur Datenauswertung kann zwischen der beschreibenden (deskriptiven) Statistik und der schließenden Statistik (analytischen bzw. Inferenzstatistik) unterschieden werden. „Während uni- und bivariate Methoden der beschreibenden Statistik zugeordnet werden können, werden multivariate bzw. multiple Methoden der schließenden Statistik zugerechnet. Die beschreibende (deskriptive) Statistik zielt darauf ab, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen, so dass das ‚Wesentliche‘ schnell erkennbar wird. Diese Beschreibungen beschränken sich in ihrer Geltung auf die Menge von Fällen, für die Daten erhoben wurden. Die Aufbereitung der Daten kann entweder mit dem Ziel der *Informationsverdichtung* oder *Informationsreduktion* erfolgen. Die schließende Statistik (analytische bzw. Inferenzstatistik) begnügt sich nicht mit der Deskription der erhobenen Daten. Vielmehr macht sie sich zur Aufgabe, *Schlussfolgerungen* von der Stichprobe *auf die Grundgesamtheit zu ziehen*. Dies erfolgt über die Wahrscheinlichkeitsrechnung.“ (Raithel 2008, S. 120)

theoretische Vorverständnis noch nicht soweit elaboriert und fokussiert ist, dass sich operationale und schließlich auch statistische Hypothesen formulieren lassen, die einer Signifikanzprüfung unterzogen werden können.“ (Bortz/Döring 2009, S. 356)

Wenngleich bei einer explorativen Studie somit vorab keine statistischen Hypothesen formuliert werden, gilt es dennoch bereits in der vorbereitenden Phase forschungsleitende Fragestellungen oder sogenannte „Arbeitshypothesen“ (Becker 1993, S. 117) zu formulieren. Diese können im explorativen Forschungsprozess eine Art *Navigationsfunktion* einnehmen, da sie die Aufmerksamkeit des Forschers lenken. Die der nachfolgenden explorativen Studie zugrunde liegenden forschungsleitenden Fragestellungen werden in Kapitel 5.1.2 ausführlicher vorgestellt.

Folgt man Diekmanns Ausführungen, so kommen in explorativen Studien vorzugsweise qualitative Methoden zum Einsatz. Becker hingegen spricht sich gegen eine solche strenge „(...) Arbeitsteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung in dem Sinne (...) [aus, S.G.], als daß erstere lediglich für eine sinnvolle Erkundung neuer, theoretisch noch wenig strukturierter Problembereiche sowie der Formulierung von Hypothesen und letztere nur für die Überprüfung von Hypothesen eingesetzt werden kann. Beide Methodenrichtungen sind je nach Ausgangsbedingungen für beide Teilaufgaben einsetzbar. Sie können daher Instrumente der explorativen Personalforschung sein.“ (Becker 1993, S. 115)

Ähnlich argumentiert auch Wollnik:

„Exploration bedeutet in keiner Weise Verzicht auf quantitative Auswertung; eine Parallelsetzung von quantitativer bzw. qualitativer Auswertung mit Prüfung bzw. Exploration wäre völlig verfehlt. Beide Auswertungsarten können sowohl bei der Prüfung als auch in der Exploration ihren Platz haben.“ (Wollnik 1977, S. 51)

Aufgrund der noch ausführlicher darzustellenden Ausgangssituation (vgl. Kapitel 5.2.2), wird in der nachfolgenden explorativen Studie Becker und Wollnik gefolgt und ein quantitatives Vorgehen gewählt.

5.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Nachfolgend werden die sechs forschungsleitenden Fragestellungen aufgeführt, auf deren Beantwortung die vorliegende explorative Studie ausgerichtet ist.

1. Forschungsleitende Fragestellung

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung nicht nur als das am stärksten nachgefragte Weiterbildungsformat betrachtet werden können, sondern auch, dass ihnen ein besonders hohes Irritationspotenzial zugesprochen werden kann (vgl. Kapitel

3.1.5). Um das Potenzial der betrieblichen Weiterbildung zu fördern, auch als Lernsystem wirksam werden zu können, gilt es somit insbesondere externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung in den Blick zu nehmen.

Zugleich wurde aufgezeigt, dass der Preis für dieses erhöhte Irritationspotenzial von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung mit dem Transferproblem zu *bezahlen* ist (vgl. Kapitel 3.2.3). Zu hoffen, dass sich gelingender Lerntransfer mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung schon *irgendwie* von alleine einstellen wird, kann daher entweder als äußerst optimistisch oder aber als äußerst naiv bezeichnet werden.

Welche Bedeutung Transferprobleme bei externen Weiterbildungen innerhalb der Sozialen Arbeit einnehmen, kann bis dato aufgrund fehlender empirischer Daten nicht beantwortet werden. Mithilfe der vorliegenden Studie sollen erste Schritte zur Schließung dieser Forschungslücke unternommen werden. Die erste forschungsleitende Fragestellung widmet sich daher der möglichen Transferprobleme in Einrichtungen der Sozialen Arbeit.

1) Inwiefern lassen sich mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Transferprobleme lokalisieren?

2. Forschungsleitende Fragestellung

Das Transfermodell von Baldwin und Ford (vgl. Kapitel 3.3) hat aufgezeigt, welche unterschiedlichen Faktoren den Lerntransfer begünstigen oder aber auch im Sinne von Transferbarrieren behindern können.

Mithilfe der vorliegenden Studie sollen erste Hinweise generiert werden, welche Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit wirksam sind. Die zweite forschungsleitende Fragestellung zielt daher auf die möglichen Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit ab.

2) Welche Transferbarrieren lassen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bestimmen?

3. Forschungsleitende Fragestellung

Um Transferbarrieren abzubauen bzw. deren Entstehen bestmöglich zu verhindern, wurde der Ansatz des Weiterbildungsmanagements vorgestellt. Dieser bietet Leitungskräften – trotz der hier vorgebrachten Kritik – grundsätzlich das *Rüstzeug*, steuernd auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss zu nehmen und diese so organisational stärker einzubinden. Hierdurch erhält die Arbeitsumgebung, als eine der drei zentralen Haupteinflussfaktoren auf den Lerntransfer (vgl. Kapitel

3.3), ein erhöhtes Maß an Beachtung, wodurch zugleich eine Abkehr vom konstatierten Weiterbildungstunnelblick erreicht werden kann (vgl. Kapitel 3.3.4).

Welchen Stellenwert leitungsinitierten Steuerungsversuchen im Sinne eines Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeräumt werden kann, ist bis dato aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen nicht einzuschätzen.

Die vorliegende Studie soll erste Hinweise liefern, diese Forschungslücke langfristig schließen zu können. Hierbei bezieht sich das Forschungsinteresse auf die Phasen des Weiterbildungsprozesses, innerhalb derer Führungskräfte die Möglichkeit haben, steuernd auf den Weiterbildungsprozess Einfluss zu nehmen.

Konkret soll in einem ersten Schritt hinsichtlich der Phase vor Beginn einer externen Weiterbildung eruiert werden, inwiefern hier Ansätze eines Weiterbildungsmanagements im weitesten Sinne²²² zu konstatieren sind. Es soll somit folgende dritte forschungsleitende Fragestellung in Bezug auf die Phase vor Beginn einer externen Weiterbildung bestmöglich beantwortet werden:

3) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **vor Beginn** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements zugerechnet werden können?

4. Forschungsleitende Fragestellung

In einem nachfolgenden Schritt soll der Phase nach Beendigung einer externen Weiterbildung Beachtung geschenkt werden. Wie bei der Phase vor Beginn einer externen Weiterbildung sollen mithilfe der vorliegenden Studie auch hier erste Hinweise generiert werden, inwiefern nach Absolvierung einer externen Weiterbildung Ansätze eines Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu lokalisieren sind. Folgende vierte forschungsleitende Fragestellung fasst dieses Forschungsinteresse mit Blick hinsichtlich der Phase nach Beendigung einer externen Weiterbildung zusammen:

4) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **nach Beendigung** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements zugerechnet werden können?

²²² Was mit Ansätzen des Weiterbildungsmanagements im *weitesten Sinne* konkret gemeint ist, wird in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen konkretisiert (vgl. Kapitel 5.2.3).

5. Forschungsleitende Fragestellung

Mithilfe des hier noch detaillierter vorzustellenden Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 5.2.1), soll zudem der Versuch unternommen werden, die Erkenntnisse aus der dritten forschungsleitenden Fragestellung mit den Daten aus der vierten forschungsleitenden Fragestellung zusammenzuführen, um so zusammenfassend erste Hinweise gewinnen zu können, in welchem Maße Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit steuernd auf die betriebliche Weiterbildung Einfluss nehmen.

Die fünfte forschungsleitende Fragestellung fasst dieses Erkenntnisinteresse wie folgt zusammen:

5) Wie können die Steuerungsbemühungen von Leitungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung zusammenfassend bewertet werden?

6. Forschungsleitende Fragestellung

Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurde schon mehrfach die Hypothese vertreten, dass externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung nicht nur im Sinne einer individuumbezogenen Anpassungs-, sondern zugleich im Sinne einer Irritationsfunktion wirksam werden und somit die Funktion eines Lernsystems einnehmen können.

Die sechste forschungsleitende Fragestellung widmet sich diesem Phänomenbereich:

6) Inwiefern lassen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Ansätze eines Transfers II. Ordnung konstatieren, die dazu beitragen, dass die betriebliche Weiterbildung auch im Sinne ihrer Irritationsfunktion wirksam wird?

5.2 Methodischer Zugang

Hinsichtlich der Planung des methodischen Zugangs soll an dieser Stelle an die in Kapitel 1.1 bereits benannte berufliche Situation und die damit verbundenen Möglichkeiten des Autors verwiesen werden. So wurde bei der Planung des Forschungsdesigns auf die Ressource zurückgegriffen, über das Angebot des Referats Weiterbildung des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster eine große Anzahl an Fachkräften der Sozialen Arbeit zu erreichen, die externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch nehmen.

Die weiteren Ausführungen zum methodischen Zugang orientieren sich an Bortz und Döring, die fordern, das methodische Vorgehen möglichst präzise zu be-

schreiben, um so interessierten Forschern die Möglichkeit zu bieten, die Untersuchung nachstellen (replizieren) zu können (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 88).

5.2.1 Das Forschungsdesign

Innerhalb eines Forschungsdesigns gilt es, den zeitlichen Modus der Datenerhebung vorab festzulegen. Hierbei wird in der Regel zwischen drei Arten von Erhebungsdesigns unterschieden: dem Querschnittsdesign, dem Trenddesign und dem Paneldesign (vgl. Diekmann 2006, S. 267).²²³

Da im Zuge der vorliegenden Arbeit sowohl Hinweise zur Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements mit Blick auf die einzelnen Phasen des Weiterbildungsprozesses (forschungsleitende Fragestellung drei und vier), als auch Hinweise in Bezug auf die Anwendung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements hinsichtlich des gesamten Weiterbildungsprozess generiert werden sollen (forschungsleitende Fragestellung fünf), wurde zwecks Konkretisierung des Forschungsdesigns einem Paneldesign der Vorzug gegeben.

„Eine Stichprobe, die wiederholt zu einer bestimmten Thematik (...) oder auch zu verschiedenen Themen befragt wird, bezeichnet man als Panel.“ (Bortz/Döring 2009, S. 447)

Panelstudien bieten somit den Vorteil, Prozesse empirisch abbilden zu können. Sie sind daher informativer als Querschnitts- oder Trenddesigns (vgl. Diekmann 2006, S. 269).

Mit dem Einsatz von Panelstudien sind allerdings auch methodische Probleme verbunden, von denen hier zumindest drei in der Kürze benannt werden sollen.

Zum einen erfordern Panelstudien die Sicherstellung der *Konstanz der Messinstrumente*. Diese kann insofern als problematisch bewertet werden, als sich bei den Probanden aufgrund des allgemeinen soziokulturellen Wandels (dies kommt insbesondere bei Panelstudien zum Tragen, die über mehrere Jahrzehnte andauern) der semantische Gehalt von Begriffen verändert (vgl. Raithel 2008, S. 51).

Als zweites mögliches Problemfeld müssen sogenannte *Paneleffekte* bezeichnet werden. Hierunter versteht man „(...) die Veränderung der Teilnehmer durch die wiederholte Befragung. Hierzu gehören Effekte, wie die Ausbildung von vor der Befragung noch nicht bestehenden Einstellungen, die Veränderung oder Verfes-

²²³ Wenn nur eine Erhebungsphase geplant ist, handelt es sich um eine sogenannte Querschnittsstudie, finden hingegen wiederholte Erhebungen mit dem gleichen Instrument zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt, so handelt es sich um ein Längsschnittdesign, „(...) welches nach Trenddesign und Paneldesign unterschieden werden kann. Bei einem Trenddesign werden die Werte (...) der gleichen Variable zu mehreren Zeitpunkten mit jeweils unterschiedlichen Stichproben (...) erhoben. Mit einem Paneldesign werden die Werte der gleichen Variable zu mehreren Zeitpunkten auf der Basis identischer Merkmalsträger erhoben.“ (Raithel 2008, S. 50)

tigung bestehender Einstellungen und Verhaltensweisen durch die wiederholte Befragung.“ (Schnell et al. 2005, S. 241)

Das dritte mögliche Problemfeld stellt die sogenannte *Panelmortalität* (Ausfallrate) dar. Der Ausfall von Probanden nach einzelnen Panelwellen aufgrund von Verlust an Teilnahmemotivation, Umzug (Adressänderung), Krankheit, Tod oder anderen Gründen kann als „das schwerwiegendste praktische Problem“ (Raithel 2008, S. 51) einer Panelstudie bezeichnet werden.

Das im Zuge der vorliegenden Arbeit verwendete Paneldesign sieht drei Panelwellen²²⁴ vor und orientiert sich im Kern an der Transfer-Matrix, die bereits vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 3.3.4).

		TIME PERIODS		
		Before	During	After
ROLE-PLAYERS	Manager/ Working environment	<i>Panelwelle 1</i>		<i>Panelwelle 3</i>
	Trainer/ Training Design		<i>Panelwelle 2</i>	
	Trainee			

Abbildung 19: Panelwellen innerhalb des Forschungsdesigns

Wie der Abbildung 19 zu entnehmen ist, wurden insgesamt drei Panelwellen angestrebt, die – mit Blick auf die jeweiligen Weiterbildungsangebote – zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten (einige Wochen vor Beginn, direkt im Anschluss und einige Wochen nach Beendigung der jeweiligen Weiterbildung) und an zwei unterschiedlichen Orten²²⁵ durchgeführt wurden.

Schnell, Hill und Esser weisen darauf hin, dass bei der Planung und Durchführung eines Panels die Wahl der richtigen Zeitabstände von zentraler Bedeutung ist. Zugleich stellen sie allerdings fest, dass man hierfür „(...) keine allgemein gültigen Regeln angeben [kann, S.G.], sondern hier (...) nach inhaltlich-theoretischen Gesichtspunkten und ausgiebigen Vorüberlegungen entschieden werden [muss, S.G.].“ (Schnell et al. 2005, S. 239)

²²⁴ Als Panelwellen werden die einzelnen Erhebungen eines Panels bezeichnet (vgl. Diekmann 2006, S. 267).

²²⁵ Während sich die Probanden zum Zeitpunkt der ersten und dritten Panelwelle innerhalb ihrer jeweiligen Arbeitsumgebung befanden, waren die Probanden zur zweiten Panelwelle am Veranstaltungsort (der FH Münster).

Bei der Planung des vorliegenden Forschungsdesigns mussten hinsichtlich der ersten Panelwelle pragmatische Gründe berücksichtigt werden. So enden die Anmeldefristen für alle Weiterbildungsangebote des Referats Weiterbildung in der Regel vier Wochen vor Beginn der jeweiligen Veranstaltung. Oftmals kann aufgrund des eher kurzfristigen Anmeldeverhaltens der Weiterbildungsteilnehmer auch erst dann entschieden werden, ob ausreichende Anmeldungen vorliegen, um die Veranstaltung wie geplant stattfinden lassen zu können. Der Zeitpunkt zur Durchführung der ersten Panelwelle ist daher stets identisch mit der jeweiligen Anmeldefrist (also ca. vier Wochen vor Beginn der Veranstaltung).

Die zweite Panelwelle fand unmittelbar am Ende der jeweiligen Veranstaltung innerhalb der Fachhochschule Münster statt.

Die dritte Panelwelle wurde jeweils sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung durchgeführt. Der Zeitraum von sechs Wochen wurde gewählt, da dieser nach Ansicht des Autors als ausreichend großes Zeitfenster betrachtet werden kann, die Weiterbildungsinhalte umzusetzen bzw. mit den Kollegen und/oder Vorgesetzten *zum Thema* zu machen. Zugleich erscheint der Zeitraum von sechs Wochen noch überschaubar genug zu sein, um sichergehen zu können, dass die Inhalte der Weiterbildung nicht bereits wieder in Vergessenheit geraten sind.

5.2.2 Beschreibung des Forschungsinstrumentariums

Die wiederholte Befragung von Panelmitgliedern findet in der Regel mündlich oder schriftlich statt, wobei schriftliche Befragungen wiederum entweder postalisch oder elektronisch (in Form einer Online-Befragung) durchgeführt werden können (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 447).

Online-Befragungen können grundsätzlich danach differenziert werden, ob sie e-mail-basiert oder web-basiert durchgeführt werden (vgl. Weber/Brake 2005, S. 64). Findet eine Online-Befragung web-basiert statt, wird der jeweilige Fragebogen als HTML-Formular auf einem Webserver installiert. Die Probanden erhalten dann die URL²²⁶ der Befragungsstartseite per E-Mail (mit Passwortschutz) zugeschickt. Die gesamten Ergebnisse der Befragung werden direkt auf dem Webserver gespeichert.

Findet eine Online-Befragung e-mail-basiert statt, werden die Fragebögen in Dateiform an die jeweiligen Probanden via E-Mail geschickt und müssen von diesen per E-Mail oder auf dem Postweg zurückgeschickt werden.²²⁷

²²⁶ URL ist die Abkürzung für Uniform Resource Locator (zu Deutsch: einheitlicher Quellenanzeiger). Hiermit sind die Adressen einer Internetseite gemeint, wie z. B. www.fh-muenster.de.

²²⁷ In der Regel handelt es sich hierbei um PDF- oder Word-Dateien. Zum Teil werden die jeweiligen Fragen auch direkt als Textformat in die E-Mail eingefügt.

In der Praxis der Sozialforschung zeigt sich, dass mehr als die Hälfte (54 %) der durchgeführten Online-Befragungen web-basiert stattfinden. E-mail-basierte Online-Befragungen finden eher selten (12 %) statt, Mischformen, bei denen sowohl web-basierte und e-mail-basierte Techniken zum Einsatz kommen, werden nur äußerst selten eingesetzt (3 %) (vgl. Zerback et al. 2009, S. 20).

Die starke Dominanz der web-basierten Online-Befragung ist darin begründet, dass sie zum einen ein deutlich höheres Maß an Gestaltungsfreiheit bietet, als e-mail-basierte Online-Befragungen.²²⁸ Zum anderen erhöht der Einsatz von web-basierten Online-Befragungen nicht nur die Rücklaufquote, sondern vereinfacht auch die anschließende Weiterverarbeitung der genierten Daten mittels Statistik-Software.²²⁹

Den genannten Vorteilen der web-basierten Online-Befragungen stehen gewisse Nachteile gegenüber, die sowohl auf web-basierte, als auch auf e-mail-basierte Befragungen zutreffen. So schließen Online-Befragungen grundsätzlich diejenigen potenziellen Probanden aus, die über keinen Online-Zugang verfügen. Ein weiterer Nachteil bildet die oftmals nur schwer zu gewährleistende Anonymität der Teilnehmer bei Online-Befragungen (vgl. Weber/Brake 2005, S. 78). Im Falle von e-mail-basierten Online-Befragungen müssen in der Regel die Antworten via E-Mail zurückgeschickt werden. Hierdurch sind die Probanden eindeutig identifizierbar (vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 23). Auch bei web-basierten Online-Befragungen besteht über die Analyse von Logfiles bzw. durch die Identifikation der IP-Adresse grundsätzlich die Möglichkeit, Hinweise zu gewinnen, von welchem PC die Bearbeitung des Fragebogens erfolgt ist (vgl. Weber/Brake 2005, S. 78).

Da im Zuge einer Panel-Studie den Probanden per se nur ein eingeschränktes Maß an Anonymität gewährleistet werden kann²³⁰ und sich darüber hinaus der

²²⁸ Während in E-Mail-Befragungen lediglich ASCII-Zeichen verwendet werden können, die nur ein sehr beschränktes Maß an Gestaltungsfreiheit bieten, werden web-basierte Online-Befragungen in der Regel auf Basis von HTML programmiert. Hiermit steht nicht nur ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit zur Verfügung, sondern es können auch Multimedia-Anwendungen in die Online-Befragung eingebunden werden. Ein weiterer großer Vorteil bietet sich durch die Verwendung von JAVA-Programmen, die es erlauben, automatisierte Filterführungen innerhalb der Online-Befragung zu verwenden (vgl. Weber/Brake 2005, S. 76).

²²⁹ Während bei e-mail-basierten Online-Befragungen die jeweiligen Antworten der Probanden – abhängig davon, wie sie zurückgesendet werden (per E-Mail oder aber in Papierform) – manuell in eine Datenbank eingepflegt werden müssen, erlauben web-basierte Online-Befragungen eine direkte Weiterverarbeitung durch entsprechende Software (z. B. Excel oder SPSS) über sogenannte CGI-Schnittstellen. Hierbei handelt es sich um Standardschnittstellen, über die Web-Server externe Anwendungen starten und mit diesen Daten austauschen können (vgl. Weber/Brake 2005, S. 75).

²³⁰ Eine Anonymität der Probanden innerhalb einer Panel-Studie ist nur eingeschränkt möglich, da sich eine Panel-Studie ja dadurch auszeichnet, dass dieselben Probanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt werden. Dies erfordert eine sehr gute Adresspflege (vgl. Diekmann 2006, S. 272). Die Anonymität der Probanden kann somit erst ex-post, also nach Abschluss der letzten Panel-Welle ermöglicht werden.

überwiegende Anteil²³¹ der Weiterbildungsteilnehmer des Referats Weiterbildung über die Website des Referats Weiterbildung online für die Veranstaltungen anmeldet, somit sowohl ein Mindestmaß an Sicherheit im Umgang mit einem PC und Internetanwendungen (beispielsweise das Ausfüllen von Datenmasken innerhalb eines Internetbrowsers) als auch die E-Mail-Adressen der Probanden vorausgesetzt werden konnten, wurden die Panelwellen eins und drei in Form einer Online-Befragung durchgeführt.

Da generell auch bei web-basierten Fragebögen vergleichbare Standards hinsichtlich der Fragebogengestaltung und Itemformulierung gelten, wie sie für Papierfragebögen Verwendung finden (vgl. Weber/Brake 2005, S. 65), wurde bei der Fragebogenkonstruktion auf die hierzu von zahlreichen Autoren verfassten Empfehlungen zurückgegriffen (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 63 ff.; Porst 2009; Schnell et al. 2005, S. 358 ff.; Diekmann 2006, S. 410 ff.).

Hinsichtlich der Umsetzung einer Online-Befragung fanden insbesondere die Ausarbeitungen von Weber und Brake (vgl. Weber/Brake 2005) sowie Kuckartz, Eber, Rädiker und Stefer (vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 47 f.) Berücksichtigung.

Die Online-Befragung wurde mithilfe der Software LimeService²³² erstellt.

Die zweite Panelwelle (direkt im Anschluss an die Weiterbildung) fand ebenfalls schriftlich, allerdings in klassischer Papier-Variante, statt. Zu diesem Zweck wurde der Evaluationsbogen, der am Ende einer jeden Veranstaltung des Referats Weiterbildung zum Einsatz kommt, um einige wenige Fragen erweitert.

5.2.3 Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen

Nachfolgend gilt es, die in Kapitel 5.1.2 benannten sechs forschungsleitenden Fragestellungen weitergehend zu operationalisieren, damit sie im Zuge des hier angestrebten Forschungsdesigns Verwendung finden können.

5.2.3.1 Zum Weiterbildungstransfer in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

5.2.3.1.1 Zu möglichen Transferproblemen

1) Inwiefern lassen sich mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Transferprobleme lokalisieren?
--

Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, setzt ein erfolgreicher Lerntransfer entsprechende Lernerfolge voraus. Um empirisch einwandfrei klären zu können, ob wei-

²³¹ Im Jahr 2012 haben sich 82 % der Weiterbildungsteilnehmer online für Veranstaltungen des Referats Weiterbildung angemeldet.

²³² LimeService ist eine Umfrage-Serviceplattform mit der Online-Umfragen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden können. Weiterführende Informationen unter: <http://www.limeservice.com/de/>.

terbildungsbedingte Lernerfahrungen dauerhaft in die tägliche Praxis transferiert werden, wäre ein umfassendes Forschungsdesign vonnöten, innerhalb dessen sowohl das Konstrukt *Lernerfolg* als auch das Konstrukt *Transfererfolg* weitreichend operationalisiert und durch valide (i.d.R. sehr aufwendige), mehrperspektivische Testverfahren in der Praxis geprüft werden müssten.

Da dies im Zuge der vorliegenden explorativen Studie weder nötig noch möglich ist, werden die Konstrukte *Lernerfolg* und *Transfererfolg* nur sehr vereinfacht abgebildet. Eine solche Vereinfachung führt auch dazu, dass auf die o. g. Mehrperspektivigkeit verzichtet werden muss, die Selbsteinschätzung des einzelnen Probanden somit als einzige Quelle genutzt wird, um Bewertungen sowohl des Lern- als auch des Transfererfolgs vornehmen zu können.

Um sich dem Konstrukt des Lernerfolgs vereinfacht anzunähern, wurden die Probanden direkt nach Beendigung der Weiterbildung (Panelwelle 2) gebeten, ihren Lernerfolg subjektiv auf einer Skala von *sehr hoch* bis *sehr niedrig* einzuschätzen.

Konstrukt	Item	Variable
Lernerfolg	Meinen Lernerfolg bewerte ich zusammenfassend als ...	V9a2
Antwortformat:	Skala: sehr hoch, eher hoch, durchschnittlich, eher niedrig, sehr niedrig, keine Antwort	
Panelwelle:	2	

Abbildung 20: Operationalisierung: Lernerfolg

Ein Lernerfolg wird an dieser Stelle unterstellt, wenn die Probanden diesen subjektiv als *sehr hoch* oder *eher hoch* bewerten.

Neben der subjektiven Bewertung ihres Lernerfolgs wurden die Probanden mithilfe des eingesetzten Evaluationsbogens (Panelwelle 2) auch gebeten, den potenziellen – da noch in der Zukunft liegenden – Transfererfolg auf einer Skala von *sehr hoch* bis *sehr niedrig* einzuschätzen.

Hierbei wurde innerhalb des konkreten Forschungsinstruments auf die begriffliche Verwendung des Begriffs *Transfererfolg* verzichtet, da dieser Terminus im Vergleich zum Begriff des Lernerfolgs einen zu großen Interpretationsspielraum eröffnet (vgl. Kapitel 3.2.1). Stattdessen wurde der Begriff Transfererfolg mit dem *Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit* übersetzt.

Konstrukt	Item	Variable
Prognostizierter Transfererfolg	Bitte versuchen Sie abzuschätzen, wie hoch der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit sein wird.	V10a2
Antwortformat:	Skala: sehr hoch, eher hoch, durchschnittlich, eher niedrig, sehr niedrig, keine Antwort	
Panelwelle:	2	

Abbildung 21: Operationalisierung: Prognostizierter Transfererfolg

Bewerten die Probanden den Nutzen der Weiterbildung für ihrer tägliche Praxis als *sehr hoch* oder *eher hoch*, wird ein subjektiv prognostizierter Transfererfolg unterstellt.

Um prüfen zu können, in welchem Maße der prognostizierte Transfererfolg in der Praxis tatsächlich eingetreten ist, werden die Probanden innerhalb der dritten Panelwelle (ca. sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung) gebeten, ihren subjektiv empfundenen Transfererfolg auf einer Skala von *sehr hoch* bis *sehr niedrig* einzuschätzen.

Konstrukt	Item	Variable
Tatsächlicher Transfererfolg	Bitte versuchen Sie jetzt, mit zeitlichem Abstand zur Weiterbildung, die Sie absolviert haben, zusammenfassend abzuschätzen, wie hoch der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation ist.	V18b2
Antwortformat:	Skala: sehr hoch, eher hoch, durchschnittlich, eher niedrig, sehr niedrig, keine Antwort	
Panelwelle:	3	

Abbildung 22: Operationalisierung: Tatsächlicher Transfererfolg

Bei solchen Probanden, die direkt im Anschluss an die Weiterbildung (Panelwelle 2) den Nutzen der Weiterbildung für ihre tägliche Arbeit als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* bewertet haben, den Nutzen innerhalb der dritten Panelwelle aber nur noch als *durchschnittlich*, *eher niedrig* oder *sehr niedrig* bewertet haben, wird ein *Transferverlust* unterstellt.

Um weitere Hinweise hinsichtlich des Transfererfolgs (bzw. Transferverlusts) generieren zu können, wurden die Probanden innerhalb der dritten Panelwelle auch gebeten, den Umfang der Weiterbildungsinhalte, den sie in ihren beruflichen Kontext transferieren konnten, auf einer Skala von 0 bis 100 zu quantifizieren.²³³

Konstrukt	Item	Variable
Quantifizierter Transfererfolg	Bitte versuchen Sie auf einer Skala von 0 bis 100 zu quantifizieren, in welchem Umfang Sie die Weiterbildungsinhalte in Ihren beruflichen Kontext transferieren konnten.	V18a_zusatz
Antwortformat:	Texteingabe (nur Zahlenformat)	
Panelwelle:	3	

Abbildung 23: Operationalisierung: Quantifizierbarer Transfererfolg

²³³ Innerhalb der Ausführungen zum Transferproblem wurde kritisch angemerkt, dass Versuche zur Quantifizierung eines Transfererfolgs stets nur begrenzt möglich erscheinen und daher mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren sind (vgl. Kapitel 3.2.3). An dieser eher kritischen Haltung hinsichtlich der Quantifizierung des Transfererfolgs bzw. -misserfolgs wird auch innerhalb der vorliegenden Studie festgehalten. Da die Studie jedoch ausschließlich explorativen Charakter hat und somit keinerlei Ansprüche hinsichtlich Repräsentativität eingelöst werden sollen und können, wird dennoch an der individuellen Quantifizierung des Transfererfolgs festgehalten, um so ein weiteres Datum zu erhalten, aus dem Hinweise hinsichtlich des Transfererfolgs abgeleitet werden können.

5.2.3.1.2 Zu möglichen Transferbarrieren

2) Welche Transferbarrieren lassen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bestimmen?

Um mögliche Transferbarrieren innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit bestimmen zu können, wird auf das Transfermodell von Baldwin und Ford und die hier benannten drei Haupteinflussfaktoren (Weiterbildungsteilnehmer, Weiterbildungsdesign, Arbeitsumgebung) auf den Weiterbildungstransfer Bezug genommen (vgl. Kapitel 3.3).

In Bezug auf den Weiterbildungsteilnehmer könnten insbesondere dessen Motivation, dessen Fähigkeit zur Umsetzung (Können), dessen individuell zur Verfügung stehende Zeit sowie dessen jeweilige Einstellung als transferrelevante Faktoren konstatiert werden.

Hinsichtlich des Weiterbildungsdesigns kann es als transferrelevant eingestuft werden, wie transferorientiert und praxisnah der jeweilige Dozent die Weiterbildungsinhalte vermittelt.

Innerhalb der Arbeitsumgebung kann der Bereitstellung von Ressourcen zur Vor- bzw. Nachbereitung einen Einfluss auf den Weiterbildungstransfer attestiert werden, ebenso wie der möglichen Unterstützung durch Kollegen oder Vorgesetzte. Darüber hinaus scheinen insbesondere die hier schon vielfach benannten Handlungsroutinen innerhalb der jeweiligen Organisation den Weiterbildungstransfer zu beeinflussen.

Neben diesen bereits zuvor benannten drei Haupteinflussfaktoren scheint es hinsichtlich des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit vonnöten, das Transfermodell von Baldwin und Ford um zwei Einflussfaktoren hinsichtlich der Generalisierung und Aufrechthaltung des Erlernten im beruflichen Alltag zu ergänzen (vgl. Abbildung 24).

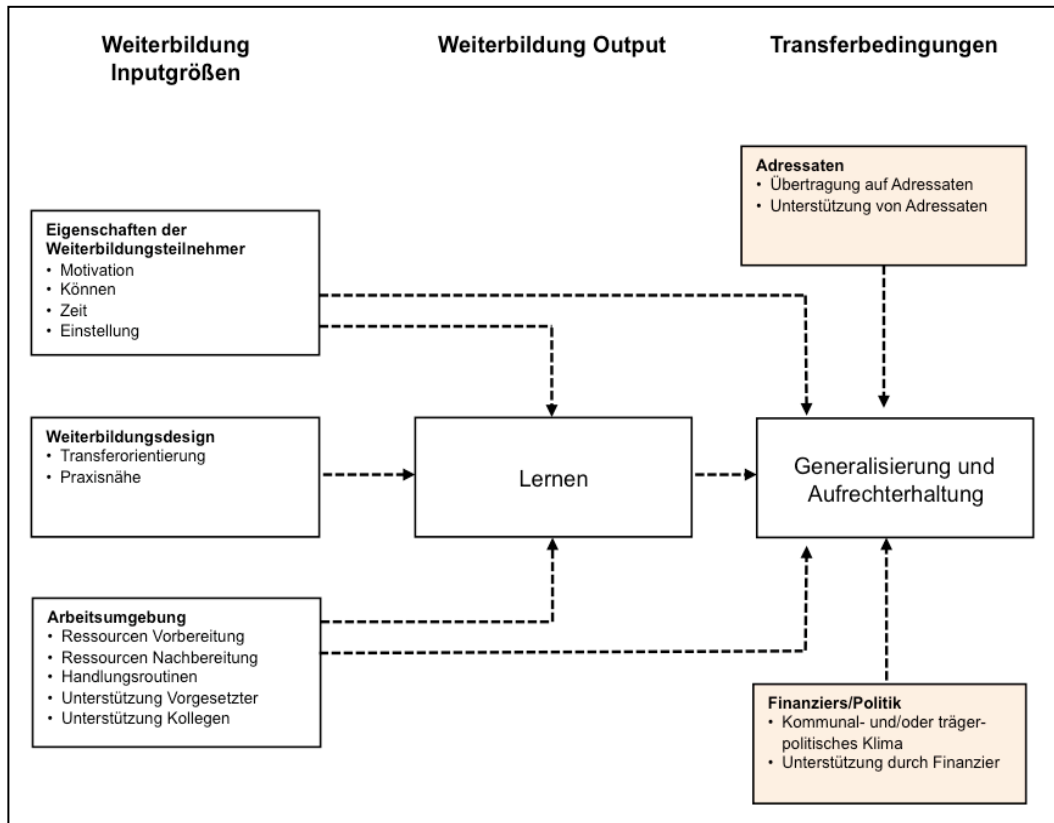


Abbildung 24: Erweitertes Transfermodell

Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass auch die Adressaten bzw. Leistungsempfänger einen gewissen Einfluss darauf nehmen können, ob und inwieweit weiterbildungsbedingte Lernerfahrungen auf Dauer in der Praxis umgesetzt werden. Wenn die Weiterbildungsinhalte generell nicht auf die Arbeit mit den Klienten übertragbar ist, oder aber die Klienten die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht unterstützen, wird ein Transfer massiv erschwert oder sogar unmöglich gemacht.

Zum anderen können auch die jeweiligen Finanziers bzw. politischen Akteure als transferwirksame Faktoren konstatiert werden. Der Frage, inwiefern die jeweiligen Weiterbildungsinhalte an das kommunal- bzw. trägerpolitische Klima anknüpfen können, kann hierbei eine ebenso große transferrelevante Bedeutung zugesprochen werden wie der Frage, ob und inwieweit der jeweilige Finanzier die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte unterstützt.

Die nunmehr fünf möglichen Haupteinflussfaktoren auf den Lerntransfer wurden wie nachfolgend dargestellt weitergehend operationalisiert.

Inwiefern haben folgende Aspekte dazu beigetragen, dass Sie den Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit als durchschnittlich, niedrig oder sehr niedrig einschätzen?			
Konstrukt	Indikator	Item	Variable
Eigenschaften der Weiterbildungsteilnehmer	Motivation	Ich war nicht ausreichend motiviert, um die Weiterbildungsinhalte konsequent umzusetzen.	V19a8
	Können	Es fiel mir schwer, das neue Wissen/die neuen Fähigkeiten in meiner täglichen Praxis umzusetzen.	V19a4
	Zeit	Mir fehlte die Zeit, die Weiterbildungsinhalte konkret umsetzen zu können.	V19a9
	Einstellung	Die Weiterbildungsinhalte passten nicht zu der Art und Weise, wie ich meine Arbeit erledige.	V19a1
Weiterbildungsdesign	Transferorientierte WB	Während der Weiterbildung fehlten konkrete Hinweise, wie die Inhalte in die tägliche Praxis übertragen werden können.	V19a2
	Praxisnähe	Die Weiterbildungsinhalte waren zu weit von meiner beruflichen Praxis entfernt.	V19a3
Arbeitsumgebung	Ressourcen/Vorbereitung	Ich hatte innerhalb unserer Organisation vor Beginn der Weiterbildung keine Möglichkeit, mich auf diese vorzubereiten.	V19a5
	Ressourcen/Nachbereitung	Ich hatte innerhalb unserer Organisation nach Absolvierung der Weiterbildung keine Möglichkeit, diese nachzubereiten.	V19a6
	Handlungsroutinen	Die gewohnten Abläufe und Routinen in meiner täglichen Praxis haben verhindert, dass ich die Weiterbildungsinhalte umsetzen konnte.	V19a7
	Vorgesetzter	Mein direkter Vorgesetzter/meine direkte Vorgesetzte hat mich bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht unterstützt.	V19a10
	Kollegen	Meine Kollegen/-innen aus dem Team haben mich bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht unterstützt.	V19a11
Adressaten	Übertrag Adressat	Die Inhalte der Weiterbildung lassen sich nicht auf die Arbeit mit den Adressaten übertragen.	V19a12
	Unterstützung Adressat	Die Anwendung der Weiterbildungsinhalte wurde durch die Adressaten boykottiert.	V19a13
Finanziers/Politik	Klima	Die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte passt nicht in das kommunal- und/oder trägerpolitische Klima.	V19a14
	Unterstützung d. Finanziers	Der/die Finanzier/s hat/haben die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte verhindert.	V19a15
Sonstiges		Was hat darüber hinaus bzw. stattdessen dazu beigetragen, dass Sie den Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Praxis als durchschnittlich, niedrig oder sehr niedrig einschätzen?	V19Sonst
Antwortformat:	Skala (stimme voll zu, stimme eher zu, stimme teils/teils zu, stimme eher nicht zu, stimme überhaupt nicht zu)		
Panelwelle:	3		

Abbildung 25: Operationalisierung: Haupteinflussfaktoren auf den Lerntransfer

5.2.3.2 Zur Umsetzung von Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements

5.2.3.2.1 Vor Beginn einer externen Weiterbildung

3) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **vor Beginn** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements zugerechnet werden können?

Um das analytische Raster des Funktionszyklus aufzunehmen (vgl. Kapitel 4.1.2), beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen 1) auf die Bedarfsanalyse und 2) auf die Festlegung von Zielen. Wenngleich die Bereitstellung von Ressourcen nur eingeschränkt als Steuerungsversuch durch Leitungskräfte interpretiert werden kann, soll mithilfe der explorativen Studie dennoch festgestellt werden, inwiefern 3) den Weiterbildungsteilnehmern solche Ressourcen zur Vorbereitung der Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden.

(1) Zur Bedarfsanalyse

Hinsichtlich der Lokalisierung eines Weiterbildungsbedarfs wurde die technokratische Logik klassischer Ansätze des Weiterbildungsmanagements kritisiert, die implizit davon ausgehen, dass sich ein Bedarf objektiv eindeutig und recht simplifizierend mithilfe einer Soll-Ist-Rechnung bestimmen lässt (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

Wie in Kapitel 4.2.1.1 bereits skizziert, distanziert sich das hier vertretene Weiterbildungsmanagement-Verständnis von einem solchen technokratischen Bedarfsverständnis. Bedarf wird vielmehr als ein Konstrukt betrachtet, das in einem kommunikativen Prozess gemeinsam ausgehandelt und erzeugt werden muss. Von daher scheint es im Sinne eines hier formulierten Weiterbildungsmanagements unabdinglich, dass vor Beginn einer Weiterbildung ein Austausch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zwischen den verschiedenen Interessensträgern ermöglicht werden muss. Inwiefern dies vor der Inanspruchnahme von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit der Fall ist, soll mithilfe der explorativen Studie innerhalb der ersten Panelwelle aufgezeigt werden.

<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Austausch vorab	Hat vor der Anmeldung zur o. g. Veranstaltung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen aus Ihrer Organisation bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?	V3a
Antwortformat:	Einfachauswahl (ja/nein)	
Panelwelle:	1	

Abbildung 26: Operationalisierung: Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

Für den Fall, dass vor Beginn einer externen Weiterbildung kein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat, sollen mithilfe der explorativen Studie erste Hinweise zu möglichen Gründe hierfür gewonnen werden.

Hierbei wird vermutet, dass sowohl auf Ebene der potenziellen Gesprächspartner (Kollegen, Vorgesetzte etc.) als auch auf Ebene der jeweiligen Weiterbildungs-

teilnehmer fehlendes Interesse bzw. fehlende Zeit für einen solchen Austausch als mögliche Gründe konstatiert werden können.

Darüber hinaus wäre es denkbar, dass eher strukturelle Aspekte²³⁴ dazu beigetragen haben, dass vor Beginn einer externen Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat. Für den Fall, dass keiner der aufgeführten Gründe zutreffend ist, werden die Probanden gebeten sonstige Gründe zu benennen.

Konstrukt	Item	Variable
1.Grund: Gesprächspartner	Mein potenzieller Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine Kollegin/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte, mein Geschäftsführer/meine Geschäftsführerin o. ä.) war der Meinung, dass ein solcher Austausch nicht notwendig ist.	V3c3
	Meinem potenziellen Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine Kollegin/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte, Geschäftsführer o. ä.) fehlte die Zeit für einen Austausch.	V3c4
2.Grund: Teilnehmer	Ich hatte kein Interesse an einem solchen Austausch.	V3c5
	Ich hatte Interesse an einem solchen Austausch, mir fehlte jedoch die Zeit hierfür	V3c6
3.Grund: Strukturelle Aspekte	Vor der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich kein Austausch bezüglich des Weiterbildungsbedarfs der Mitarbeitenden statt.	V3c1
	Ein Austausch bezüglich des Weiterbildungsbedarfs findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.	V3c2
	Es war kein entsprechender Gesprächspartner vorhanden.	V3c7
4.Grund: Sonstiges	Ein Austausch hat aus sonstigen Gründen nicht stattgefunden.	V3cother
Antwortformat:	Einfachauswahl: maximal drei Gründe konnten ausgewählt werden	
Panelwelle:	1	

Abbildung 27: Operationalisierung: Gründe für Verzicht auf Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

Falls ein Austausch vor Beginn einer externen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit stattfindet, sollen mithilfe der explorativen Studie auch erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern Vorgesetzte, Kollegen oder andere an diesem Austausch beteiligt sind.²³⁵

Konstrukt	Item	Variable
Beteiligte am Austausch vorab	Mit welchen der nachfolgend genannten Personen/Funktionsträger hat ein Austausch bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?	V3b
Antwortformat:	Einfachauswahl: Ausschließlich Kollegen, Ausschließlich Vorgesetzter, Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam, Sonstige	
Panelwelle:	1	

Abbildung 28: Operationalisierung: Beteiligte am Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

²³⁴ Mit Blick auf mögliche strukturelle Gründe wird zwischen den Möglichkeiten differenziert, dass 1) innerhalb der jeweiligen Einrichtung vor Beginn einer Weiterbildung grundsätzlich kein Austausch hinsichtlich des Weiterbildungsbedarfs der Mitarbeiter stattfindet, 2) ein Austausch nur bei umfangreichen Weiterbildungen stattfindet oder 3) der entsprechende Gesprächspartner für einen solchen Austausch nicht zur Verfügung stand.

²³⁵ Findet vor Beginn einer externen Weiterbildung ein entsprechender Austausch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit statt, so wird dieser Austausch nur dann im Sinne eines hier verstandenen Weiterbildungsmanagements interpretiert werden, wenn Leitungskräfte als primäre Vertreter der Organisationsinteressen hieran beteiligt sind (entweder ausschließlich oder gemeinsam mit den jeweiligen Kollegen).

Neben der Frage, wer an dem jeweiligen Austausch vor Beginn einer Weiterbildung beteiligt ist, soll mithilfe der vorliegenden explorativen Studie auch geprüft werden, in welchem Rahmen ein solcher möglicher Austausch stattfindet. Hierbei wird vereinfacht zwischen einer eher informellen Form (Tür-und-Angel-Gespräche) und einem eher formalen Rahmen (z. B. Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung, Teamsitzung o. ä.) differenziert.²³⁶

Falls der Austausch nur mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Formalisierungsgrad des Austausches	In welcher Form hat der Austausch mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht schwerpunktmäßig stattgefunden?	V5a
Falls der Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Formalisierungsgrad des Austausches	In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht schwerpunktmäßig stattgefunden?	V6a
Antwortformat:	Einfachauswahl (primär informell: zwischen „Tür und Angel“, in der Pause o. ä.; primär in einem formalen Rahmen: Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung, Teamsitzung o. ä.)	
Panelwelle:	1	

Abbildung 29: Operationalisierung: Form des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung

Während die bisherigen Ausführungen primär den strukturellen Rahmen eines möglichen Austausches vor Beginn einer Weiterbildung beleuchtet haben, soll die explorative Studie auch erste Hinweise hinsichtlich der möglichen Inhalte eines solchen Austausches vor Beginn einer externen Weiterbildung ermöglichen. Zu diesem Zweck werden die Probanden innerhalb der ersten Panelwelle dazu befragt, inwiefern 1) die Inhalte der Weiterbildung, 2) die Zielsetzung der Weiterbildung, 3) Fragen des Transfers, 4) organisatorische Fragen, 5) mögliche Bedenken und Befürchtungen der Kollegen, 6) der Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit sowie 7) der Nutzen der Weiterbildung für das jeweilige Team innerhalb des Austausches vor Beginn der Weiterbildung thematisiert wurden.

Inwiefern wurden folgende Aspekte innerhalb des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihrem direkten Vorgesetzten bzw. mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten thematisiert?		
Falls der Austausch nur mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
1) Inhalte	Die Inhalte der Weiterbildung	V5b1
2) Zielsetzung	Die Zielsetzung der Weiterbildung	V5b2
3) Transfer	Der anschließende Transfer der Weiterbildungsinhalte in die berufliche Praxis	V5b3
4) Orga.-Fragen	Organisatorische Fragen (Vertretungsregelungen u. ä.)	V5b4

²³⁶ Findet vor Beginn einer externen Weiterbildung ein Austausch unter Beteiligung von Führungskräften (entweder ausschließlich oder gemeinsam mit den jeweiligen Kollegen) statt, so soll dieser Austausch nur dann im Sinne eines hier verstandenen Weiterbildungsmanagements interpretiert werden, wenn er eher in einem formalen Rahmen stattfindet.

5) Bedenken der Kollegen	Mögliche Bedenken/Befürchtungen der Kollegen/-innen hinsichtlich der von Ihnen angestrebten Weiterbildung	V5b5
6) Nutzen für tägliche Arbeit	Der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation	V5b6
7) Nutzen für Team	Der Nutzen der Weiterbildung für Ihr Team	V5b7
Falls der Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Indikator</i>	<i>Variable</i>
1) Inhalte	Die Inhalte der Weiterbildung	V6b1
2) Zielsetzung	Die Zielsetzung der Weiterbildung	V6b2
3) Transfer	Der anschließende Transfer der Weiterbildungsinhalte in die berufliche Praxis	V6b3
4) Orga-Fragen	Organisatorische Fragen (Vertretungsregelungen u. ä.)	V6b4
5) Bedenken der Kollegen	Mögliche Bedenken/Befürchtungen der Kollegen/-innen hinsichtlich der von Ihnen angestrebten Weiterbildung	V6b5
6) Nutzen für tägliche Arbeit	Der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation	V6b6
7) Nutzen für Team	Der Nutzen der Weiterbildung für Ihr Team	V6b7
Antwortformat:	Skala: wurde sehr stark thematisiert, wurde eher stark thematisiert, wurde teils/teils thematisiert, wurde eher weniger thematisiert, wurde gar nicht thematisiert	
Panelwelle:	1	

Abbildung 30: Operationalisierung: Inhalte des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung

(2) Zur Festlegung von Weiterbildungszielen

Hinsichtlich der Festlegung von Weiterbildungszielen vor Beginn einer Weiterbildung, wird in dem hier vertretenen Weiterbildungsmanagementverständnis – ähnlich wie in Bezug auf die Formulierung eines Weiterbildungsbedarfs – davon ausgegangen, dass sich Weiterbildungsziele oftmals nur sehr eingeschränkt bestimmen lassen. Vor allem wird unterstellt, dass sich Weiterbildungszielen nicht einseitig durch Leitungskräfte determinieren lassen, da Angebote der betrieblichen Weiterbildung als *Arenen von unterschiedlichen Interessen* bewertet werden müssen (vgl. Kapitel 3.1.5).

Mithilfe der vorliegenden explorativen Studie sollen mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung, die voll bzw. teilweise durch den jeweiligen Arbeitgeber finanziert werden, erste Hinweise gewonnen werden, welche Motive hinsichtlich der Teilnahme dominieren (eher intrinsisch oder eher extrinsisch) und welche Nähe den jeweiligen Motiven in Bezug auf die tägliche Arbeit der Probanden attestiert werden kann.

Zu diesem Zweck werden die Probanden gebeten, 17 verschiedene Aussagen zu möglichen Zielen der Weiterbildung hinsichtlich ihres jeweiligen Grads an Zustimmung zu bewerten. Diese 17 Aussagen lassen sich grob in solche Aussagen unterteilen, die eher auf die intrinsische Motivation der Probanden abzielen und solche Aussagen, die eher eine extrinsische Motivation repräsentieren. Zudem

können diese 17 Aussagen in Bezug auf ihre Nähe zur täglichen Arbeit in solche Aussagen differenziert werden, die eher einen nahen bzw. eher einen fernen Bezug zur täglichen Arbeit aufweisen.

Vereinfacht lassen sich die 17 Aussagen somit in folgender Motiv-Matrix den vier Feldern A (eher intrinsisch motiviert mit eher nahem Bezug zur täglichen Arbeit), B (eher intrinsisch motiviert mit eher fernem Bezug zur täglichen Arbeit), C (eher extrinsisch motiviert mit eher nahem Bezug zur täglichen Arbeit) und D (eher extrinsisch motiviert mit eher fernem Bezug zur täglichen Arbeit) zuordnen.

	Gründe zur Teilnahme an der Weiterbildung...	
	... eher intrinsisch motiviert.	... eher extrinsisch motiviert.
... eher mit nahem Bezug zur täglichen Arbeit	A	C
... eher mit fernem Bezug zur täglichen Arbeit	B	D

Abbildung 31: Motiv-Matrix

Mithilfe der nachfolgend aufgeführten Items sollen die aufgeführten vier Felder der Motiv-Matrix weitergehend operationalisiert werden.

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu? An der o. g. Weiterbildung nehme ich teil, weil ...		
Konstrukt	Item	Variable
A	ich (Fach)Wissen für meine tägliche Arbeit benötige	V2a1
	ich Methoden für meine tägliche Arbeit benötige	V2a6
	ich mein berufliches Handeln reflektieren möchte	V2a12
	ich meine Stelle bei meinem jetzigen Arbeitgeber hierdurch sichern möchte	V2a14
B	ich einmal eine „Auszeit“ vom beruflichen Alltag brauchte	V2a2
	ich mich für eine berufliche Alternative qualifizieren möchte	V2a8
	ich gerne neue Kontakte knüpfen möchte	V2a13
	ich mich persönlich weiterentwickeln wollte	V2a15
	ich damit mein berufliches Engagement und meine besondere Einsatzbereitschaft beweisen möchte	V2a17
C	mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte findet, dass die Weiterbildung wichtig für meine Arbeit ist	V2a3
	veränderte Bedingungen innerhalb unseres Handlungsfeldes (z.B. gesetzliche Vorgaben) dies vonnöten machen	V2a9
	das Team meinte, es sei wichtig, dass sich einer von uns informiert, andere Kollegen/-innen aber keine Zeit hatten	V2a4
	veränderte Bedingungen innerhalb unserer Organisation (z. B. Umstrukturierungen) dies vonnöten machten	V2a10
D	mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich hierdurch belohnen wollte	V2a5
	die Kollegin/der Kollege, die/der eigentlich angemeldet war, verhindert ist und ich ihren/seinen Platz eingenommen haben	V2a7
	mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich auf ein anderes Handlungsfeld vorbereiten möchte	V2a11
	mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich dazu verpflichtet hat	V2a16
Antwortformat:	Skala: stimme voll zu, stimme eher zu, stimme teils/teils zu, stimme eher nicht zu, stimme überhaupt nicht zu	
Panelwelle:	1	

Abbildung 32: Operationalisierung: Motiv-Matrix

Wenngleich mithilfe der hier vorgestellten Motiv-Matrix auch erste Hinweise generiert werden können, welche Ziele in Bezug auf die jeweilige Weiterbildung zu

vermuten sind (ob z. B. eher implizite oder eher explizite Ziele bzw. eher individuell geprägte oder eher organisational geprägte Ziele im Vordergrund stehen), liefert die Motiv-Matrix keinerlei Daten, ob vor Beginn der externen Weiterbildung tatsächlich konkrete Weiterbildungsziele innerhalb der Einrichtungen vereinbart wurden. Aus diesem Grunde wurden die Probanden hierzu separat befragt. Hierbei wurde allerdings der Empfehlung von Hölterhoff u. a. gefolgt, sich vor Beginn einer Weiterbildung auf die Formulierung von Erwartungen zu beschränken (vgl. Kapitel 4.2.1.2).²³⁷

Konstrukt	Item	Variable
Erwartungen generell	Sind in Ihrer Organisation konkrete Erwartungen hinsichtlich Ihrer Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden?	V7a
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein	
Panelwelle:	1	

Abbildung 33: Operationalisierung: Benennung von Erwartungen

Für den Fall, dass konkrete Erwartungen vor Beginn einer externen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit benannt werden, soll mithilfe der explorativen Studie auch ein erster Einblick ermöglicht werden, in welcher Form diese Erwartungen festgelegt werden. Hierbei wird erneut vereinfacht zwischen einer mündlichen und einer schriftlichen Form differenziert.

In welcher Form wurden die konkreten Erwartungen festgelegt?		
Konstrukt	Item	Variable
Form	Mündlich	V7e1
	Schriftlich	V7e2
Antwortformat:	Mehrfachauswahl: gewählt/nicht gewählt	
Panelwelle:	1	

Abbildung 34: Operationalisierung: Form der Erwartungen

Sollten vor Beginn der externen Weiterbildung keine Erwartungen innerhalb der jeweiligen Einrichtungen formuliert werden, sollen mithilfe der explorativen Studie erste Hinweise zu möglichen Gründen hierfür gewonnen werden.

Hierbei wird vermutet, dass entweder der jeweilige Weiterbildungsteilnehmer oder aber der jeweilige Vorgesetzte hierzu keine Notwendigkeit sieht. Darüber hinaus wäre es denkbar, dass eher strukturelle Aspekte²³⁸ dazu beitragen, dass vor Beginn einer externen Weiterbildung keine Erwartungen hinsichtlich der zu absolvierenden Weiterbildung formuliert werden. Für den Fall, dass keiner der

²³⁷ So schlagen Hölterhoff u. a. vor: „Planen Verantwortliche der betrieblichen Weiterbildung mit Vorgesetzten und Betroffenen eine Weiterbildungsmaßnahme, dann sollten Ziele – in ökonomischer Begrenzung des Aufwands – nur die wesentlichen Erwartungen festlegen. Keinesfalls sollten sie versuchen, Lernziele über alle Lernbereiche und alle taxonomischen Stufen bis ins Detail zu katalogisieren.“ (Hölterhoff et al. 1986, S. 115)

²³⁸ In Bezug auf mögliche strukturelle Gründe wird zwischen den Möglichkeiten differenziert, dass 1) innerhalb der jeweiligen Einrichtung vor Beginn einer Weiterbildung grundsätzlich kein Austausch hinsichtlich des Weiterbildungsbedarfs der Mitarbeiter stattfindet, 2) ein Austausch nur bei umfangreichen Weiterbildungen stattfindet oder 3) der entsprechende Gesprächspartner für einen solchen Austausch fehlte.

aufgeführten Gründe zutreffend ist, werden die Probanden gebeten, sonstige Gründe zu benennen.

Konstrukt	Item	Variable
1. Grund: Teilnehmer	Ich bin der Meinung, dass eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung nicht notwendig ist.	V7f1
2. Grund: Vorgesetzter	Mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte findet, dass eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung nicht notwendig ist.	V7f2
3. Grund: strukturelle Aspekte	Vor der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich keine Konkretisierung von Erwartungen statt.	V7f3
	Eine Konkretisierung von Erwartungen findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.	V7f4
4. Grund: sonstiges	Eine Konkretisierung von Erwartungen findet aus sonstigen Gründen nicht statt, und zwar ...	V7fother
Antwortformat:	Mehrfachauswahl: gewählt/nicht gewählt	
Panelwelle:	1	

Abbildung 35: Operationalisierung: Gründe für den Verzicht auf die Benennung von Erwartungen

(3) Ressourcen zur Vorbereitung auf die Weiterbildung

Unabhängig von der Frage, ob vor Beginn einer externen Weiterbildung ein gemeinsamer Austausch mit Führungskräften und Kollegen stattgefunden hat und unabhängig von der Frage, ob konkrete Erwartungen vor Beginn der Weiterbildung benannt wurden, sollen mithilfe der explorativen Studie auch Hinweise gewonnen werden, inwiefern Fachkräften der Sozialen Arbeit Ressourcen zwecks Vorbereitung auf eine externe Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation zur Verfügung gestellt werden.

Konstrukt	Item	Variable
Ressourcen vor Beginn	Wurden bzw. werden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung eingeräumt?	V8a
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein/weiß nicht	
Panelwelle:	1	

Abbildung 36: Operationalisierung: Ressourcen vor Beginn einer Weiterbildung

Für den Fall, dass den Probanden Ressourcen zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung innerhalb deren Organisation eingeräumt werden, soll mithilfe der explorativen Studie auch eruiert werden, um welche Ressourcen es sich hierbei handelt. Hierbei wird vereinfacht zwischen zeitlichen und materiellen Ressourcen differenziert. Sollten den Probanden sonstige Ressourcen zur Verfügung stehen, so werden sie gebeten, diese zu benennen.

Konstrukt	Item	Variable
Art der Ressource	Zeitliche Ressourcen (z. B. Freistellung vom Dienst o. ä.)	V8b1
	Materielle Ressource (z. B. vorbereitende Literatur, Nutzung des PC am Arbeitsplatz etc.)	V8b2
	Sonstige Ressourcen und zwar:	V8b2other
Antwortformat:	Mehrfachauswahl: gewählt/nicht gewählt	
Panelwelle:	1	

Abbildung 37: Operationalisierung: Art der Ressourcen für Vorbereitung

5.2.3.2.2 Nach Beendigung einer externen Weiterbildung

4) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **nach Beendigung** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements zugerechnet werden können?

In den Ausführungen zum Weiterbildungsmanagement wurden hinsichtlich der Phase der Nachbereitung insbesondere auf die Bedeutsamkeit von 1) Ansätzen der Transfersicherung hingewiesen. Wenngleich 2) der Bereitstellung von Ressourcen zur Nachbereitung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ein transfersichernder Charakter zugeschrieben werden kann, werden diese aufgrund der eher *passiven Steuerungsleistung*²³⁹ von Führungskräften separat betrachtet.

Neben der Transfersicherung wurden 3) Ansätze der Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung als weiterer Teilprozess des Weiterbildungsmanagements innerhalb der Phase nach Beendigung von externen Weiterbildungsangeboten eingeordnet.

(1) Transfersicherung

Der Kritik aus Kapitel 4.2.2.2 folgend wird davon ausgegangen, dass Ansätze der Transfersicherung nicht technisch *erzeugt* werden können, sondern vielmehr als kommunikative Akte betrachtet werden müssen, die – ähnlich wie bei der Bedarfsanalyse und Zielformulierung bereits festgestellt – einen kommunikativen Rahmen erfordern, um wirksam werden zu können.

Mithilfe der explorativen Studie sollen Hinweise gewonnen werden, inwiefern solche Kommunikationsanlässe (im Sinne der benannten Nachbereitungsgespräche) nach Absolvierung von externen Weiterbildungen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit geschaffen werden.

²³⁹ Die Bereitstellung von Ressourcen zur Nachbereitung durch Führungskräfte wird hier als passive Steuerungsleistung bezeichnet, da Führungskräfte sich in diesen Prozess der Transfersicherung nicht aktiv einbringen müssen, wie beispielsweise bei der Durchführung von Nachbereitungsgesprächen. Als *Verwalter von Ressourcen* (was auch zu ihren Leitungsaufgaben gehört) müssen sie hier *lediglich* die Freisetzung von Ressourcen (Zeit, Geld etc.) veranlassen. Das in Zeiten knapper Ressourcen die Freisetzung von Ressourcen dennoch mit möglichen Legitimations- und Rechtfertigungsbemühungen verbunden ist, die dann wiederum doch ein hohes Maß an Aktionismus vonnöten machen, soll an dieser Stelle vernachlässigt werden.

Konstrukt	Item	Variable
Nachbereitungsgespräch	Hat nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen bzw. Funktionsträgern aus Ihrer Organisation hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden?	V12a
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein	
Panelwelle:	3	

Abbildung 38: Operationalisierung: Nachbereitungsgespräche

Für den Fall, dass nach Beendigung einer externen Weiterbildung kein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen innerhalb der jeweiligen Einrichtungen stattfindet, sollen mithilfe der explorativen Studie erste Hinweise hinsichtlich der möglichen Gründe hierfür generiert werden.

Angelehnt an die Gründe für einen Verzicht auf einen Austausch vor Beginn der Weiterbildung (vgl. Kapitel 5.2.3.2.1) wird hierbei vermutet, dass sowohl auf Ebene der potenziellen Gesprächspartner (Kollegen, Vorgesetzte etc.) als auch auf Ebene der jeweilige Weiterbildungsteilnehmer fehlendes Interesse bzw. fehlende Zeit für einen solchen Austausch als mögliche Gründe konstatiert werden können.

Darüber hinaus wäre es denkbar, dass auch hier eher strukturelle Aspekte²⁴⁰ dazu beigetragen haben, dass nach Beendigung einer externen Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat. Für den Fall, dass keiner der aufgeführten Gründe zutreffend ist, werden die Probanden gebeten sonstige Gründe zu benennen.

Konstrukt	Item	Variable
1. Grund: Gesprächspartner	Mein potenzieller Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine/n Kollegin/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte, mein Geschäftsführer o. ä.) war der Meinung, dass ein solcher Austausch nicht notwendig ist.	V12c3
	Meinem potenziellen Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine/n Kollegin/innen, meinem Vorgesetzten/meiner Vorgesetzten, Geschäftsführer o. ä.) fehlte die Zeit für einen Austausch.	V12c4
2. Grund: Teilnehmer	Ich hatte kein Interesse an einem solchen Austausch.	V12c5
	Ich hatte Interesse an einem solchen Austausch, mir fehlte jedoch die Zeit hierfür.	V12c6
3. Grund: Strukturelle Aspekte	Nach der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich kein Austausch bezüglich der Inhalte einer Weiterbildung statt.	V12c1
	Ein Austausch bezüglich der Inhalte einer absolvierten Weiterbildung findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.	V12c2
	Es war kein entsprechender Gesprächspartner vorhanden.	V12c7
4. Grund: Sonstiges	Ein Austausch hat aus sonstigen Gründen nicht stattgefunden.	V12c_other
Antwortformat:	Einfachauswahl: maximal drei Gründe konnten ausgewählt werden	
Panelwelle:	1	

Abbildung 39: Operationalisierung: Gründe für Verzicht auf Austausch nach Beendigung einer Weiterbildung

²⁴⁰ Hinsichtlich möglicher struktureller Gründe wird zwischen den Möglichkeiten differenziert, dass 1) innerhalb der jeweiligen Einrichtung nach Beendigung einer Weiterbildung grundsätzlich kein Austausch stattfindet, 2) ein Austausch nur bei umfangreicheren Weiterbildungen stattfindet oder 3) der entsprechende Gesprächspartner für einen solchen Austausch fehlte.

Vorausgesetzt, dass nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattfindet, sollen – ähnlich wie hinsichtlich des Austausches vor Beginn der Weiterbildung – mithilfe der explorativen Studie Hinweise gewonnen werden, wer an diesem Austausch beteiligt ist.²⁴¹

<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Beteiligte am Kommunikationsprozess	Mit welchen der nachfolgend genannten Personen/Funktionsträgern hat ein Austausch hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden?	V12b
Antwortformat:	Einfachauswahl: Ausschließlich Kollegen, Ausschließlich Vorgesetzter, Kollegen und Vorgesetzter gemeinsam, Sonstige	
Panelwelle:	3	

Abbildung 40: Operationalisierung: Beteiligung Austausch nach Beendigung einer Weiterbildung

Darüber hinaus sollen mithilfe der explorativen Studie Hinweise gewonnen werden, in welcher Form dieser Austausch stattfindet. Hierbei wird, wie bereits bei den Fragen hinsichtlich des Formalisierungsgrads des kommunikativen Austausches vor Beginn der Weiterbildung, vereinfacht zwischen einem primär informellen und einem primär formalen Rahmen unterschieden.²⁴²

Falls der Austausch nur mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Formalisierungsgrad des Austausches	In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung schwerpunktmäßig stattgefunden?	V14a
Falls der Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat:		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Formalisierungsgrad des Austausches	In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung schwerpunktmäßig stattgefunden?	V15a
Antwortformat:	Einfachauswahl (primär informell: zwischen „Tür und Angel“, in der Pause o. ä.; primär in einem formalen Rahmen: Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung, Teamsitzung o. ä.)	
Panelwelle:	1	

Abbildung 41: Operationalisierung: Form des Austausches nach Beendigung einer Weiterbildung

(2) Ressourcen zur Nachbereitung von externen Weiterbildungen

Neben Nachbereitungsgesprächen kann auch der Bereitstellung von Ressourcen zur Nachbereitung eine transferfördernde Wirkung zugesprochen werden (vgl. Kapitel 4.2.2.2).

²⁴¹ Hierbei wird der entsprechende Austausch nur dann im Sinne eines hier verstandenen Weiterbildungsmanagements interpretiert, wenn Führungskräfte hieran entweder ausschließlich oder gemeinsam mit den jeweiligen Kollegen beteiligt sind.

²⁴² Findet nach Beendigung einer externen Weiterbildung ein Austausch unter Beteiligung von Führungskräften (entweder ausschließlich oder gemeinsam mit den jeweiligen Kollegen) statt, so soll dieser Austausch nur dann im Sinne eines hier verstandenen Weiterbildungsmanagements interpretiert werden, wenn er eher in einem formalen Rahmen stattfindet.

Mithilfe der explorativen Studie sollen Hinweise gewonnen werden, inwiefern den Probanden nach Absolvierung einer externen Weiterbildung innerhalb ihrer jeweiligen Organisation generell Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt werden.

Konstrukt	Item	Variable
Ressourcen nach Beendigung	Wurden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt?	V11a
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein/weiß nicht	
Panelwelle:	1	

Abbildung 42: Operationalisierung: Ressourcen nach Beendigung einer Weiterbildung

Für den Fall, dass Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung innerhalb deren Organisation eingeräumt werden, soll mithilfe der explorativen Studie auch eruiert werden, um welche Ressourcen es sich hierbei handelt. Hierbei wird vereinfacht zwischen zeitlichen und materiellen Ressourcen differenziert. Sollten den Probanden sonstige Ressourcen zur Nachbereitung eingeräumt werden, werden diese gebeten, diese sonstigen Ressourcen zu benennen.

Konstrukt	Item	Variable
Art der Ressource	Zeitliche Ressourcen (z. B. Freistellung vom Dienst zwecks Nachbereitung o. ä.)	V11b1
	Materielle Ressource (z. B. vorbereitenden Literatur, Nutzung des PC am Arbeitsplatz etc.)	V11b2
	Sonstige Ressourcen und zwar:	V11bother
Antwortformat:	Mehrfachauswahl: gewählt/nicht gewählt	
Panelwelle:	1	

Abbildung 43: Operationalisierung: Art der Ressourcen für Nachbereitung

(3) Evaluation

Wie in Kapitel 4.2.2.1 aufgeführt, kann innerhalb der Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung insbesondere der Ergebnisevaluation eine bedeutsame Rolle zugeschrieben werden. Hierbei wurde auf das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick verwiesen, innerhalb dessen zwischen der Ebene der Zufriedenheit, der Ebene des Lernerfolgs, der Ebene des Transfererfolgs und der Ebene des Organisationserfolgs differenziert wurde.

Mithilfe der vorliegenden explorativen Studie sollen erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern diese unterschiedlichen Evaluationsebenen innerhalb eines Austausches nach Absolvierung von externen Weiterbildungen thematisiert werden.²⁴³ Hierbei wird entsprechend der Kritik an Ansätzen der Evaluation des Or-

²⁴³ Die vorliegende explorative Studie beschränkt sich darauf zu prüfen, inwiefern innerhalb des jeweiligen Austausches diese drei Themenfelder überhaupt thematisiert werden. Es findet somit keine dezidierte Prüfung statt, ob und wenn ja, in welcher Form diese unterschiedlichen Evaluationsebenen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Einsatz kommen.

ganisationserfolgs²⁴⁴ der Fokus ausschließlich auf die Ebene der Zufriedenheit, des Lernerfolgs und des Transfererfolgs gelegt.

Falls der Austausch nur mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat: Wurde innerhalb des Austausches (...) thematisiert ...		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Zufriedenheit	... wie zufrieden Sie mit der Weiterbildung waren?	V14b2
Lernerfolg	... ob Sie durch die Weiterbildung Ihre Einstellung, Ihr Wissen oder Ihre Fähigkeiten verändern könnten?	V14b3
Transfererfolg	... wie Sie die Weiterbildungsinhalte in ihren Arbeitsalltag anwenden können?	V14b4
Falls der Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat: Wurde innerhalb des Austausches (...) thematisiert ...		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Zufriedenheit	... wie zufrieden Sie mit der Weiterbildung waren?	V15b2
Lernerfolg	... ob Sie durch die Weiterbildung Ihre Einstellung, Ihr Wissen oder Ihre Fähigkeiten verändern könnten?	V15b3
Transfererfolg	... wie Sie die Weiterbildungsinhalte in ihren Arbeitsalltag anwenden können?	V15b4
Antwortformat:	Mehrfachauswahl: gewählt/nicht gewählt	
Panelwelle:	3	

Abbildung 44: Operationalisierung: Evaluationsebenen

Hinsichtlich der Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, soll darüber hinaus insbesondere den Probanden Beachtung geschenkt werden, die vor Beginn der Weiterbildung zustimmten, dass konkrete Erwartungen in Bezug auf das jeweilige Weiterbildungsangebot formuliert wurden. Hier soll mithilfe der explorativen Studie in einem ersten Schritt überprüft werden, ob diese konkret benannten Erwartungen nach Absolvierung der Weiterbildung erneut thematisiert werden.

<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Erneute Thematisierung der vorab formulierten Erwartungen	Wurden die vor Beginn der Weiterbildung konkret benannten Erwartungen innerhalb Ihrer Organisation nach Absolvierung der Weiterbildung erneut thematisiert?	V16a
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein	
Panelwelle:	3	

Abbildung 45: Operationalisierung: Erneute Thematisierung von Erwartungen

Falls die vorab benannten Erwartungen nach Absolvierung der externen Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation erneut thematisiert werden, sollen in einem zweiten Schritt Hinweise gewonnen werden, ob innerhalb der jeweiligen

²⁴⁴ Auf die Schwierigkeiten, die insbesondere mit Versuchen der ökonomischen Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung (Organisationserfolg) verbunden sind, wurde am Beispiel der Versuche, den ROI von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zu bestimmen, bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Da auch die Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen darauf hinweisen, dass ökonomisch geprägte Ansätze der Evaluation mit großen methodischen Problemen verbunden sind und zudem (oder möglicherweise deswegen) kaum in der Praxis Anwendung finden (vgl. Kapitel 4.2.2.1), wird innerhalb der vorliegenden explorativen Studie ausschließlich den Ebenen der Zufriedenheit, des Lernerfolgs und des Transfererfolgs Beachtung geschenkt.

Institution auch überprüft wurde, in welchem Maße die zuvor konkret benannten Erwartungen erfüllt werden konnten.

Konstrukt	Item	Variable
Überprüfung, ob Erwartungen erfüllt wurden.	Wurde geprüft, in welchem Maße die zuvor konkret benannten Erwartungen erfüllt werden konnten?	V16b
Antwortformat:	Einfachauswahl: ja/nein	
Panelwelle:	3	

Abbildung 46: Operationalisierung: Überprüfung, ob Erwartungen erfüllt wurden

Sollte dies der Fall sein, wurden die Probanden darüber hinaus gebeten zu benennen, in welcher Form eine solche Überprüfung stattfand.

Konstrukt	Item	Variable
Form der Überprüfung	In welcher Form fand diese Überprüfung statt?	V16c
Antwortformat:	freier Text	
Panelwelle:	3	

Abbildung 47: Operationalisierung: Form der Überprüfung der Erwartungen

5.2.3.2.3 Zusammenfassende Bewertung der Steuerungsbemühungen

5) Wie können die Steuerungsbemühungen von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung zusammenfassend bewertet werden?

Mit Blick auf den Grad an organisationaler Einbindung wurden fünf Idealtypen (Alpha, Beta, Gama, Delta und Omega) im Sinne eines Idealtypus nach Max Weber²⁴⁵ erzeugt, deren Umsetzungsgrad in der Praxis der Sozialen Arbeit mithilfe der explorativen Studie geprüft werden soll.

²⁴⁵ Wenn hierbei von einem Idealtypus die Rede ist, dann ist hiermit ein Idealtypus im Sinne von Max Weber gemeint: „Damit mit diesen Worten etwas *Eindeutiges* gemeint ist, muß die Soziologie ihrerseits „reine“ („*Ideal*-)Typen von Gebilden jener Arten entwerfen, welche je in sich die konsequente Einheit möglichst vollständiger *Sinnadäquanz* zeigen, ebenso deshalb aber in dieser absoluten idealen *reinen* Form vielleicht ebenso wenig je in der Realität auftreten, wie eine physikalische Reaktion, die unter Voraussetzungen eines absolut leeren Raums errechnet werden ist.“ (Weber 2006, S. 28)

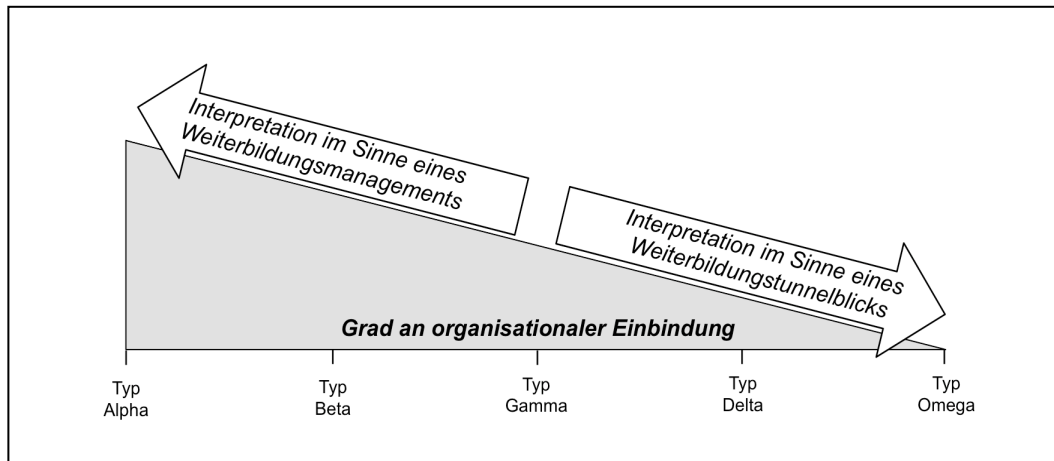


Abbildung 48: Die Idealtypen im Überblick

Hierbei können die Idealtypen Alpha und Omega als Gegenpole zueinander aufgefasst werden. Während der Idealtypus Alpha den Typus mit dem höchsten Maß an organisationaler Einbindung repräsentiert und somit besonders stark im Sinne des hier vorgestellten Ansatzes des Weiterbildungsmanagements interpretiert werden kann, zeichnet sich der Idealtypus Omega dadurch aus, dass hier das jeweilige Weiterbildungsgeschehen völlig losgelöst von jeglicher organisationaler Einbindung erfolgt. Demzufolge kann der Idealtypus Omega als *Reinform* des hier proklamierten Weiterbildungstunnelblicks interpretiert werden.

Wie die Idealtypen Beta, Gamma und Delta zwischen diesen beiden Polen eingeordnet werden können, soll nachfolgend aufgezeigt werden, indem die Idealtypen 1) Alpha, 2) Beta, 3) Gamma, 4) Delta und 5) Omega dezidiert vorgestellt werden.

(1) Der Idealtypus Alpha

Wie bereits skizziert, stellt der **Idealtypus Alpha** den Typus dar, der das höchste Maß an organisationaler Einbindung erfährt. Dieses hohe Maß an organisationaler Einbindung zeichnet sich dadurch aus, dass hier vor Beginn einer externen Weiterbildung

1. ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat (V3a),
2. Führungskräfte entweder ausschließlich oder gemeinsam mit Kollegen an diesem Austausch beteiligt waren (V3b),
3. dieser Austausch primär in einem formalen Rahmen stattgefunden hat und zudem (V5a bzw. V6a)
4. konkrete Erwartungen mit Blick auf die zu absolvierende Weiterbildung vereinbart wurden (V7a).

In Bezug auf die Phase nach Beendigung einer externen Weiterbildung zeichnet sich der Idealtypus Alpha dadurch aus, dass

- erneut ein Austausch in Form eines Nachbereitungsgesprächs innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat (V12a),
- Führungskräfte auch an diesem Austausch aktiv (entweder ausschließlich oder gemeinsam mit Kollegen) beteiligt waren (V12b),
- der Austausch primär in einem formalen Rahmen stattgefunden hat und zudem (V14a bzw. V15a)
- die vorab benannten Erwartungen erneut benannt wurden (V16a).

Die nachfolgende Abbildung stellt den Idealtypus Alpha zusammenfassend dar.²⁴⁶

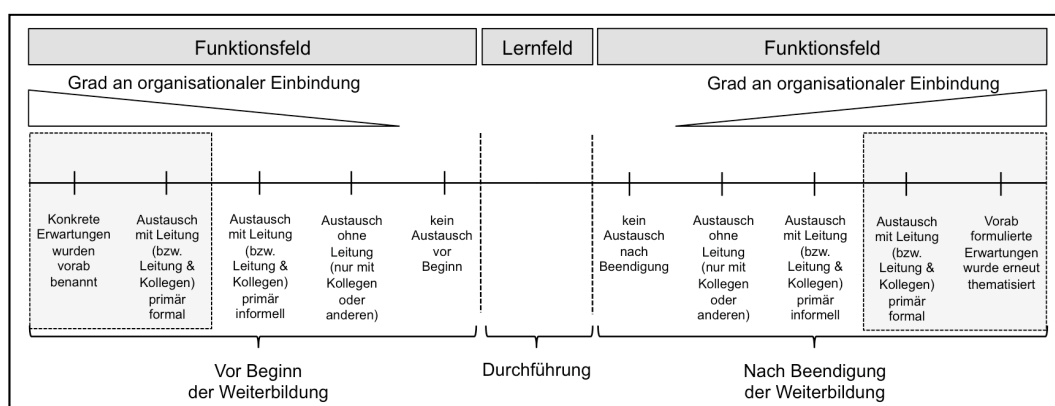


Abbildung 49: Der Idealtypus Alpha

(2) Der Idealtypus Beta

Der **Idealtypus Beta** zeichnet sich durch eine große Nähe zum Idealtypus Alpha und demzufolge durch einen relativ hohen Grad an organisationaler Einbettung aus.

Sowohl vor Beginn als auch nach Beendigung einer externen Weiterbildung findet hier ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation statt, an dem Führungskräfte beteiligt sind (entweder alleine oder gemeinsam mit Kollegen). Wie beim Idealtypus Alpha auch, findet der jeweilige Austausch vor Beginn und nach Beendigung der externen Weiterbildung hierbei jeweils in einem eher formalen Rahmen statt. Im Gegensatz zum Idealtypus Alpha werden innerhalb des Typus Beta aber keinerlei konkrete Erwartungen hinsichtlich der zu absolvierenden Weiterbildung vor Beginn der Veranstaltung formuliert. Folglich spielen vorab formu-

²⁴⁶ Der jeweilige Idealtypus ist in den nachfolgenden Abbildungen stets grau hinterlegt. Die graue Hinterlegung bezieht sich hierbei immer einerseits auf die Phase vor Beginn einer Weiterbildung und andererseits auf die Phase nach Beendigung einer Weiterbildung. Das grau markierte Areal in der Phase vor Beginn kombiniert mit dem grau markierten Areal nach Beendigung der Weiterbildung bildet zusammenfassend den jeweiligen Idealtypus ab.

lierte Erwartungen auch nach Absolvierung der externen Weiterbildung keine Rolle.

Im Vergleich zu den anderen Idealtypen (Gamma, Delta und Omega) kann auch der Idealtypus Beta – wenn auch im Vergleich zum Idealtypus Alpha in leicht abgeschwächter Form – im Sinne eines Weiterbildungsmanagements interpretiert werden.

Nachfolgende Abbildung stellt den Idealtypus Beta zusammenfassend dar.

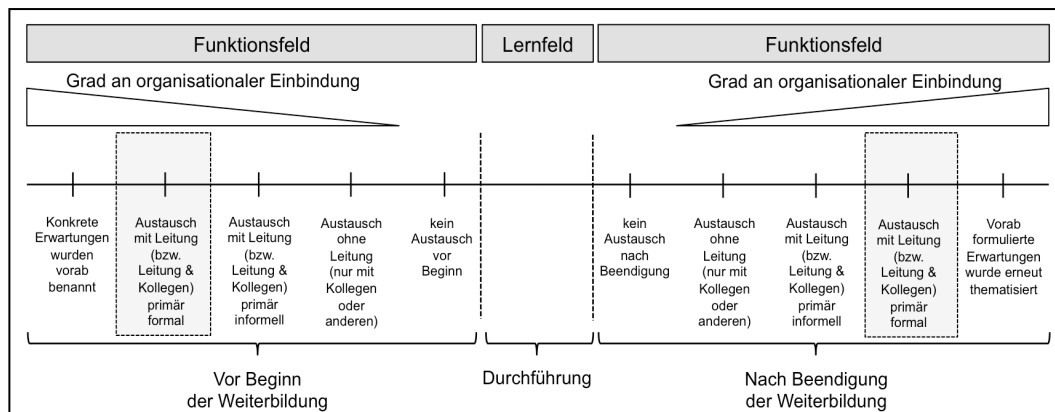


Abbildung 50: Der Idealtypus Beta

(3) Der Idealtypus Gamma

Auch beim **Idealtypus Gamma** spielen Erwartungen in Bezug auf die zu absolvierende externe Weiterbildung keine Rolle. Hier findet zwar sowohl vor Beginn als auch nach Absolvierung der externen Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung unter Beteiligung von Leitungskräften statt, dieser Austausch findet jedoch ausschließlich in einem eher informellen Rahmen statt, wodurch der Grad an organisationaler Einbettung beim Idealtypus Gamma weit aus weniger ausgeprägt ist als beim Idealtypus Beta. Im Vergleich zu den anderen Idealtypen stellt der Idealtypus Gamma einen Idealtypus im *Übergang* dar: Aufgrund einer gewissen Beteiligung von Leitungskräften kann der Typus Gamma nicht eindeutig im Sinne eines Weiterbildungstunnelblicks interpretiert werden. Da die Beteiligung von Leitungskräften aber ausschließlich informell stattfindet, kann der Typus auch nicht eindeutig im Sinne eines hier vorgestellten Weiterbildungsmanagements interpretiert werden.

Nachfolgende Abbildung stellt den Idealtypus Gamma zusammenfassend dar.

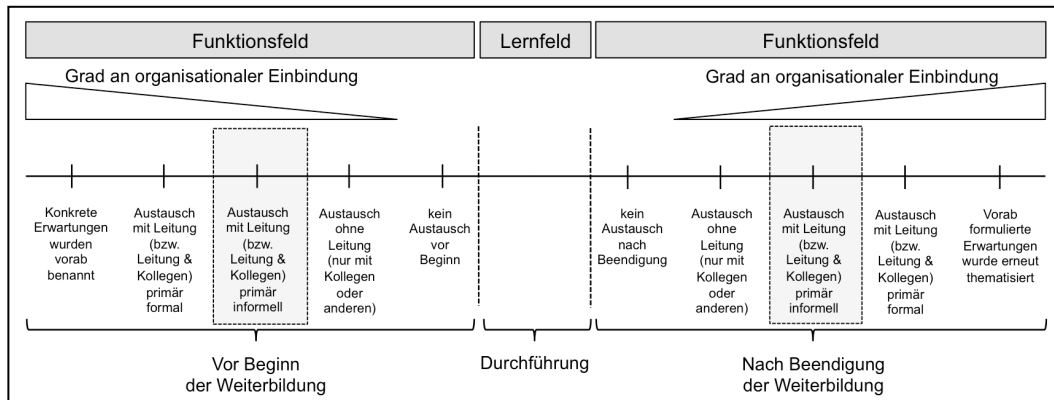


Abbildung 51: Der Idealtypus Gamma

(4) Der Idealtypus Delta

Der **Idealtypus Delta** stellt den ersten Idealtypus dar, der eindeutig nicht mehr im Sinne eines Weiterbildungsmanagements interpretiert werden kann und folglich daher eher im Sinne des hier proklamierten Weiterbildungstunnelblicks interpretiert werden muss.

Wenngleich innerhalb des Idealtypus Delta vor Beginn und nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattfindet, handelt es sich hierbei ausschließlich um einen Austausch mit den jeweiligen Kollegen. Leitungskräfte sind hier weder vor Beginn noch nach Beendigung der Weiterbildung in das Weiterbildungsgeschehen eingebunden.

Nachfolgende Abbildung stellt den Idealtypus Delta zusammenfassend dar.

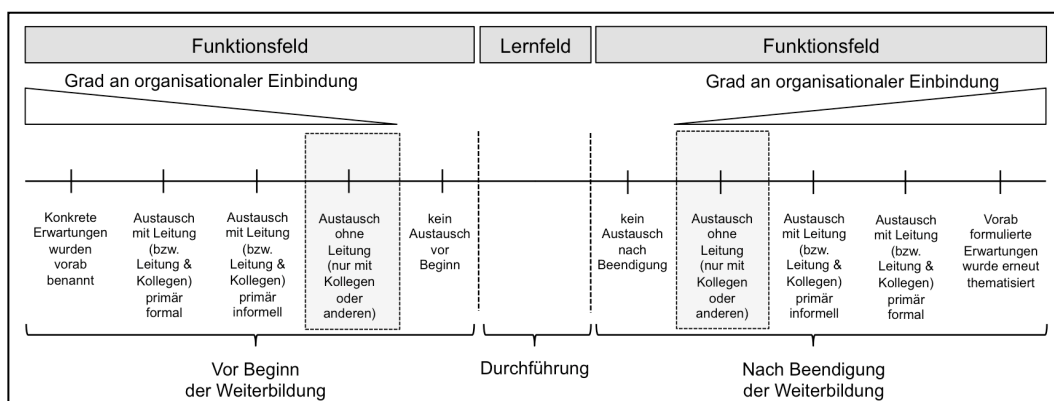


Abbildung 52: Der Idealtypus Delta

(5) Der Idealtypus Omega

Wie einleitend beschrieben, kann der **Idealtypus Omega** auf einer analytischen Ebene als Gegenpol zum Idealtypus Alpha eingeordnet werden.

Hier findet das Weiterbildungsgeschehen völlig losgelöst von einer organisationalen Einbindung statt. Im Idealtypus Omega findet somit weder vor Beginn noch

nach Beendigung einer externen Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation statt. Demzufolge werden auch keinerlei Erwartungen an die Absolvierung der Weiterbildung geknüpft. Der Idealtypus Omega repräsentiert den bereits mehrfach proklamierten Weiterbildungstunnelblick in *Reinform* und lässt sich wie folgt abbilden:

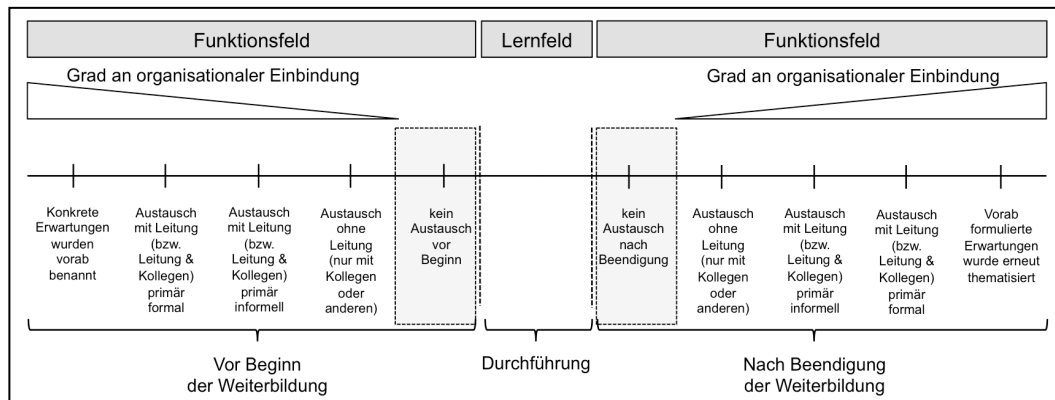


Abbildung 53: Der Idealtypus Omega

5.2.3.3 Zum Irritationspotenzial der betrieblichen Weiterbildung

Wird die betriebliche Weiterbildung im Sinne eines Lernsystems wirksam, dann erfüllt sie neben ihrer individuumbezogenen Anpassungs- auch eine Irritationsfunktion und kann so zur Aufrechthaltung bzw. Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen (vgl. Kapitel 2.3). Mithilfe der explorativen Studie sollen erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit diese Irritationsfunktion einnehmen kann (vgl. forschungsleitende Fragestellung 6).

6) Inwiefern lassen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Ansätze eines Transfers II. Ordnung konstatieren, die dazu beitragen, dass die betriebliche Weiterbildung auch im Sinne ihrer Irritationsfunktion wirksam wird?

Mithilfe der explorativen Studie sollen erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung im Sinne eines Lernsystems wirksam werden. Es soll somit ein Einblick gewährt werden, inwiefern sich in der Praxis der Sozialen Arbeit ein Transfer II. Ordnung vollzieht, der sich dadurch auszeichnet, dass individuelle Lern- und Erfahrungsimpulse entweder dazu beitragen, dass die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb des jeweiligen sozialen (Sub-)Systems reflektiert (Ebene der Reflexion) oder gar verändert (also transformiert) werden (Ebene der Veränderung).²⁴⁷

²⁴⁷ Ausgehend von dem hohen strukturellen Konservatismus, mit dem soziale Systeme ausgestattet sind, wird die Wahrscheinlichkeit einer Transformation von bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmustern generell als gering eingeschätzt.

Als Sinnbild der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster eines sozialen Systems, wurden innerhalb der explorativen Studie exemplarisch insbesondere 1) die bestehenden fachlichen Ansätze, 2) die alltäglichen Abläufe und Routinen sowie 3) die Einstellungen und Haltungen innerhalb des jeweiligen Teams fokussiert.

Hierbei wurden die Probanden gebeten zu bewerten, inwieweit die individuellen Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der jeweiligen Weiterbildung zur Reflexion bzw. zur Veränderung der o. g. drei ausgewählten Aspekte beigetragen haben.

Für den Fall, dass aufgrund der individuellen Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung die fachlichen Ansätze, alltäglichen Abläufe und Routinen oder die Einstellungen und Handlungen innerhalb des jeweiligen Teams intensiv reflektiert (bzw. intensiv verändert) oder eher reflektiert (bzw. eher verändert) wurden, wurde ein entsprechender Transfer II. Ordnung unterstellt.

<u>Ebene Reflexion:</u> Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Aufgrund der Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung wurde(n) ...		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Fachlichen Ansätze - Reflexion	... die fachlichen Ansätze innerhalb unseres Teams ...	V21a_1_scale1
Alltäglichen Abläufe - Reflexion	... die alltäglichen Abläufe innerhalb unseres Teams ...	V21a_2_scale1
Einstellung/Haltung - Reflexion	... die Einstellungen/Haltungen innerhalb unseres Teams ...	V21a_3_scale1
Antwortformat:	Skala: intensiv reflektiert, eher reflektiert, teils/teils reflektiert, eher wenig reflektiert, nicht reflektiert	
Panelwelle:	3	
<u>Ebene Veränderung:</u> Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Aufgrund der Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung wurde(n) ...		
<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>Variable</i>
Fachlichen Ansätze - Veränderung	... die fachlichen Ansätze innerhalb unseres Teams ...	V21a_1_scale2
Alltäglichen Abläufe - Veränderung	... die alltäglichen Abläufe innerhalb unseres Teams ...	V21a_2_scale2
Einstellung/Haltung - Veränderung	... die Einstellungen/Haltungen innerhalb unseres Teams ...	V21a_3_scale2
Antwortformat:	Skala: deutlich verändert, eher verändert, teils/teils verändert, eher wenig verändert, nicht verändert	
Panelwelle:	3	

Abbildung 54: Operationalisierung: Irritationspotenzial der betrieblichen Weiterbildung

5.2.4 Zur Stichprobenauswahl

Als Stichprobe wird eine Auswahl von Elementen der Grundgesamtheit bezeichnet, z. B. eine wie auch immer gebildete Stichprobe von Wählern (vgl. Diekmann 2006, S. 327; Raithel 2008, S. 54).

Die Auswahl einer solchen Stichprobe kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Hierbei wird grundsätzlich zwischen drei Hauptgruppen von Stichprobenverfahren unterschieden: der Wahrscheinlichkeitsauswahl (Zufallsauswahl), der bewussten Auswahl und der willkürlichen Auswahl (vgl. Diekmann 2006, S. 328).

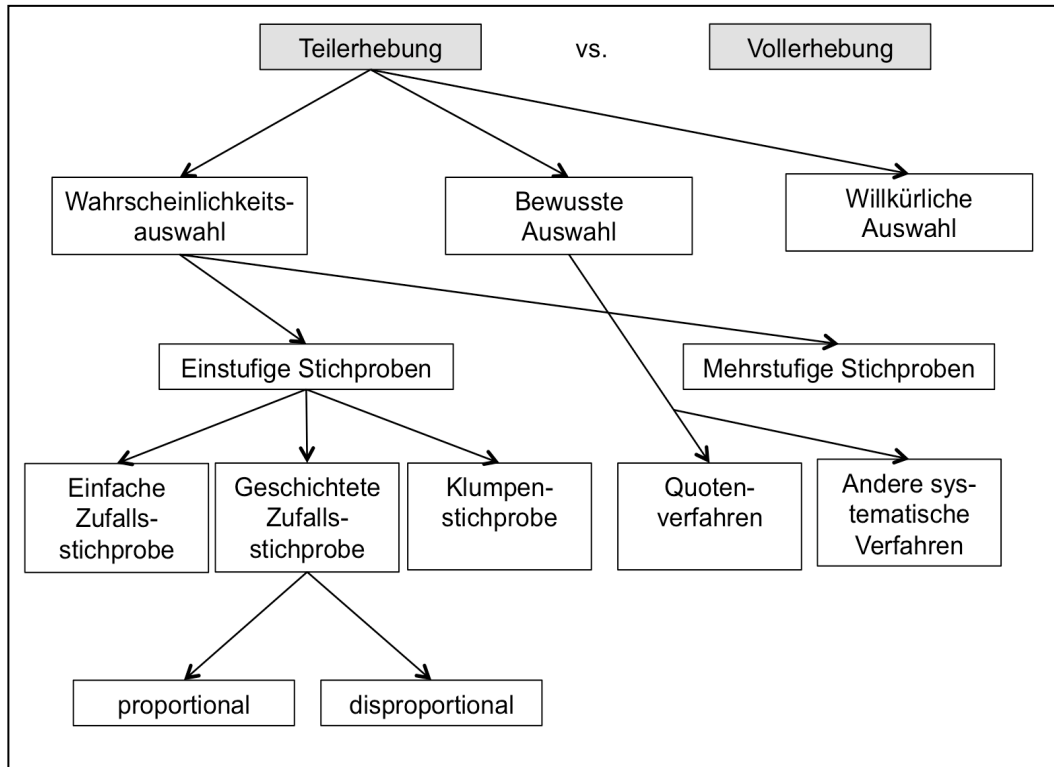


Abbildung 55: Übersicht Auswahlverfahren für Stichprobe²⁴⁸

Von den drei aufgeführten Verfahren zur Bestimmung einer Stichprobe erfährt die Wahrscheinlichkeitsauswahl innerhalb der empirischen Sozialforschung besondere Beachtung, da strenggenommen nur bei Zufallsstichproben (als Ergebnis einer Wahrscheinlichkeitsauswahl) „(...) die statistische Theorie, die induktive Statistik des Schließens von der Stichprobe auf die Population, überhaupt anwendbar“ (Diekmann 2006, S. 330) ist.

Für explorative Studien sind die klassischen Verfahren der Stichprobenziehung nur bedingt geeignet, da hier nicht die Überprüfung von Hypothesen im Vordergrund steht, sondern die explorative Studie erst zur Bildung von Hypothesen herangezogen wird (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 372).

Die innerhalb der vorliegenden Studie vorgenommene Auswahl der Probanden kann als *beschränkt willkürliche Auswahl* bezeichnet werden. *Willkürlich*, da zunächst einmal jede Person, die sich im Jahr 2012 für eine zwei- bzw. dreitägige Einzelveranstaltung beim Referat Weiterbildung des Fachbereichs Sozialwesens

²⁴⁸ Quelle: Raithel 2008, S. 56.

der Fachhochschule Münster online angemeldet hatte, grundsätzlich die Möglichkeit hatte, Proband für die Studie zu werden.

Beschränkt willkürlich, da aufgrund des vorliegenden Forschungsinteresses²⁴⁹ einerseits nur solche Weiterbildungsteilnehmer an der Panel-Studie teilnehmen konnten, die einer nicht-selbstständigen Arbeit nachgingen, andererseits nur solche Weiterbildungsteilnehmer an der Studie teilnehmen konnten, die sich vorab online für das Weiterbildungsangebot des Referats Weiterbildung angemeldet hatten.²⁵⁰

Um möglichst viele Probanden für die explorative Studie gewinnen zu können, wurden alle im Jahr 2012 angebotenen zwei- bzw. dreitägigen Weiterbildungen des Referats Weiterbildung in die Panel-Studie eingebunden. Dies führt in der Praxis dazu, dass einige zwei- bzw. dreitägige Weiterbildungen, die aufgrund der großen Nachfrage zwei Mal pro Jahr angeboten worden sind, auch zwei Mal Einzug in die Studie gehalten haben. Mögliche Verzerrungseffekte konnten vermieden werden, indem Probanden, die sich für zwei oder mehr Weiterbildungen pro Jahr angemeldet haben, jeweils nur im Zuge der erst gewählten Veranstaltung berücksichtigt wurden.²⁵¹ Inwiefern aufgrund der Teilnehmerstruktur des Referats Weiterbildung dennoch Verzerrungseffekte zu konstatieren sind, soll nachfolgend noch dezidierter beleuchtet werden (vgl. Kapitel 5.3.2).

5.2.5 Technische Überprüfung und Pretest

Bevor ein entwickeltes Erhebungsinstrument im Feld eingesetzt wird, sollte dieses hinsichtlich seiner Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit und Qualität (im Sinne von Einhaltung von Gütekriterien) geprüft werden. Hierzu wird in der Regel ein sogenannter Pretest (Vortest) durchgeführt (vgl. Raitchel 2008, S. 63).

Bei der Erstellung von Fragebögen wird insbesondere empfohlen, die Übersichtlichkeit des Fragebogens, den Grad an Verständlichkeit der Fragen sowie die Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Antwortkategorien vorab zu testen. Darüber hinaus sollte ein solcher Pretest Hilfestellung bieten, die Ermittlung der Befragungsdauer festzulegen (vgl. Mayer 2013, S. 99; Häder 2006, S. 385).

²⁴⁹ Da mit Hilfe der vorliegenden Studie insbesondere geprüft werden sollte, inwieweit die jeweilige Arbeitsumgebung in den Weiterbildungsprozess des Einzelnen eingebunden wurde, war eine zwingende Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie das Nachgehen einer nicht-selbstständigen Arbeit.

²⁵⁰ Wie in Kapitel 5.2.2 erwähnt, meldet sich der überwiegende Anteil der Weiterbildungsteilnehmer (ca. 80 %) online über das Webportal des Referats Weiterbildung an.

²⁵¹ Zwecks Prüfung, ob neue Probanden bereits zuvor als Probanden in der Studie berücksichtigt wurde, fand eine Überprüfung anhand von drei Kriterien statt: Vorname, Nachname und E-Mail-Adresse. Da es bei der Vielzahl von Probanden durchaus einige Probanden gab, die über denselben Vor- und Nachnamen verfügen, war die personenspezifische E-Mail-Adresse das Prüfkriterium, das letztlich Auskunft geben konnte, ob der Proband bereits zuvor innerhalb der Studie Berücksichtigung gefunden hatte.

Bei Online-Befragungen ist es zudem ratsam, einem Pretest einen technischen Test vorzulagern. Hierbei sollte insbesondere überprüft werden, ob eine *korrekte, visuelle Darstellung* des Fragebogens gewährleistet werden kann. Diese Darstellung sollte unabhängig vom verwendeten Betriebssystem, von der jeweiligen Bildschirmauflösung und vom verwendeten Internetbrowser sichergestellt sein. Darüber hinaus gilt es zu prüfen, *ob ein einwandfreies Funktionieren der eingesetzten Antwortformate* gewährleistet werden kann. So gilt es beispielsweise zu prüfen, ob Fragen, die eine Mehrfachantwort ermöglichen sollen, in der praktischen Umsetzung auch wirklich die Auswahl von mehreren Antworten zulassen. Neben der kritischen Prüfung der Antwortformate, spielen Filterfragen und *Filterführungen* eine bedeutsame Rolle in Online-Befragungen. Solche Filterführungen bestimmen, jeweils abhängig von der gewählten Antwort des Probanden, welche Anschlussfragen dem Probanden zur Verfügung stehen.²⁵² Bei Online-Fragebögen ist es darüber hinaus von zentraler Bedeutung, dass die jeweilige *Probandenverwaltung*, also der Import von Adresdaten (i.d.R. E-Mail-Adressen), das Verschicken von Einladungen zur Teilnahme an der Befragung, der Passwortschutz der einzelnen Zugänge etc. gewährleistet ist. Schließlich gilt es zu prüfen, ob sowohl der Export der generierten Daten als auch der Import in eine datenverarbeitende Software (z. B. SPSS) einwandfrei möglich ist (vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 47 f.).

Ein solcher erster technischer Test der Online-Befragungen wurde Ende Mai 2011 durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden in der verwendeten Software LimeService einige virtuelle Testprobanden (sogenannte *Dummys*) angelegt. Mit Hilfe der jeweils erzeugten Zugangsdaten wurden die zwei Online-Befragungen auf unterschiedlichen Systemen (sowohl einem PC mit dem Betriebssystem Microsoft Windows als auch einem Gerät der Firma Apple mit einem Apple-Betriebssystem) getestet. Sowohl die Auflösung der Darstellung als auch die Filterführung von zwei Fragen wurde anschließend korrigiert.

Dieser technischen Testphase folgte eine erste Pretest-Phase im Sommer 2011 (Juni/Juli 2011). Hier wurde auf das gängige Verfahren zurückgegriffen, Erhebungsinstrumente durch Experten aus Wissenschaft und Praxis beurteilen zu lassen (vgl. Raithel 2008, S. 63).²⁵³ Um die Dokumentation von Ergänzungen,

²⁵² Beantwortet ein Proband die Frage, ob vor Beginn der Weiterbildung ein Austausch mit Kollegen/-innen oder Vorgesetzten innerhalb der Organisation stattgefunden hat mit „ja“, so werden anschließend automatisiert nur solche Fragen gestellt, die sich darauf beziehen, dass ein Austausch stattgefunden hat. Wird die Frage hingegen mit „nein“ beantwortet, zielen die nachfolgenden Fragen darauf ab, Hinweise zu erhalten, warum kein Austausch stattgefunden hat.

²⁵³ Hierbei handelte es sich einerseits um Professoren an der Fachhochschule Münster und andererseits um eine Professorin der Universität Tübingen. Darüber hinaus wurden die Befragungsin-

Korrekturen und Anmerkungen bei den zwei Online-Befragungen zu erleichtern, wurden diese zusätzlich in ausgedruckter Form ausgehändigt. Aufgrund der Ergänzungen, Korrekturen und Anmerkungen wurden Ende Juli 2011 die Erhebungsinstrumente überarbeitet.

In einer zweiten Pretest-Phase (August/September 2011) wurden die Erhebungsinstrumente mithilfe von sogenannten kognitiven Techniken erneut einer Prüfung unterzogen (vgl. Prüfer/Rexroth 1996, S. 96). Kognitive Techniken werden eingesetzt, um vonseiten der Probanden Hinweise hinsichtlich des Frageverständnisses sowie des Vorgehens bei der Informationsbeschaffung und Antwortfindung zu erhalten (vgl. Prüfer/Rexroth 2000, S. 2). Solche kognitiven Techniken werden auch als „aktive Techniken“ (Prüfer/Rexroth 2000, S. 7) bezeichnet, da sie den jeweiligen Probanden gezielt zur Erklärung, Begründung oder Offenlegung von Gedankengängen auffordern.

Zwecks Gewinnung von Probanden für diese zweite Pretest-Welle wurden alle Weiterbildungsteilnehmer, die sich im Zeitraum von August bis September 2011 online für zweitägige Weiterbildungen innerhalb des Referats Weiterbildung angemeldet haben, per E-Mail mit der Bitte kontaktiert, sich für einen Pretest zur Verfügung zu stellen.

Als kognitive Technik wurde hierbei die sogenannte *Think Aloud Methode*²⁵⁴ eingesetzt (vgl. Häder 2006, S. 391). Hierbei werden die Probanden aufgefordert, während der Beantwortung der jeweiligen Fragen *laut zu Denken*, also sämtliche Gedanken laut auszusprechen, die sich beim Beantworten der Fragen ergeben. Die Rückmeldungen der Probanden werden protokolliert oder auf Tonband aufgezeichnet und anschließend zur kritischen Reflexion der Erhebungsinstrumente eingesetzt.

Für diese zweite Pretest-Welle haben sich insgesamt 11 Probanden zur Verfügung gestellt. Mit acht dieser Probanden wurden Telefontermine vereinbart.²⁵⁵ Zu Beginn des jeweiligen Telefonats wurde den Probanden zunächst die Methode die *Think Aloud Methode* vorgestellt. Darüber hinaus wurde eine mündliche Einwilligung eingeholt, dass die Anmerkungen der Probanden schriftlich protokolliert

strumente von zwei erfahrenen Fachkräften getestet, wobei eine Fachkraft bei einem öffentlichen und die andere Fachkraft bei einem freien Träger beschäftigt ist.

²⁵⁴ Innerhalb der *Think Aloud Methode* lassen sich zwei unterschiedliche Strategien unterscheiden: die *Concurrent Think Aloud Methode* fordert lautes Denken der Probanden direkt während der Beantwortung der Frage. Die *Retrospective Think Aloud Methode* hingegen setzt auf Rekapitulierung der jeweiligen Gedankengänge erst nach Beantwortung der Fragen (vgl. Häder 2006, S. 392). In der vorliegenden Untersuchung wurde ausschließlich die *Concurrent Think Aloud Methode* eingesetzt.

²⁵⁵ Um auch Reaktionen in der Gestik und Mimik der Probanden bei der Beantwortung der Fragen protokollieren zu können, wäre eine *Face-to-Face-Situation* angebrachter gewesen. Auf Grund von zeitlich begrenzten Ressourcen wurde hierauf verzichtet. Stattdessen fand ausschließlich eine telefonische Kontaktaufnahme zwecks Umsetzung der *Think Aloud Methode* statt.

werden dürfen. Durch die Think Aloud Methode wurden Verständnisprobleme bei insgesamt sechs Fragen offensichtlich. Darüber hinaus wurden drei Antwortkategorien von den Probanden als missverständlich deklariert.

Nach erneuter Überarbeitung der Erhebungsinstrumente wurden diese im Oktober 2011 einem dritten und letzten Pretest unterzogen. Zu diesem Zweck wurde noch einmal Kontakt zu den drei Probanden aufgenommen, die sich für die zweite Pretest-Welle grundsätzlich zur Verfügung gestellt hatten, die dann aber für einen Pretest aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen doch nicht zur Verfügung standen.

Von den drei Fachkollegen erklärten sich zwei bereit, als Probanden, kombiniert mit der Think Aloud Methode, zur Verfügung zu stehen.

Da innerhalb der zwei Telefonate keine weiteren Beanstandungen erfolgten, wurden die eingesetzten Instrumente als ausreichend geprüft betrachtet, so dass sie dann ab dem 01.01.2012 zum Einsatz kamen.

5.3 Ergebnisse der Untersuchung

In den nachfolgenden Ausführungen sollen die Ergebnisse der explorativen Studie dezidiert vorgestellt werden. Hierbei wird in einem ersten Schritt die konkrete Untersuchungsdurchführung erörtert (vgl. Kapitel 5.3.1). In einem zweiten Schritt wird die Stichprobe der Untersuchung beschrieben (Stichprobengröße und beruflicher Kontext der Probanden) (vgl. Kapitel 5.3.2).

Kapitel 5.3.3 widmet sich dann den Ergebnissen zu den forschungsleitenden Fragen eins und zwei und richtet den Fokus somit auf das Transferproblem und hiermit verbunden auf mögliche Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit.

Inwiefern einzelne Ansätze eines Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit konkret umgesetzt werden, wird anschließend in Kapitel 5.3.4 beleuchtet. Hierbei wird zunächst die Phase vor Beginn der Weiterbildung (forschungsleitende Fragestellung drei) und anschließend die Phase nach Beendigung (forschungsleitende Fragestellung vier) detaillierter betrachtet, um so abschließend eine zusammenfassende Bewertung der Steuerungsbemühungen von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vornehmen zu können (forschungsleitende Fragestellung fünf).

Inwiefern erste Tendenzen erkennbar sind, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung neben ihrer originären individuumorientierten Anpassungs- auch eine Irritationsfunktion einnehmen, wird abschließend in Kapitel 5.3.5 erörtert.

5.3.1. Untersuchungsdurchführung

Die nachfolgende explorative Studie wurde vom 01.01.2012 bis zum 31.12.2012 durchgeführt.

Zum Stichtag des jeweiligen Anmeldeschlusses der zwei- bzw. dreitägigen Weiterbildungen wurden alle bis dato angemeldeten Teilnehmer per E-Mail kontaktiert. Zuvor wurden die benötigten Teilnehmerdaten (Vorname, Nachname und E-Mailadresse) in einer Adressdatenbank der Software LimeService hinterlegt, so dass die Versendung der E-Mails zwecks Einladung zur Teilnahme an der Studie, direkt aus Software LimeService vorgenommen werden konnte.

Pro Teilnehmer wurde durch die Software ein individueller Zugangsschlüssel generiert, der automatisiert der E-Mailadresse zugeordnet wurde. Somit konnte sichergestellt werden, dass nur derjenige an der Befragung teilnimmt, der auch als E-Mail-Empfänger hinterlegt war.²⁵⁶

Zwecks Teilnahme an der ersten Online-Befragung mussten die Probanden lediglich den Link in der E-Mail anklicken. Hiernach öffnete sich automatisch ein Browserfenster, innerhalb dessen die Probanden durch die Fragen der ersten Erhebungswelle geführt wurden.

Um eine möglichst große Anzahl von Probanden für die Teilnahme an der ersten Befragungswelle zu gewinnen, wurden standardisierte Erinnerungsmails zur Teilnahme an der Befragung eine Woche nach der Anmeldefrist sowie erneut zwei Wochen nach der Anmeldefrist verschickt.²⁵⁷

Damit nach Abschluss aller drei Erhebungswellen eine anonymisierte Auswertung der Daten möglich war, wurden die jeweiligen Datensätze der teilnehmenden Probanden aus der ersten Befragungswelle mit einer eindeutigen Identifikationsnummer (ID) versehen.

Für die zweite Befragungswelle wurde auf das bestehende Evaluationsverfahren des Referats Weiterbildung zurückgegriffen. Wie bei zahlreichen anderen Veranstaltern von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, werden sämtliche Weiterbildungsangebote des Referats Weiterbildung summativ evaluiert. Zu diesem Zweck erhalten die Weiterbildungsteilnehmer am Ende der Veranstaltung Evaluationsbögen, die sie anonym ausfüllen können.

²⁵⁶ Wenngleich eine solche eindeutige Zuordnung von Zugangsschlüssel und E-Mail-Adresse verhindert, dass die E-Mail an Dritte weitergeleitet wird, kann dennoch nicht verhindert werden, dass eine dritte Person, die Zugang zu der E-Mail-Adresse des Teilnehmers hat, die Befragung in dessen Namen (wissend oder nicht wissend) ausfüllt. Da dieses Szenario allerdings als äußerst unwahrscheinlich eingestuft wurde, wurden keine weiteren Sicherheitsvorkehrungen vorgenommen.

²⁵⁷ Diese Erinnerungsmails wurden ausschließlich den angemeldeten Weiterbildungsteilnehmern zugeschickt, die sich bis dato noch nicht an der Weiterbildung beteiligt hatten. Falls Weiterbildungsteilnehmer aktiv den Wunsch äußerten, sich nicht als Probanden an der Studie zu beteiligen, wurden diese umgehend aus der Adressdatenbank der Software LimeService gelöscht.

Der hierfür zum Einsatz kommende Evaluationsbogen wurde mit Blick auf die vorliegende Studie um eine zusätzliche Frage ergänzt.²⁵⁸

Um die Evaluationsbögen der Probanden der Panel-Studie eindeutig zuordnen zu können, musste die Anonymität des Evaluationsverfahrens aufgehoben werden. So wurde auf den Evaluationsbögen der Weiterbildungsteilnehmer, die sich an der ersten Befragungswelle bereits als Probanden beteiligt hatten, die ID vermerkt, die durch die Software LimeService während der ersten Befragungswelle automatisch erstellt wurde. Die so gekennzeichneten Evaluationsbögen wurden in Teilnehmermappen²⁵⁹ hinterlegt, die namentlich gekennzeichnet den jeweiligen Weiterbildungsteilnehmern zu Beginn der Veranstaltung persönlich durch den Autor ausgehändigt wurden. Die Weiterbildungsteilnehmer, die sich nicht an der ersten Befragungswelle beteiligt hatten, die folglich auch nicht als Probanden für die Panel-Studie zur Verfügung standen, erhielten die identischen Teilnehmermappen. Deren Evaluationsbögen waren allerdings nicht mit einer ID versehen, so dass hier eine anonymisierte Auswertung der Rückmeldebögen vorgenommen werden konnte.

Nach Abschluss einer Weiterbildung im Referat Weiterbildung werden die Evaluationsbögen mithilfe der Software EvaSys²⁶⁰ automatisiert ausgewertet. Jeder Evaluationsbogen, der mit einer ID versehen war, wurde zuvor kopiert, um die kopierten Bögen für eine separate Auswertung innerhalb der Panel-Studie nutzen zu können.

Sämtliche Probanden, die sich sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragungswelle beteiligt hatten, wurden sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung erneut zwecks Teilnahme an der dritten und letzten Befragungswelle per E-Mail kontaktiert. Erneut wurde zu diesem Zweck mithilfe der Software LimeService eine Mailvorlage generiert, die – versehen mit einem individuellen Zugangsschlüssel – an die Probanden verschickt wurde. Auch in dieser E-Mail war ein Link hinterlegt, der lediglich angeklickt werden musste, um sich an der browsergestützten Online-Befragung zu beteiligen.

Wie bereits bei der ersten Befragungswelle wurden auch die Probanden der dritten Befragungswelle insgesamt zwei Mal an die Teilnahme an der Studie erin-

²⁵⁸ In dieser zusätzlichen Frage wurden die Weiterbildungsteilnehmer gebeten, den Nutzen der Weiterbildung für sie persönlich, für ihre tägliche Arbeit in der Organisation und für ihr Team auf einer Fünferskala (von *sehr hoch* bis *sehr niedrig*) einzuschätzen (siehe Anlage).

²⁵⁹ Solche Teilnehmermappen werden an alle Teilnehmer von Weiterbildungen ausgehändigt. Grundsätzlich befinden sich in den Teilnehmermappen die kopierten Seminarunterlagen des Referenten sowie einige Unterlagen, die die Navigation innerhalb der FH Münster erleichtern sollen.

²⁶⁰ Ausführlicher hierzu: <http://www.evasy.de/startseite.html>.

ner.²⁶¹ Mit einer Excel-Datenbank wurde detailliert nachgehalten, wann sich welcher Proband an den jeweiligen Befragungswellen beteiligt hat.

Anfang 2013 wurden die Daten sämtlicher Probanden, die sich an allen drei Befragungswellen beteiligt haben, zwecks Weitererarbeitung in die Statistik- und Analysesoftware SPSS übertragen. In diesem Zuge wurden auch die personenbezogenen Daten (Vor- und Nachname) der Probanden gelöscht, wodurch eine vollständig anonymisierte Auswertung der Daten ermöglicht wurde.

5.3.2 Stichprobenbeschreibung

5.3.2.1 Zur Stichprobengröße

Im Jahr 2012 fanden insgesamt 35 Weiterbildungen statt, die dem geforderten Format einer eher kurzfristigen Weiterbildung (also in der Regel zwei- oder dreitägig) entsprachen. Von den 35 Veranstaltungen hatte der überwiegende Anteil (28 Veranstaltungen) einen zeitlichen Umfang von zwei Tagen. Die restlichen sieben Veranstaltungen waren dreitägige Weiterbildungen.

Insgesamt 17 der 35 Weiterbildungen fanden in der ersten Jahreshälfte 2012 statt, die restlichen 18 Veranstaltungen wurden in der zweiten Jahreshälfte angeboten.

Titel der Weiterbildung	Datum der Weiterbildung	Umfang	Anzahl an TN	Anzahl an Probanden ²⁶²
Update Case Management	24./25.02.2012	2	12	4
Lösungsorientierte Gesprächsführung (Grundlagenkurs)	24./25.02.2012	2	19	9
Angebote bei Trennungs- und Scheidungsberatung (Grundkurs)	27.–29.02.2012	3	13	8
Moderationskompetenz	28.02.–01.03.2012	3	5	3
Moderation von Konflikten	06.–08.03.2012	3	9	6
Die gutachtliche Stellungnahme in der Sozialen Arbeit	06./07.03.2012	2	23	9
Kinder psychisch kranker Eltern	07./08.03.2012	2	22	10
Psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen	14./15.03.2012	2	13	5
Professionelle Deeskalation bei hochangesspannten Kindern und Jugendlichen	19.–21.03.2012	2	5	3
Aus dem systemischen Methodenkoffer – Arbeiten mit dem Familienbrett	19./20.03.2012	2	10	7
Einführung in die Betriebswirtschaftslehre	19./20.04.2012	2	8	8
Ressourcenorientierte Biografiearbeit	20./21.04.2012	2	6	2
Trauma: Erkennen, Einschätzen, Handeln	04./05.05.2012	2	10	3

²⁶¹ Eine erste Erinnerungsmail wurde eine Woche nach der Einladung zur Teilnahme an der dritten Befragungswelle, eine zweite Erinnerungsmail zwei Wochen nach der Einladung zur Teilnahme an der dritten Befragungswelle an die Probanden verschickt.

²⁶² Die Differenz zwischen den teilnehmenden Personen (Anzahl an TN) und tatsächlichen Probanden der Studie wird nachfolgend noch dezidiert vorgestellt.

Plötzlich Chef/in – Umgang mit besonderen Herausforderungen für Führungseinsteiger/innen	11./12.05.2012	2	11	9
Führen Frauen anders? – Ein Seminar für weibliche Führungskräfte innerhalb der Sozialen Arbeit	21./22.05.2012	2	8	4
Lösungsorientierte Gesprächsführung (Grundlagenkurs)	01./02.06.2012	2	17	6
Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen in Krisen	04./05.09.2012	2	14	6
Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung	15./16.06.2012	2	7	2
Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen in Krisen	03./04.07.2012	2	11	4
Grundlagen des Arbeitsrechts	03./04.07.2012	2	13	7
Wirkungsvoll kommunizieren im Beruf	31.08./01.09.2012	2	10	6
Einführung in das Sozialgesetzbuch	03./04.09.2012	2	10	1
Energetisch wahrnehmen und Beziehungen gestalten	03./04.09.2012	2	8	4
Moderationskompetenz	04.–06.09.2012	3	3	1
Motivierende Gesprächsführung	10.–12.09.2012	3	18	10
Moderation von Konflikten	11.–13.09.2012	3	11	6
Einführung in den Familienrat (Family Group Conference)	12.–14.09.2012	3	20	5
Einführung in die Schuldnerberatung	13./14.09.2012	2	8	4
Einführung in die autismusspezifische Verhaltenstherapie	13./14.09.2012	2	9	5
Gesprächsführung mit „schwierigen“ Klienten	14./15.09.2012	2	12	4
Einführung in die systemischen Interventionsformen	17./18.09.2012	2	12	6
Evaluation in der Sozialen Arbeit	17./18.09.2012	2	5	2
Konzeptentwicklung in der Sozialen Arbeit	27./28.09.2012	2	11	2
Die Leitungsrolle (er)finden und ergreifen	12./13.11.2012	2	12	5
Zeitplanung, Life-Work-Balance und Burn-out-Prävention	22./23.11.2012	2	12	6
Systemisches Denken und Handeln im ASD	13./14.12.2012	2	7	3
Insgesamt			404	185

Abbildung 56: Übersicht der Weiterbildungen, die für die explorative Studie Verwendung fanden

An den 35 Einzelveranstaltungen nahmen vom 01.01.2012 bis zum 31.12.2012 insgesamt 404 Personen teil. Von diesen 404 Personen konnten insgesamt 366 Personen als potenzielle Probanden für die Panelstudie identifiziert werden (vgl. Abbildung 57).

	Anzahl
Gesamtanzahl der Anmeldungen für zwei- bzw. dreitägige Weiterbildungen in der Zeit vom 01.01.–31.12.2012	404
Fehlende (personenbezogene) E-Mail-Adressen oder falsche E-Mail-Adresse	29
Anzahl an Dopplungen (Personen, die sich für zwei oder mehr Weiterbildungen angemeldet haben)	9
Anzahl an potenziellen Probanden	366

Abbildung 57: Potenzielle Anzahl von Probanden

Von den 366 potenziellen Probanden haben sich insgesamt 226 Probanden an der ersten Panelwelle beteiligt, was einer Teilnehmerquote von 61,75 % entspricht.

Die Gründe für die Nicht-Teilnahme von mehr als einem Drittel (38,25 %) der potenziellen Probanden konnten nur eingeschränkt bestimmt werden, da von einem Großteil der Probanden (90 Probanden) hierzu keine Rückmeldung erfolgte. Von den 50 Probanden, die via E-Mail eine Begründung für ihre Nicht-Teilnahme lieferten, gaben ein kleiner Anteil (8 Probanden) an, dass eine Teilnahme an der Befragung durch die Leitungskraft verwehrt wurde. Insgesamt 42 Probanden meldeten via E-Mail zurück, dass Sie an der Befragung nicht teilgenommen haben, weil sie aufgrund einer selbstständigen Tätigkeit nicht zur Zielgruppe der explorativen Studie gehörten (vgl. Kapitel 5.2.4). Es ist zu vermuten, dass auch die eingeschränkte Anonymität, die im Zuge einer Panelstudie zwangsläufig erforderlich ist, eine potenzielle Teilnahmebarriere darstellend hat (vgl. Kapitel 5.2.1).

	Anzahl an Probanden	Panelmortalität
Panelwelle 1	226	
Panelwelle 2	215	4,9 %
Panelwelle 3	185	13,95 %

Abbildung 58: Tatsächliche Anzahl von Probanden

Von den 226 Probanden der ersten Panelwelle beteiligten sich 215 Probanden auch an der zweiten Panelwelle, was einer Panelmortalität von lediglich 4,9 % entspricht. Diese niedrige Panelmortalität erklärt sich dadurch, dass die zweite Panelwelle im Zuge der Abschlussevaluation innerhalb der FH Münster stattfand. Der hohe Rücklauf von ca. 95 % entspricht hierbei der klassischen Rücklaufquote von Evaluationsbögen innerhalb des Referats Weiterbildung.

An der dritten Panelwelle haben sich insgesamt noch 185 Probanden beteiligt. Im Vergleich zur Panelmortalität zwischen der ersten und der zweiten Panelwelle hat sich die Panelmortalität somit zwischen der zweiten und dritten Panelwelle fast verdreifacht (13,95 %). Die Gründe für die deutlich erhöhte Panelmortalität zwischen der zweiten und dritten Erhebungswelle können insbesondere damit erklärt werden, dass die zweite Panelwelle direkt vor Ort – also innerhalb der FH direkt nach Beendigung der Weiterbildung – durchgeführt wurde, während die Probanden für die Teilnahme an der dritten Panelwelle ihrer jeweiligen Praxiseinrichtungen erreicht werden mussten. Angesichts der Tatsache, dass grundsätzlich eine Panelmortalität von 10 % pro Panelwelle bei Panelstudien zu erwarten ist (vgl. Diekmann 2006, S. 271), relativiert sich die auf dem ersten Blick deutlich erhöhte Panelmortalität.

Da mithilfe der vorliegenden explorativen Studie insbesondere geklärt werden soll, ob und wenn ja, in welchem Maße Führungskräfte steuernd im Sinne eines Weiterbildungsmanagements auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbil-

dung Einfluss nehmen, finden in der nachfolgenden Auswertung nur solche Probanden Berücksichtigung, deren Arbeitgeber die Kosten für die Weiterbildung voll bzw. teilweise übernommen haben.²⁶³

Mithilfe einer entsprechenden Auswertung konnte konstatiert werden, dass von den o. g. 185 Probanden in 136 Fällen die Kosten vollständig und in 19 zumindest teilweise übernommen wurden. Von den 185 Probanden gaben 28 Probanden an, dass die Kosten nicht übernommen wurden, 2 Probanden haben die Frage nicht beantwortet. Die weiteren Ausführungen beziehen sich somit ausschließlich auf die 155 Probanden, bei denen der Arbeitgeber die Kosten voll bzw. teilweise übernommen hat.²⁶⁴

Knapp drei Viertel der 155 Probanden (N=115) absolvierte hierbei eine zweitägige Weiterbildung, während lediglich 40 Probanden an einem dreitägigen Weiterbildungsangebot des Referats Weiterbildung teilnahmen.²⁶⁵

5.3.2.2 Zum beruflichen Kontext der Probanden

Knapp zwei Drittel der Probanden (N=100) arbeiten als sozialpädagogische Mitarbeiter ohne Leitungsaufgaben in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Knapp ein Viertel der Probanden (N=36) übernimmt im weitesten Sinne eine Leitungsfunktion.²⁶⁶

Mit Blick auf das Handlungsfeld, in dem die Probanden tätig sind, kann konstatiert werden, dass mehr als die Hälfte der 155 Probanden (N=87) im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe²⁶⁷ tätig sind (vgl. Abbildung 59).

²⁶³ Es liegt auf der Hand, dass Steuerungsaktivitäten im Sinne eines Weiterbildungsmanagements kaum greifen (können), wenn Fachkräfte der Sozialen Arbeit externe Weiterbildungsangebote in ihrer Freizeit in Anspruch nehmen und die Kosten hierfür auch selber übernehmen.

²⁶⁴ In den nachfolgenden Ausführungen wird nicht weitergehend differenziert, ob die Kosten für die Weiterbildung nun voll oder nur teilweise übernommen worden sind. Selbst wenn der Arbeitgeber sich nur anteilig an den Kosten der externen Weiterbildung beteiligt hat, wird unterstellt, dass ein gewisses Steuerungsinteresse vorliegen könnte.

²⁶⁵ Dieses Verhältnis ist identisch mit dem Verhältnis von angebotenen zwei- und dreitägigen Weiterbildungen des Referats Weiterbildung. Da eine weitergehende Differenzierung bei der Auswertung zwischen zwei- und dreitägigen Weiterbildungen als wenig hilfreich betrachtet wird, wird hierauf im Weiteren verzichtet.

²⁶⁶ Als Leitungskräfte sollen hier solche Probanden bezeichnet werden, die bei der Befragung angaben, über eine Leitungsfunktion zu verfügen (N=31) bzw. solche, die angaben, als Geschäftsführer, Vorstand o. ä. tätig zu sein (N=5).

²⁶⁷ Eine weitergehende Differenzierung zeigt, dass rund ein Viertel der Fachkräfte (N=41), die angaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt zu sein, im weitesten Sinne im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (HzE) tätig sind. Im Bereich der Kindertagesstätten sind 9 Probanden beschäftigt, gefolgt von der Jugendarbeit (N=7) und der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendberufshilfe (N=7). Differenziert man innerhalb der HzE weitergehend, so lässt sich konstatieren, dass mehr als ein Zehntel der Probanden (N=18) innerhalb der ambulanten Hilfen zur Erziehung (SPFH o. ä.), 10 Probanden in der stationären HzE und 8 Probanden sowohl ambulant als auch stationär beschäftigt sind.

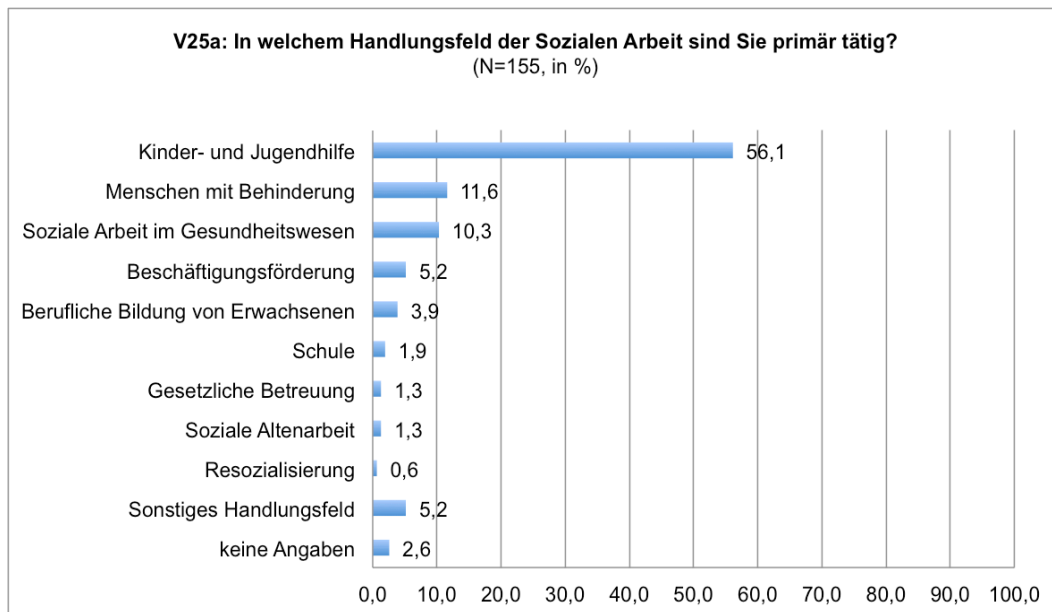


Abbildung 59: Handlungsfeld der Probanden

Diese hohe Anzahl von Fachkräften aus der Kinder- und Jugendhilfe ist einerseits dem Angebotsportfolio des Referats Weiterbildung geschuldet,²⁶⁸ andererseits entspricht der hohe Anteil von Probanden aus der Kinder- und Jugendhilfe auch dem Stellenwert der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der Sozialen Arbeit. So stellt die Jugendhilfe mit insgesamt 38.092 Einrichtungen und 2.032.790 Betten/Plätzen den größten Arbeitsbereich innerhalb der Freien Wohlfahrtspflege dar (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege 2008, S. 14). Neben Fachkräften aus der Kinder- und Jugendhilfe beteiligten sich insbesondere Fachkräfte aus dem Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung (N=18) sowie Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen (N=16) an der Studie. Die relativ große Anzahl von Fachkräften aus sonstigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit (N=8) ist einerseits der großen Pluralität von Handlungsfeldern innerhalb der Sozialen Arbeit geschuldet, andererseits der fehlenden trennscharfen Abgrenzungsmöglichkeiten der einzelnen Handlungsbereiche. Differenziert man die Gesamtzahl der Probanden hinsichtlich des jeweiligen Trägertypus, bei dem sie beschäftigt sind, so zeigt sich, dass knapp über die Hälfte der 155 Probanden für einen freien Träger tätig ist (N=79). Ein gutes Drittel der Probanden (N=57) ist bei einem öffentlichen Träger beschäftigt, während neun der Probanden angaben, bei einem gewerblichen Träger beschäftigt zu sein.

²⁶⁸ Wenngleich innerhalb des Referats Weiterbildung auch zahlreiche Angebote für Fachkräfte der Sozialen Arbeit in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit angeboten werden, stellen dennoch Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe die primäre Zielgruppe des Referats Weiterbildung dar.

Weitere vier Probanden gaben an, bei einem sonstigen Träger beschäftigt zu sein.²⁶⁹

Die 79 Probanden, die angaben bei einem freien Träger tätig zu sein, wurden weitergehend befragt, inwiefern ihr Träger einem der sechs großen Wohlfahrtsverbände²⁷⁰ angehört. Hier zeigte sich eine ähnliche Verteilung, wie sie – mit Blick auf die Anzahl von Beschäftigten – auch bundesweit innerhalb der Sozialen Arbeit vorzufinden ist.²⁷¹

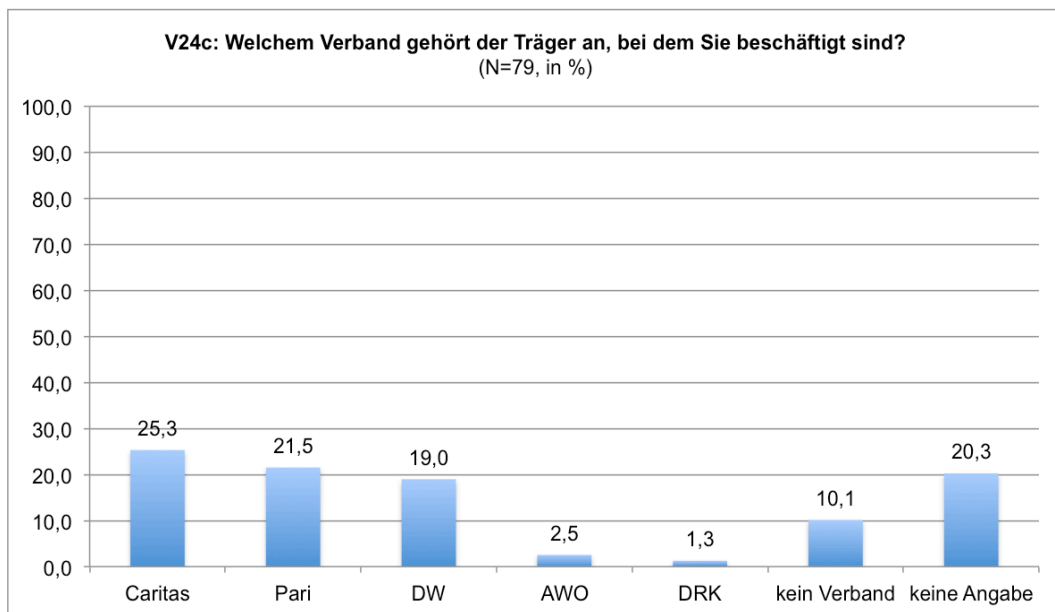


Abbildung 60: Verbandszugehörigkeit der freien Träger

So gab ein gutes Viertel der Probanden (N=20) an, dass ihr Träger Mitglied des Deutschen Caritasverbandes sei. Ein gutes Fünftel der Probanden (N=17) gab an, bei einem Träger beschäftigt zu sein, der Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband sei. Ein weiteres knappes Fünftel (N=15) gab an, dass der Träger, für den sie beschäftigt sind, Mitglied des Diakonischen Werks sei. Nur zwei Probanden sind bei einem Träger beschäftigt, der Mitglied bei der Arbeiterwohlfahrt ist und lediglich ein Proband gab an, für einen Träger tätig zu sein, der dem Deutschen Roten Kreuz angehört.

Von dem guten Drittel (N=57) der Probanden, die für einen öffentlichen Träger tätig sind, ist der mehrheitliche Anteil (N=35) in einem Jugendamt beschäftigt (20 Probanden gaben an, bei einem Jugendamt tätig zu sein, weitere 15 Probanden

²⁶⁹ Weitere sechs Probanden haben diese Frage nicht beantwortet.

²⁷⁰ Zu den sechs großen Wohlfahrtsverbänden gehören die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Caritas-Verband (Caritas), das Diakonische Werk (Diakonie), die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden (ZWSdJ), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) (vgl. Merchel 2008, S. 91 ff.).

²⁷¹ Von den 412.800 Beschäftigten bei Trägern der freien Jugendhilfe arbeiteten zum 15.03.2007 27,0 % beim Deutschen Caritasverband, 24,5 % beim Diakonischen Werk, 16,0 % beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, 6,6 % bei der Arbeiterwohlfahrt, 3,3 % beim Deutschen Roten Kreuz und 0,1 % bei der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden (vgl. Schilling 2010, S. 788).

gaben an, Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes eines Jugendamtes zu sein).²⁷²

Der restliche Anteil von Probanden, die angaben bei einem öffentlichen Träger beschäftigt zu sein (N=22), sind zum Teil bei anderen regionalen öffentlichen Trägern²⁷³ bzw. bei sonstigen öffentlichen Trägern (N=6) beschäftigt. Insgesamt sieben Probanden, die angaben bei einem öffentlichen Träger beschäftigt zu sein, haben dies nicht weitergehend konkretisiert.

Um Aussagen zur jeweiligen Organisationsgröße der Probanden treffen zu können, wurden diese gebeten anzugeben, wie viele Mitarbeiter in ihrer Organisation tätig sind. Da insbesondere in der Sozialen Arbeit viele Fachkräfte mit Teilzeitstellen beschäftigt sind, wurden die Probanden aufgefordert, ausschließlich die Anzahl an Vollzeitstellen (VZ) anzugeben.

Eine detaillierte Analyse hinsichtlich der Anzahl an hauptamtlichen Vollzeitstellen in den jeweiligen Einrichtungen der Probanden, weist eine große Streuung auf.

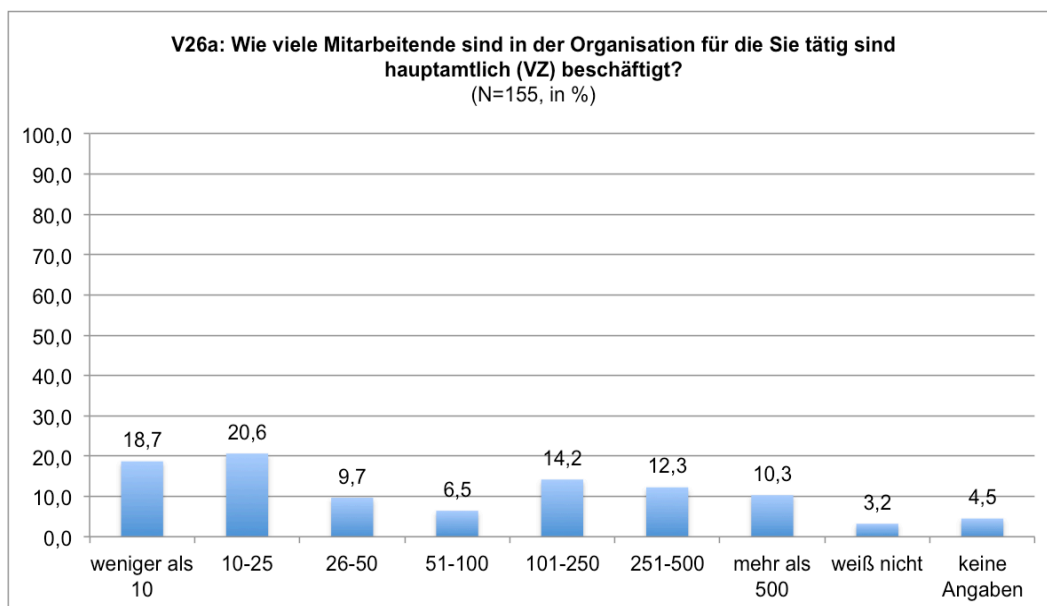


Abbildung 61: Größe der Organisationen

Gute 39 % der Probanden (N=61) sind in Einrichtungen beschäftigt, in denen bis zu 25 Vollzeitstellen hauptamtlich zur Verfügung stehen. Während die Anzahl der Probanden, die in Einrichtungen der Sozialen Arbeit beschäftigt sind, in denen zwischen 26 und 100 Vollzeitstellen zur Verfügung stehen, mit 16,2 % verhältnismäßig klein ist (N=25), gaben mehr als ein Viertel der Probanden (26,5 %; N=41) an, bei einem Träger beschäftigt zu sein, der zwischen 101 und 500 Voll-

²⁷² Aufgrund der besonderen Stellung des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) innerhalb des Jugendamtes wurde dieser als eigenständiger übergeordneter Arbeitszusammenhang innerhalb des eingesetzten Fragebogens aufgeführt.

²⁷³ Gesundheitsamt: N=1, Sozialamt: N=1, ARGE/Jobcenter: N=2; der jeweiligen Stadt bzw. Kommune: N=2, öffentliche Krankenhäuser: N=1.

zeitstellen vorweisen kann. Mehr als 10 % der Probanden (N=16) sind sogar bei Trägern beschäftigt, die mehr als 500 Vollzeitstellen beschäftigen.

Trägertypus * Wie viele Mitarbeiter Kreuztabelle

			Wie viele Mitarbeiter									Gesamt
			weniger als 10	10-25	26-50	51-100	101-250	251-500	mehr als 500	weiß nicht	k.A.	
Träger- typus	Öffentlicher Träger	Anzahl % innerhalb von Trägertypus	13 22,8%	15 26,3%	4 7,0%	5 8,8%	2 3,5%	9 15,8%	4 7,0%	2 3,5%	3 5,3%	57 100,0%
	Freier Träger	Anzahl % innerhalb von Trägertypus	13 16,5%	14 17,7%	9 11,4%	3 3,8%	18 22,8%	9 11,4%	7 8,9%	3 3,8%	3 3,8%	79 100,0%
	Gewerbl. Träger	Anzahl % innerhalb von Trägertypus	1 11,1%	2 22,2%	1 11,1%	2 22,2%	0 0,0%	0 0,0%	3 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	9 100,0%
	Sonstige Träger	Anzahl % innerhalb von Trägertypus	2 50,0%	0 0,0%	1 25,0%	0 0,0%	1 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 100,0%
	keine Angabe	Anzahl % innerhalb von Trägertypus	0 0,0%	1 16,7%	0 0,0%	0 0,0%	1 16,7%	1 16,7%	2 33,3%	0 0,0%	1 16,7%	6 100,0%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Trägertypus	29 18,7%	32 20,6%	15 9,7%	10 6,5%	22 14,2%	19 12,3%	16 10,3%	5 3,2%	7 4,5%	155 100,0%

Abbildung 62: Kreuztabelle Trägertypus/Anzahl von Mitarbeitern

Eine detaillierte Gegenüberstellung des jeweiligen Trägertypus (V24a), kreuztabuliert mit der Anzahl der Mitarbeiter (V26a) zeigt, dass die Probanden, die in einer Organisation beschäftigt sind, die mehr als 100 Vollzeitstellen vorweisen kann, eher bei einem freien Träger beschäftigt sind.²⁷⁴

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der überwiegende Anteil der Probanden (56,1 %) im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig ist und hier primär bei einem freien Träger (50,1 %) bzw. bei einem öffentlichen Träger (36,8 %) arbeitet.

Mit Blick auf die jeweilige Funktion innerhalb der Organisation ist mit knapp zwei Drittel der Probanden (64,5 %) der überwiegende Anteil als sozialpädagogischer Mitarbeiter ohne Leitungsaufgaben beschäftigt.

5.3.3 Der Transfer – (k)ein Problem in der Sozialen Arbeit?

Wie zuvor aufgezeigt, soll die explorative Studie erste Hinweise geben, welcher Stellenwert Transferproblemen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zugesprochen werden muss (vgl. Kapitel 5.2.3.1.1). Darüber hinaus soll mithilfe der explorativen Studie der Versuch unternommen werden, mögliche Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu lokalisieren (vgl. Kapitel 5.2.3.1.2).

5.3.3.1 Transferprobleme in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

Mithilfe der explorativen Studie sollen erste Hinweise generiert werden, um folgende forschungsleitende Fragestellung zu beantworten:

²⁷⁴ Von den 79 Probanden, die bei einem freien Träger beschäftigt sind, gaben 43,1 % (N=34) an, dass mehr als 100 Vollzeitstellen vorliegen. Von den 57 Probanden, die bei einem öffentlichen Träger beschäftigt sind, gaben hingegen nur 26,3 % (N=15) an, dass in deren Organisation mehr als 100 Vollzeitstellen vorliegen.

1) Inwiefern lassen sich mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Transferprobleme lokalisieren?

5.3.3.1.1 Zum Auftreten von Transferproblemen

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt, setzt ein Lerntransfer positive Lernerfahrungen voraus. Zwecks Bestimmung des Lernerfolgs der Probanden wurden diese direkt nach Beendigung der Weiterbildung (Panelwelle 2) gebeten, ihren Lernerfolg subjektiv auf einer Skala von *sehr hoch* bis *sehr niedrig* einzuschätzen.

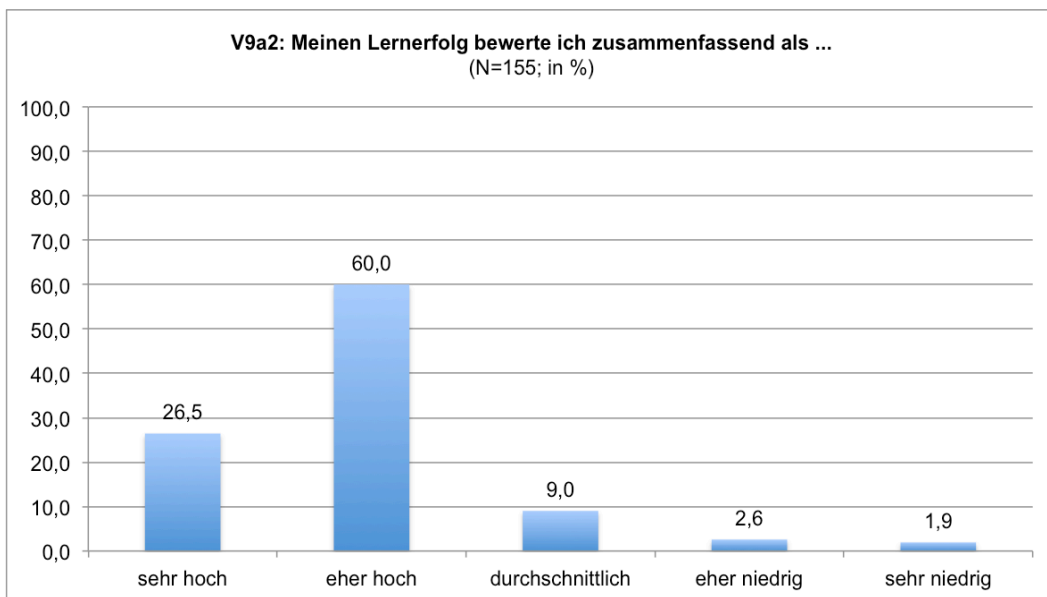


Abbildung 63: Individueller Lernerfolg

Mit Blick auf den individuell bewerteten Lernerfolg lässt sich konstatieren, dass der überwiegende Anteil (86,5 %; N=134) der 155 Probanden den eigenen Lernerfolg unmittelbar nach Beendigung der Weiterbildung als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* bewertet. Die Anzahl der Probanden, die den eigenen Lernerfolg als *eher niedrig* bzw. *sehr niedrig* bewertet, kann demgegenüber als verhältnismäßig gering bewertet werden (kumuliert 4,5 %, N=7).

Um sich dem Konstrukt des prognostizierten Transfererfolgs anzunähern, wurden die Probanden unmittelbar nach Beendigung der Weiterbildung auch gebeten, den Nutzen der Weiterbildung für ihre tägliche Arbeit in der Organisation einzuschätzen.

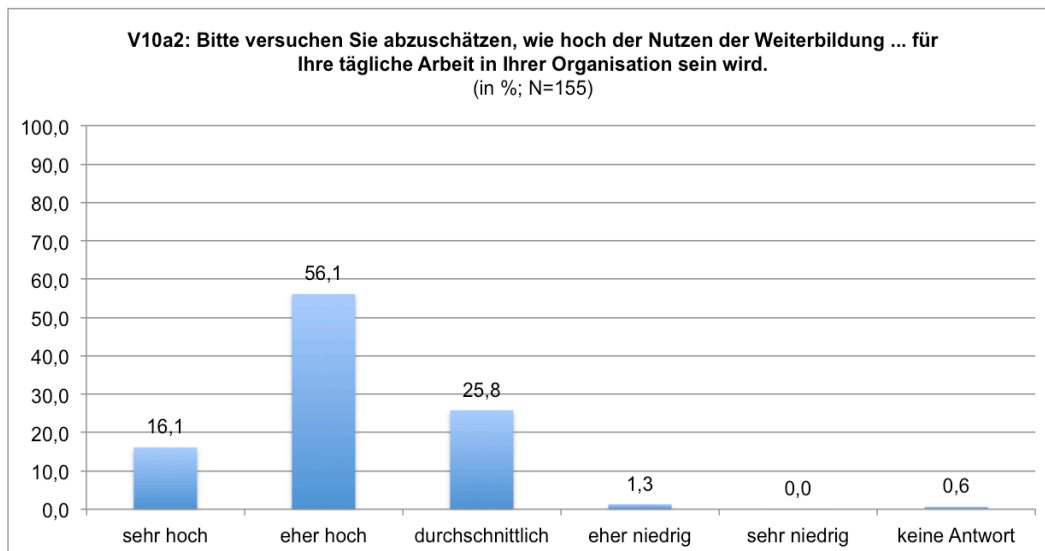


Abbildung 64: Prognostizierter Transfererfolg

Von der Tendenz her zeigt sich hier ein vergleichbares – wenngleich nicht ganz so eindeutiges – Bild wie bei den Ergebnissen zum selbstprognostizierten Lernerfolg. So bewerten knapp drei Viertel der befragten Probanden (72,2 %, N=112) den Nutzen der Weiterbildung für ihre tägliche Arbeit als *sehr hoch* bzw. *eher hoch*. Ein gutes Viertel der Probanden (N=40) bewertet den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit lediglich als *durchschnittlich*. Die Anzahl der Probanden, die den prognostizierten Transfererfolg als *eher niedrig* oder *sehr niedrig* einschätzt, ist mit 1,3 % (N=2) verschwindend gering.

Vergleicht man die Daten des selbst diagnostizierten Lernerfolgs (V9a2) mit denen des prognostizierten Transfererfolgs (V10a2), so zeigt sich, dass von den 134 Probanden, die unmittelbar nach Beendigung der Weiterbildung ihren eigenen Lernerfolg als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* bewertet haben, auch 104 Probanden ihren Transfererfolg als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* bewerten (vgl. Abbildung 65).

Lernerfolg MZ2 * Nutzen tägliche Arbeit MZ2 Kreuztabelle

			Nutzen tägliche Arbeit MZ2					Gesamt
			sehr hoch	eher hoch	durchsch nittlich	eher niedrig	keine Antwort	
Lern- erfolg MZ2	sehr hoch	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	16 39,0%	18 43,9%	7 17,1%	0 0,0%	0 0,0%	41 100,0%
	eher hoch	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	9 9,7%	61 65,6%	21 22,6%	1 1,1%	1 1,1%	93 100,0%
	durchschnittlich	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	0 0,0%	4 28,6%	9 64,3%	1 7,1%	0 0,0%	14 100,0%
	eher niedrig	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	0 0,0%	2 50,0%	2 50,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 100,0%
	keine Antwort	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	0 0,0%	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
Gesamt	Anzahl % innerhalb von Lernerfolg MZ2	25 16,1%	87 56,1%	40 25,8%	2 1,3%	1 0,6%	155 100,0%	

Abbildung 65: Kreuztabelle individueller Lernerfolg versus prognostizierter Transfererfolg

Von den insgesamt 155 Probanden bewerten im direkten Anschluss an die absolvierte Weiterbildung somit insgesamt 67,1 % (N=104) sowohl den Lern- als auch den prognostizierten Transfererfolg als *sehr hoch* oder *eher hoch*.

Innerhalb der dritten Panelwelle, also ca. sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung, wurden alle Probanden erneut gebeten, den nun tatsächlichen Erfolg (bzw. Misserfolg) des Transfers zu beurteilen. Vergleicht man die Daten aus der dritten Panelwelle mit den Daten aus der zweiten Panelwelle, so zeigt sich, dass von den o. g. 104 Probanden, die sowohl den Lernerfolg als auch den prognostizierten Transfererfolg unmittelbar nach Absolvierung der Weiterbildung als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* eingeschätzt haben, sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung nur noch insgesamt 65 Probanden (62,5 %) den Nutzen der Weiterbildung für ihre tägliche Arbeit als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* einschätzen.

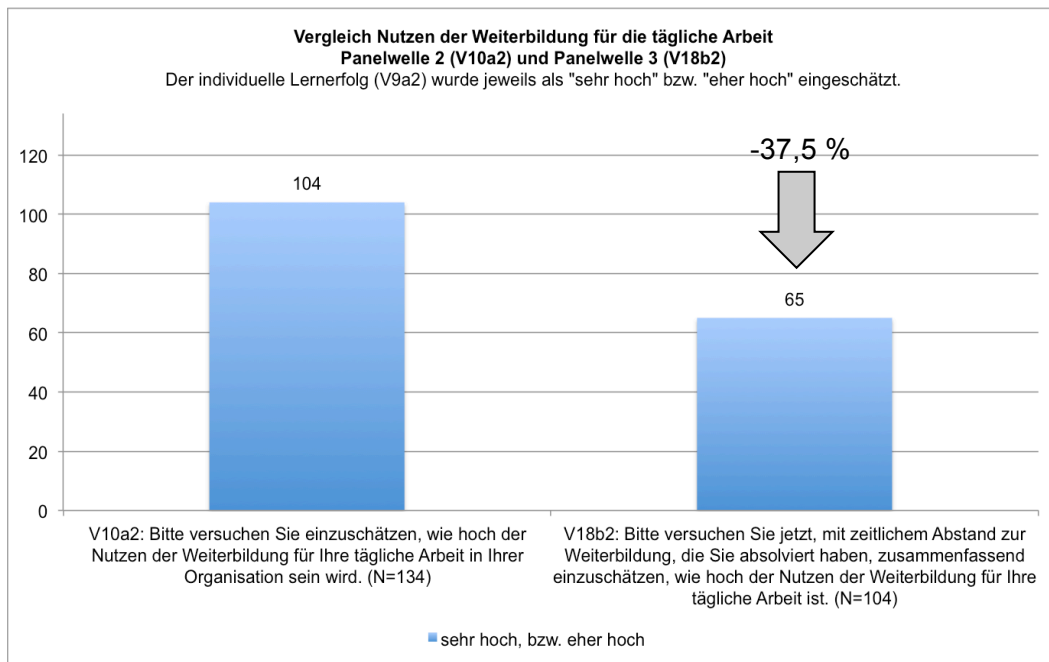


Abbildung 66: Übersicht prognostizierter und tatsächlicher Transfererfolg

Mehr als ein Drittel der Probanden (37,5 %, N=39) ist somit hinsichtlich der Bewertung des Nutzens der Weiterbildung für die tägliche Arbeit sechs Wochen später weniger optimistisch als direkt nach Absolvierung der Weiterbildung.

Ein Vergleich der von den Probanden innerhalb der dritten Panelwelle vorgenommenen individuellen Quantifizierung des Transfererfolgs (V18a_zusatz) weist darauf hin, dass die 39 Probanden, die innerhalb der dritten Panelwelle den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit nur noch als *durchschnittlich*, *eher niedrig* oder *sehr niedrig* bewertet haben, deutlich höhere individuell bewertete Transferverluste²⁷⁵ erfahren haben als die 65 Probanden, die auch innerhalb der dritten Panelwelle den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit als *sehr hoch* oder *eher hoch* bewertet haben.

So quantifizierten die 39 Probanden, die innerhalb der dritten Panelwelle den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit nur noch als *durchschnittlich*, *eher niedrig* oder *sehr niedrig* bewertet haben, den Transfererfolg im Durchschnitt mit 52,4 % (dies entspricht einem Transferverlust von 47,6 %), während die 65 Probanden, die auch innerhalb der dritten Panelwelle den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit als *sehr hoch* oder *eher hoch* bewertet haben,

²⁷⁵ Ein Transferverlust wird an dieser Stelle unterstellt, sobald die Probanden den individuell quantifizierten Transfererfolg mit weniger als 100 % bewerteten. Bewertet ein Proband seinen Transfererfolg (V18a_zusatz) beispielsweise mit 70 %, so wird ein Transferverlust in Höhe von 30 % unterstellt. Eine solche vereinfachte Berechnung eines Transferverlustes entspricht in keiner Weise den Maßgaben der Reliabilität, Validität und Objektivität. Dennoch kann dieser individuell bewertete Transfererfolg bzw. Transferverlust als Indiz bewertet werden, um gewisse Tendenzen hinsichtlich des Transfererfolgs bzw. -misserfolgs ableiten zu können.

den Transfererfolg im Durchschnitt mit 69,5 % (dies entspricht einem Transferverlust von 30,5 %) quantifizieren.

Wenngleich beide Durchschnittswerte hohe Streuungen aufweisen²⁷⁶ und auch hier lediglich individuelle Einschätzungen der Probanden zur Quantifizierung des Transfererfolgs zu Grunde gelegt wurden, weist die relativ hohe Differenz der beiden Durchschnittswerte (17,1 %) darauf hin, dass bei den 39 Probanden, die innerhalb der dritten Panelwelle den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit nur noch als *durchschnittlich*, *eher niedrig* oder *sehr niedrig* bewertet haben, gewisse Faktoren im Anschluss an die Weiterbildung dazu beigetragen haben, dass der quantifizierte Transfererfolg doch deutlich von dem quantifizierten Transfererfolg der 65 Probanden abweicht, die den Nutzen der Weiterbildung für die tägliche auch innerhalb der dritten Panelwelle als *sehr hoch* oder *eher hoch* bewertet haben.²⁷⁷

5.3.3.1.2 Fazit zur Lokalisierung von Transferproblemen

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die erste forschungsleitende Fragestellung feststellen, dass die hier diagnostizierten Transferprobleme bei Weitem nicht die Dimension einzunehmen scheinen, wie sie in den zuvor genannten Studien zum Transferproblem aufgezeigt wurden. Während innerhalb der vorgestellten Studien zum Transferproblem Transferverluste von 75–90 % festgestellt wurden (vgl. Kapitel 3.2.3), weisen die vorliegenden Ergebnisse der explorativen Studie darauf hin, dass bei einem guten Drittel der Probanden (37,5 %, N=39) sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung ein eingeschränkter Transfererfolg festzustellen ist.

Zugleich muss allerdings darauf verwiesen werden, dass die vorliegenden Daten der explorativen Studie nur begrenzt mit den Ergebnissen der in Kapitel 3.2.3 vorgestellten Studien zum Transferproblem verglichen werden können.

Zum einen kann bei den in Kapitel 3.2.3 vorgestellten Studienergebnissen nicht eindeutig festgestellt werden, welches Forschungsdesign den jeweiligen Untersuchungen zu Grunde gelegt wurde,²⁷⁸ zum anderen beruhen die vorliegenden Daten der explorativen Studie ausschließlich auf der subjektiven Selbsteinschät-

²⁷⁶ Durchschnittswert 52,4 (s=22,17); Durchschnittswert 69,5 (s=17,1).

²⁷⁷ Eine weitergehende Datenanalyse zeigt, dass die o. g. 39 Probanden sowohl hinsichtlich des Trägertypus (hier wurde zwischen öffentlichen, freien, gewerblichen und sonstigen Trägern differenziert, vgl. V24a) als auch hinsichtlich der Organisationsgröße (V26a) in etwa der untersuchten Stichprobe von 155 Probanden entsprechen. Es lassen sich somit keine Spezifika mit Blick auf Trägertypus und Organisationsgröße bei den 39 Probanden feststellen.

²⁷⁸ So ist beispielsweise sowohl unklar, ob innerhalb der jeweiligen Studie auch der Lernerfolg der Probanden zuvor festgestellt worden ist, als auch unklar, ob innerhalb der jeweiligen Studie ein Vergleich vom prognostizierten und tatsächlichen Transfererfolg der Probanden vorgenommen wurde.

zung der Probanden. Zudem wurden die Konstrukte *Lernerfolg* und *Transfererfolg* nur sehr vereinfacht operationalisiert. Weitere Forschungsarbeiten, die über den explorativen Charakter der vorliegenden Studie hinausgehen, wären vonnöten, um die hier erstmalig generierten Daten präzisieren zu können.

Wenngleich somit die vorliegenden Daten mit einer gewissen Zurückhaltung interpretiert werden müssen, erscheint die Anzahl von Probanden, die einen Transferverlust zwischen der zweiten und der dritten Panelwelle erfahren hat, ausreichend groß (N=39), hier weitergehende Analysen hinsichtlich möglicher Transferbarrieren vornehmen zu können.

5.3.3.2 Transferbarrieren in Einrichtungen der Sozialen Arbeit

Welche Faktoren den Transfer der Weiterbildungsinhalte bei externen Weiterbildungen vom Lern- in das Funktionsfeld erschweren, soll im Zuge der zweiten forschungsleitenden Fragestellung eruiert werden:

2) Welche Transferbarrieren lassen sich mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Sozialen Arbeit bestimmen?

5.3.3.2.1 Zum Auftreten von Transferbarrieren

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellung aufgeführt (vgl. Kapitel 5.2.3.1.1), wurde zwecks Lokalisierung von möglichen Transferbarrieren das Transfermodell von Baldwin und Ford zu Grunde gelegt und mit Blick auf die Spezifika der Sozialen Arbeit erweitert. Hiernach können folgende fünf analytisch voneinander zu trennende Einflussfaktoren auf den Transfer konstatiert werden: (1) Eigenschaften der Weiterbildungsteilnehmer, (2) das Weiterbildungsdesign (3) die Arbeitsumgebung, (4) die Adressaten und (5) die Finanziars/Politik.

Mithilfe dieses Analyserasters wurde der Versuch unternommen, die Faktoren bestimmen zu können, die primär dazu beigetragen haben, dass o. g. 39 Probanden den Transfererfolg (Nutzen für die tägliche Arbeit) sechs Wochen nach Absolvierung der Weiterbildung als *durchschnittlich*, *eher niedrig* oder *sehr niedrig* bewertet haben, obwohl sie direkt im Anschluss an die Weiterbildung sowohl den Lern- als auch den Transfererfolg als *sehr hoch* bzw. *eher hoch* bewertet haben (Panelwelle 3).

Die nachfolgende Abbildung 67 führt acht der insgesamt 15 Items auf, die das höchste Maß an Zustimmung²⁷⁹ von den o.g. 39 Probanden erhielten.

²⁷⁹ Die Probanden stimmten mit Blick auf die acht Items jeweils *voll zu* bzw. *eher zu*.

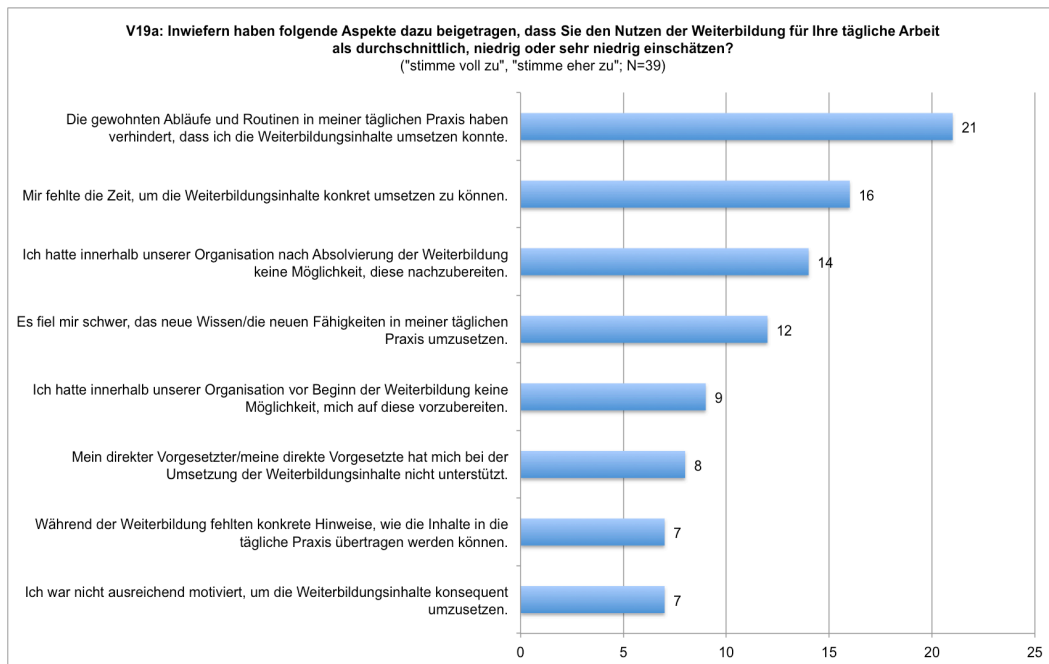


Abbildung 67: Mögliche Transferbarrieren

Wenngleich einerseits die Anzahl an Probanden recht klein ist (N=39) und andererseits bei der Analyse der Indikatoren konstatiert werden muss, dass diese nicht vollkommen überschneidungsfrei sind²⁸⁰, geben die acht aufgeführten Indikatoren dennoch deutliche Hinweise, dass der jeweiligen Arbeitsumgebung mit Blick auf die Phase des Lerntransfers eine zentrale Rolle zugeschrieben werden muss (vgl. Abbildung 67).

Insbesondere die gewohnten Abläufe und Routinen innerhalb der jeweiligen Organisation scheinen hierbei die mit Abstand größte Barriere für die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der täglichen Praxis darzustellen. So stimmten mit 21 von 39 Probanden mehr als die Hälfte der Probanden (53,8 %) *voll* bzw. *eher zu*, dass die gewohnten Abläufe und Routinen in der täglichen Arbeit dazu beigetragen haben, dass sie den Nutzen der Weiterbildung für ihre tägliche Arbeit als *durchschnittlich, niedrig oder sehr niedrig* eingeschätzt haben.

Mit Blick auf den am zweithäufigsten benannten Grund – die fehlende Zeit zur Umsetzung der Weiterbildungsinhalte – kann nicht abschließend geklärt werden, ob die Gründe für die fehlende Zeit zur Umsetzung tatsächlich in der Person liegen (mangelnde Fähigkeit zur Strukturierung der eigenen Arbeit, unzureichendes Zeitmanagement etc.) oder ob nicht auch hier organisationale Rahmenbedingungen wirksam werden.

²⁸⁰ So wurden beispielsweise die Indikatoren *Zeit* (*Mir fehlte die Zeit, um die Weiterbildungsinhalte konkret umsetzen zu können*) und *Können* (*Es fiel mir schwer, das neue Wissen/die neuen Fähigkeiten in meiner täglichen Praxis umzusetzen*) dem Konstrukt *Eigenschaften der Weiterbildungsteilnehmer* zugeordnet. Inwiefern hier nicht auch Gründe in der Arbeitsumgebung dazu beitragen, dass den Probanden die Zeit fehlt, bzw. den Probanden die Umsetzung des neuen Wissens bzw. der neuen Fähigkeiten schwer fällt, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Die relativ häufige Nennung der fehlenden Möglichkeiten hinsichtlich der Nachbereitung der Weiterbildungsinhalte innerhalb der jeweiligen Organisation (Ressource Nachbereitung) können aber als Indiz bewertet werden, dass die Gründe für die fehlenden zeitlichen Ressourcen zwecks Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht allein in der jeweiligen Person zu suchen sind.

In Bezug auf den am vierthäufigsten benannten Grund (Es fiel mir schwer, das neue Wissen/die neuen Fähigkeiten in meiner täglichen Praxis umzusetzen) für eine Abwertung des Nutzens der Weiterbildung für die tägliche Praxis sechs Wochen nach Beendigung der Weiterbildung zeigt sich ein ähnliches Zuordnungsproblem wie bei dem Indikator *Zeit*. Auch hier kann anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig geklärt werden, ob die Gründe für das eingeschränkte *Können* ausschließlich in der Person liegen oder ob nicht auch hier organisationale Aspekte wirksam werden.

5.3.3.2.2 Fazit zur Lokalisierung von Transferbarrieren

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der zweiten forschungsleitenden Fragestellung feststellen, dass sich – ähnlich wie dies bereits auch in Kapitel 4.2.5 konstatiert wurde – Transferbarrieren primär innerhalb der jeweiligen Arbeitsumgebung verorten lassen. Die für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hypothetisch angenommenen Transferbarrieren (Adressaten sowie Finanziers/Politik), können als nahezu bedeutungslos bewertet werden.

Mit Blick auf die Arbeitsumgebung, als zentrale Transferbarriere, muss den gewohnten Abläufen und Routinen eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Bezug nehmend auf die Annahmen der neueren Systemtheorie (vgl. Kapitel 2.3.1) können eben jene gewohnten Abläufe und Routinen als Sinnbild der Kommunikations- und Entscheidungsmuster interpretiert werden, die ein soziales (Sub-)System über die Zeit aufbaut, um Komplexität zu reduzieren. Die hiermit verbundene operationale Schließung von sozialen (Sub-)Systemen stattet sie mit einem hohen Maß an strukturellem Konservatismus aus, der möglicherweise auch dafür verantwortlich ist, dass Weiterbildungsinhalte nur unzureichend umgesetzt werden können, wenngleich die Probanden einen Transfererfolg ursprünglich prognostiziert hatten.

Ansätze zur Aufweichung dieses strukturellen Konservatismus, wie z. B. das Einräumen von entsprechender Zeit zur Anwendung der Weiterbildungsinhalte oder

aber die Möglichkeit, die Weiterbildungsinhalte nachzubereiten, scheinen im Falle der o. g. 39 Probanden nur sehr eingeschränkt vorhanden zu sein.²⁸¹

Welche Bedeutung transferunterstützende Maßnahmen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeräumt werden kann, die im Sinne eines Weiterbildungsmanagements sowohl vor Beginn einer Weiterbildung, als auch nach Beendigung einer Weiterbildung greifen können, soll in den nachfolgenden Ausführungen genauer beleuchtet werden.

5.3.4 Zur Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements

Wie in den Ausführungen zum Weiterbildungsmanagement aufgezeigt, beschränken sich bei externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung die Ansatzmöglichkeiten eines Weiterbildungsmanagements auf die Phase vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung.

Inwiefern in diesen Phasen erste Ansätze eines Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit umgesetzt werden, soll mithilfe der nachfolgenden Ausführungen vorgestellt werden.

5.3.4.1 Vor Beginn einer Weiterbildung

Die nachfolgenden Ausführungen sollen dazu beitragen, die dritte forschungsleitende Fragestellung zu beantworten.

3) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **vor Beginn** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagements zugerechnet werden können?

Zu diesem Zweck werden nachfolgend zunächst die Ergebnisse mit Blick auf die Umsetzung von Ansätzen der Bedarfsanalyse vorgestellt, bevor anschließend mithilfe der explorativen Studie Hinweise zur Festlegung von Erwartungen generiert werden sollen.

5.3.4.1.1 Bedarfsanalysen

Wenn vor Beginn einer externen Weiterbildung ein Bedarf nicht in einem technokratischen Sinne (einseitig) *erzeugt*, sondern gemeinsam *konstruiert* werden soll, scheint es unumgänglich, dass hierfür zunächst ein kommunikativer Rahmen geschaffen werden muss, in dem ein gemeinsamer Austausch stattfinden kann.

²⁸¹ Die fehlende Zeit zur Nachbereitung wird als zweithäufigster Grund genannt, warum die Probanden die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in die tägliche Praxis als *durchschnittlich*, *niedrig* oder *sehr niedrig* bezeichnen. Die fehlende Möglichkeit zur Nachbereitung der Weiterbildungsinhalte wird von 14 Probanden als Grund benannt.

Ein solcher – im weiteren Verlauf noch zu spezifizierenden – Austausch hat bei fast 90 % der Probanden (89,7 %, N=139) vor der Anmeldung zur Weiterbildung stattgefunden.

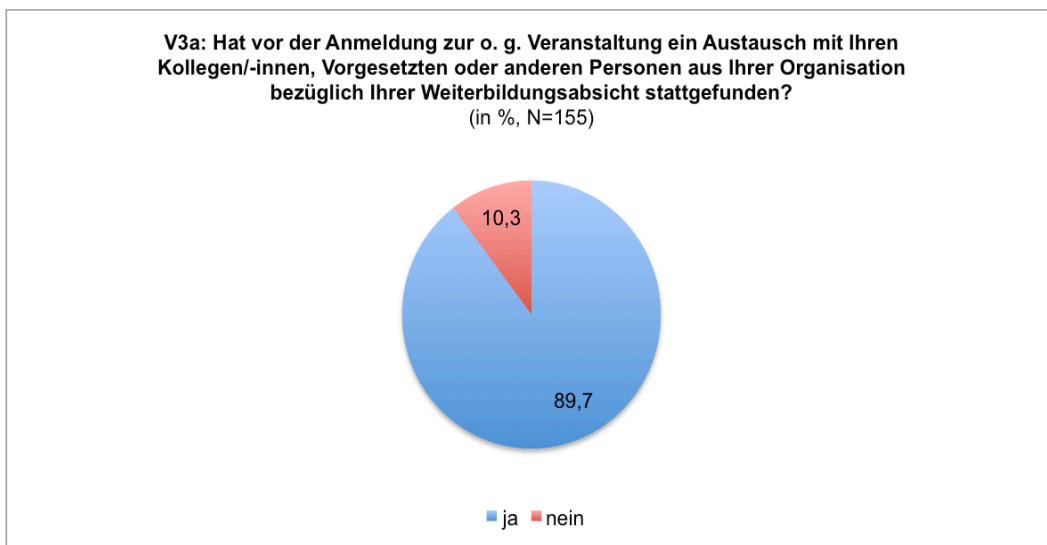


Abbildung 68: Kommunikationsanlässe vor Beginn einer Weiterbildung

Findet vor Beginn einer Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation statt, dann scheinen hierfür sehr unterschiedliche Gründe verantwortlich zu sein, wie nachfolgende Abbildung aufzeigt.

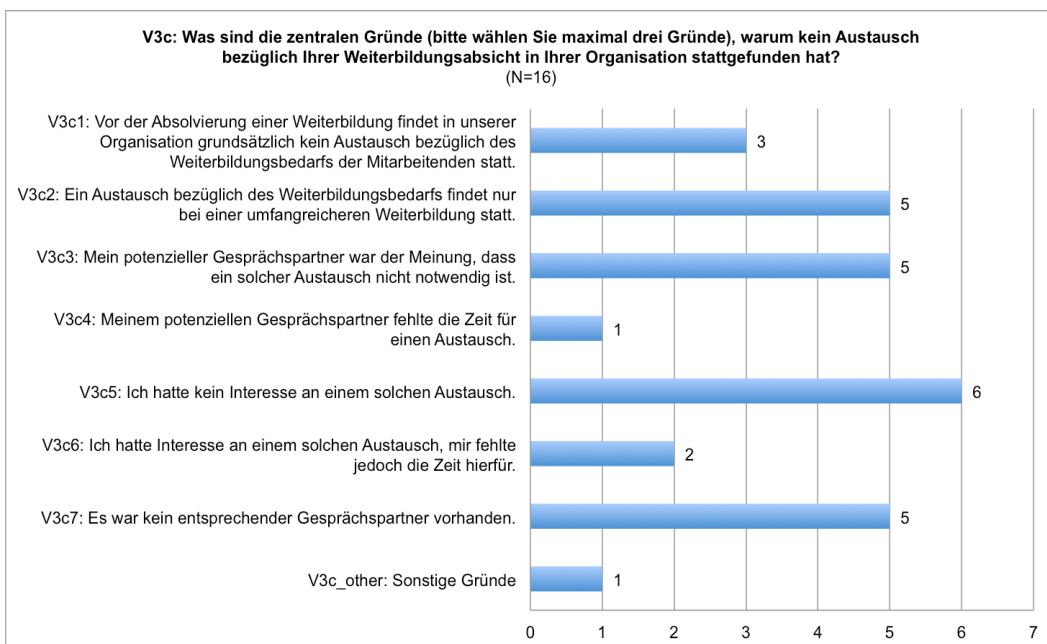


Abbildung 69: Gründe für einen Verzicht auf einen Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

Von den 16 Probanden, die vor Beginn der Weiterbildung angaben, dass kein Austausch zu ihrer Weiterbildungsabsicht stattfand, stimmten 6 Probanden der Aussage zu, dass ein solcher Austausch nicht stattfand, da sie selbst kein Interesse hieran hatten.

Als weitere relevante Gründe (relevant, da hier jeweils fünf Nennungen erfolgt sind) wurde benannt, dass in der jeweiligen Einrichtung ein Austausch nur bei umfangreicheren Weiterbildungen stattfindet, der potenzielle Gesprächspartner der Meinung war, dass ein solcher Austausch nicht nötig sei oder aber der entsprechende Gesprächspartner fehlte.

Im Fall der 139 Probanden, die angaben, dass vor Beginn der externen Weiterbildung ein Austausch stattgefunden hat, zeigt eine weitergehende Analyse, dass in gut einem Drittel der Fälle (34,5 %, N=48) dieser Austausch ausschließlich mit dem jeweiligen Vorgesetzten stattgefunden hat. Mehr als die Hälfte der Probanden (51,1 %, N=71) gab an, dass an dem Austausch vor Beginn der Weiterbildung sowohl Kollegen als auch der jeweilige Vorgesetzte beteiligt waren. In gut zehn Prozent der Fälle (10,8 %, N=15) fand ein Austausch ausschließlich mit den Kollegen statt. Weitere 3,6 % der Probanden (N=5) gaben an, dass ein Austausch mit sonstigen Personen bzw. Funktionsträgern innerhalb der Organisation stattfand.

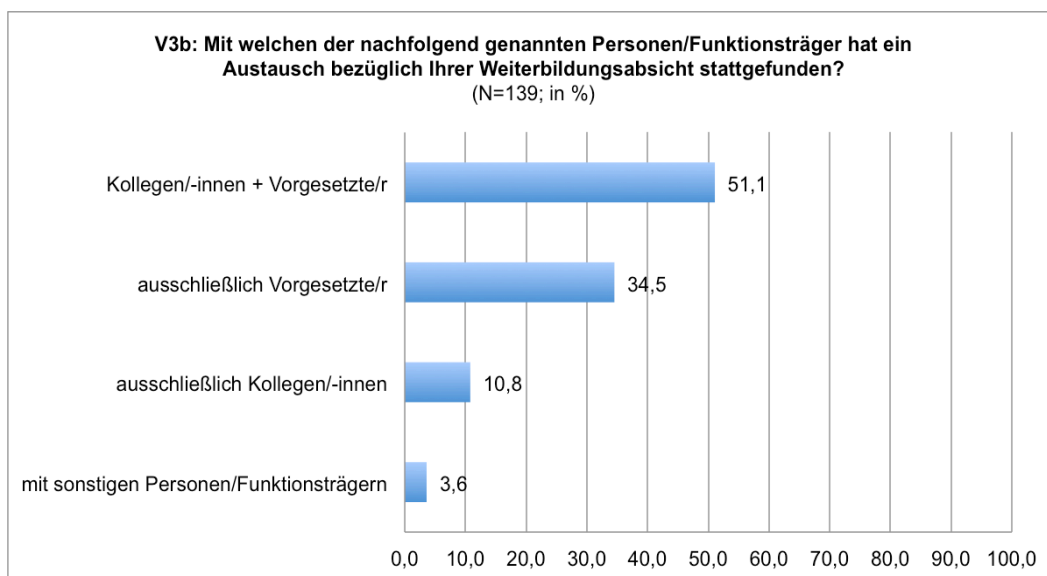


Abbildung 70: Beteiligte Personen/Funktionsträger am Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

Sowohl das hohe Maß an Zustimmung bei der Frage, ob vor Beginn einer externen Weiterbildung ein Austausch innerhalb der Organisation stattgefunden hat (knapp 90 %) als auch das hohe Maß an direkter bzw. indirekter Beteiligung durch Leitungskräfte an diesem Austausch (kumuliert: 85,6 %), scheint auf dem ersten Blick der in Kapitel 3.3.4 skizzierten These zu widersprechen, wonach in vielen Organisationen ein sogenannter *Weiterbildungstunnelblick* vorherrscht, der sich dadurch auszeichnet, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung nur

unzureichend organisational eingebettet sind und folglich Führungskräfte ihre Steuerungsverantwortung für den Weiterbildungsprozess kaum wahrnehmen.

Eine weitergehende Konkretisierung hinsichtlich der Form, in der dieser Austausch stattgefunden hat, relativiert die zunächst optimistisch anmutenden Daten jedoch.

Wenn vor Beginn einer externen Weiterbildung ein Austausch mit dem jeweiligen Vorgesetzten stattgefunden hat, so hatte dieser Austausch in mehr als der Hälfte der Fälle einen eher informellen (37,5 %, N=18) bzw. sonstigen Charakter (18,8 %, N=9).

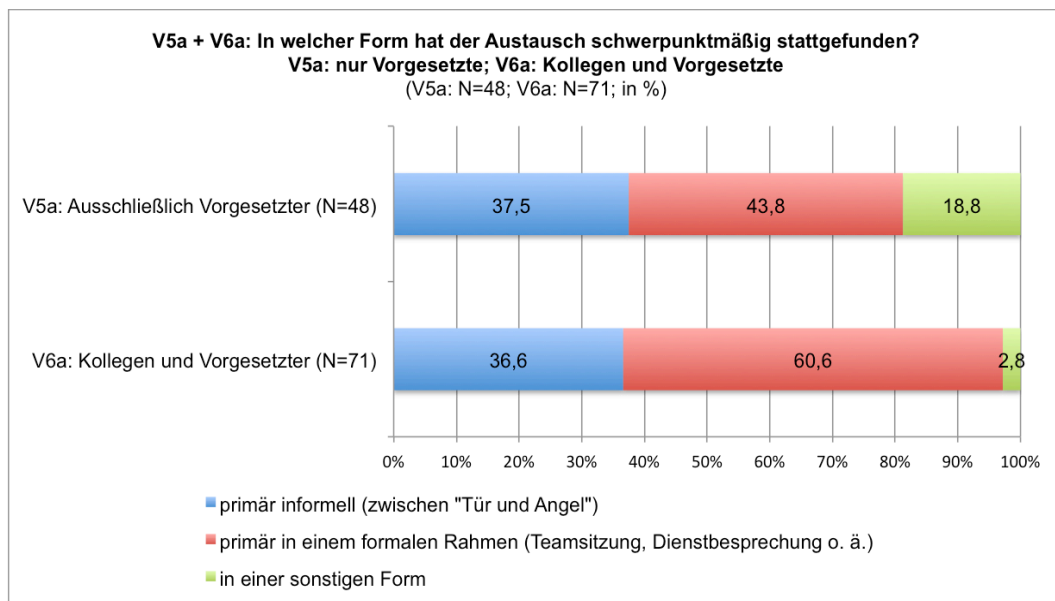


Abbildung 71: Form des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung

Findet der Austausch demgegenüber vor Beginn mit dem Vorgesetzten und den Kollegen gemeinsam statt, so scheint dies primär in einem eher formalen Rahmen der Fall zu sein (60,6 %, N=43). Möglicherweise werden hier insbesondere Teamsitzungen bzw. Dienstbesprechungen als kommunikativer Rahmen betrachtet, um sich hinsichtlich der jeweiligen Weiterbildungsabsicht vor Beginn einer Weiterbildung auszutauschen.

Mithilfe der explorativen Studie sollen weitergehend Hinweise generiert werden, inwiefern innerhalb eines formalisierten Austausches vor Beginn der Weiterbildung die Inhalte und Zielsetzung der Weiterbildung, der anschließende Transfer, organisatorische Fragen sowie die möglichen Bedenken der Kollegen thematisiert wurden.

Darüber hinaus sollen mithilfe der explorativen Studie erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern bereits vor Beginn einer Weiterbildung der Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit sowie der Nutzen der Weiterbildung für das jeweilige Team thematisiert wurden.

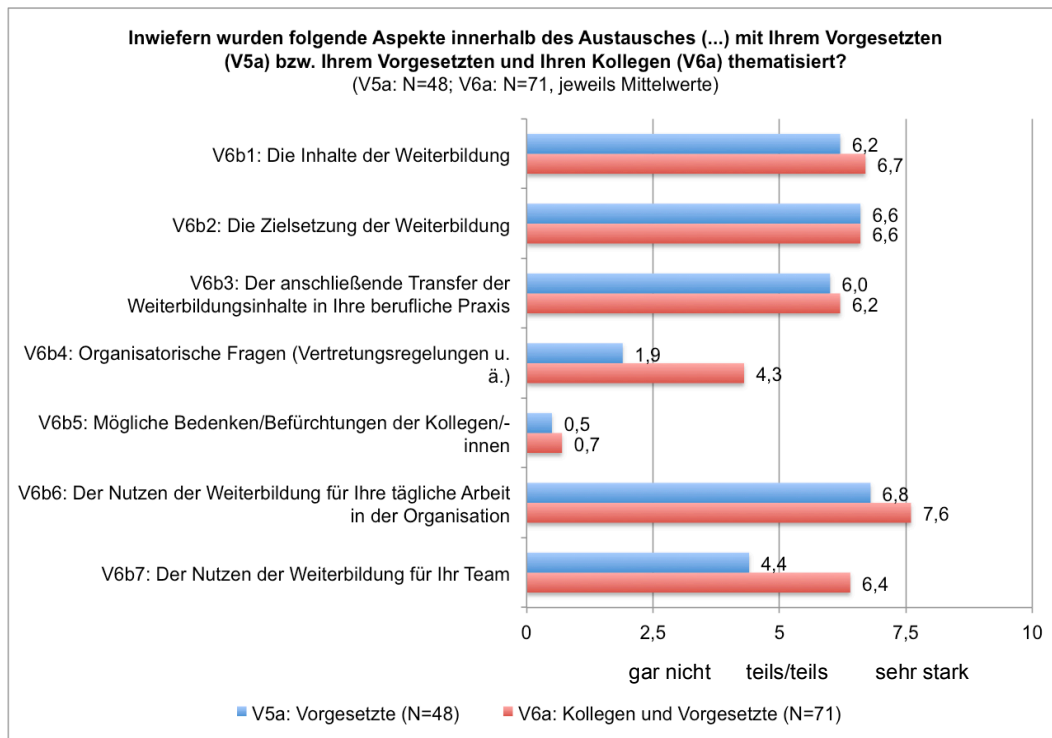


Abbildung 72: Thematisierte Inhalte im Austausch vor Beginn einer Weiterbildung

Eine erste Analyse der Daten zeigt, dass bei der Thematisierung der Inhalte der Weiterbildung (V6b1), der Zielsetzung der Weiterbildung (V6b2) und bei der Fragen des anschließenden Transfers (V6b3) eine gewisse *Tendenz zur Mitte* zu konstatieren ist. In allen drei Fällen antworteten die Probanden, die entweder vorab einen Austausch nur mit ihrem Vorgesetzten oder mit den Kollegen und den Vorgesetzten gemeinsam hatten, dass eben jene drei Aspekte im Durchschnitt zwischen *teils/teils* und *eher stark* thematisiert wurden. Dass vor Beginn der Weiterbildung neben den Inhalten und der Zielsetzung auch der anschließende Transfer bereits innerhalb der jeweiligen Einrichtung (zumindest *teils/teils*) thematisiert wurde, erstaunt in gewisser Weise und kann als Indiz gewertet werden, dass Ansätze der Transfersicherung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nicht erst nach Beendigung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung greifen.

In Bezug auf die Frage, ob vorab mögliche Bedenken bzw. Befürchtungen der Kollegen im gemeinsamen Gespräch thematisiert wurden (V6b5), zeigen sich kaum Unterschiede im Antwortverhalten der Probanden, die sich vorab ausschließlich mit ihrem Vorgesetzten ausgetauscht haben oder aber vorab mit den Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam im Austausch waren. In beiden Fällen wurden mögliche Bedenken bzw. Befürchtungen kaum thematisiert.

Die größten Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Thematisierung von organisatorischen Fragen feststellen (V6b4). Hier zeigt sich, dass Vertretungsrege-

lungen u. ä. vorab eher thematisiert werden, wenn der Austausch nicht nur mit dem jeweiligen Vorgesetzten (Mittelwert: 1,9), sondern mit den Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam stattfindet (Mittelwert: 4,3). Die Organisation von Vertretungsregelungen kann mit Blick auf die Absolvierung von externen Weiterbildungen als durchaus relevant eingeschätzt werden. Davon ausgehend, dass sich der Mitarbeiter, der sich während der Absolvierung einer externen Weiterbildung innerhalb seiner Arbeit vertreten weiß, möglicherweise eher auf die Weiterbildungsinhalte einlassen kann, als der Mitarbeiter, der aufgrund fehlender Vertretungsregelungen auch während einer externen Weiterbildung gedanklich bei den Fällen in der eigenen Praxis ist, erscheint es mit Blick auf die Förderung eines Lernerfolgs ratsam, Vertretungsregelungen vorab zu gewährleisten.

In Bezug auf die Thematisierung des Nutzens der Weiterbildung für das jeweilige Team (V6b7) zeigen sich ebenfalls große Unterschiede zwischen den Probanden, die sich vorab ausschließlich mit ihrem Vorgesetzten ausgetauscht haben (Mittelwert: 4,4) und den Probanden, die sich vorab mit ihren Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam ausgetauscht haben (Mittelwert: 6,4). Demnach scheinen die Chancen, dass Fragen hinsichtlich des Nutzens der Weiterbildung für das jeweilige Subsystem thematisiert werden, zu steigen wenn die Kollegen aus dem Team an dem Austausch beteiligt sind.

Der Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit (V6b6) scheint der Aspekt zu sein, der innerhalb eines Austausches vor Beginn einer Weiterbildung am stärksten thematisiert wird. Auch hier weisen die Daten darauf hin, dass der Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit stärker thematisiert wird, wenn die jeweiligen Kollegen neben dem Vorgesetzten an dem Austausch beteiligt sind.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die o. g. thematisierten Inhalte feststellen, dass diese in der Regel stärker thematisiert werden, wenn der Austausch nicht nur zwischen dem Weiterbildungsteilnehmer und dessen Vorgesetzten, sondern zwischen dem Weiterbildungsteilnehmer, dessen Vorgesetzten und den Kollegen gemeinsam stattfindet.²⁸²

5.3.4.1.2 Konkretisierung von Erwartungen

Wie den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen bereits beschrieben, wird in dem hier vertretenen Weiterbildungsmanagementverständnis die These aufgestellt, dass Angebote der betrieblichen

²⁸² Lediglich in Bezug auf die Thematisierung der Zielsetzung der Weiterbildung (V6b2) sind die Mittelwerte nahezu identisch.

Weiterbildung als *Arenen von unterschiedlichen Interessen* bewertet werden müssen.

Diese unterschiedlichen Motive und Interessen prägen direkt oder indirekt die jeweiligen Ziele, die durch die Absolvierung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung implizit oder explizit angestrebt werden.

Mithilfe der vorliegenden explorativen Studie sollen erste Hinweise gewonnen werden, inwieweit in Bezug auf externe Weiterbildungen, die voll bzw. teilweise durch den jeweiligen Arbeitgeber finanziert werden, eher Gründe zur Teilnahme an der Weiterbildung dominieren, die intrinsisch motiviert sind, oder aber eher Gründe im Vordergrund stehen, die extrinsisch motiviert sind.

Zudem sollen Hinweise gewonnen werden, ob die jeweils benannten Gründe zur Teilnahme an der Weiterbildung eher einen nahen oder eher einen fernen Bezug zur täglichen Arbeit aufweisen.

Zu diesem Zweck wurden die Probanden gebeten, die in Abbildung 32 aufgeführten 17 unterschiedlichen Aussagen (vgl. Kapitel 5.2.3.2.1) hinsichtlich ihres Grades an Zustimmung zu bewerten (auf einer Skala von *stimme voll zu* bis *stimme überhaupt nicht zu*). Die nachfolgende Abbildung stellt die sechs Aussagen dar, die den höchsten Grad an Zustimmung erhalten haben.²⁸³

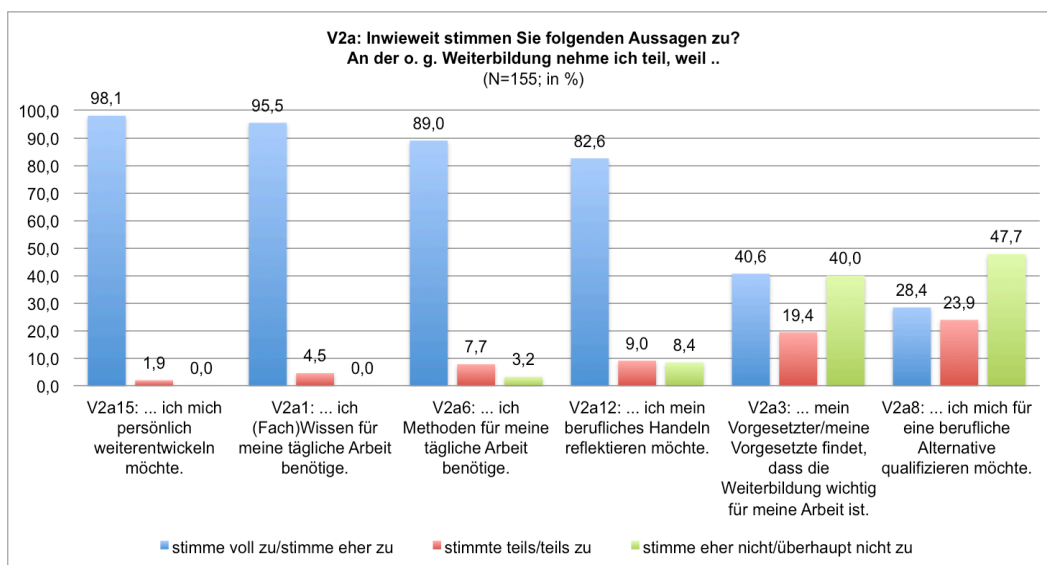


Abbildung 73: Motive hinsichtlich der Teilnahme an einer Weiterbildung

Wie anhand der Abbildung 73 zu entnehmen ist, scheinen die drei zentralen Elemente von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung (die Vermittlung von Wissen, die Aneignung von Methoden sowie die Reflexion des beruflichen Han-

²⁸³ Hierbei wurden jeweils die genannten absoluten Werte der Skalenniveaus *stimme voll zu* und *stimme eher zu* sowie der Skalenniveaus *stimme eher nicht zu/stimme überhaupt nicht zu* kumuliert.

delns, vgl. Kapitel 3.1.3) eine dominante Rolle einzunehmen, warum die Probanden an den jeweiligen Weiterbildungen teilgenommen haben.

Insbesondere das Bedürfnis nach mehr (Fach-)Wissen für die tägliche Arbeit, scheint hierbei eine treibende Kraft darzustellen, Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch zu nehmen (95,5 % der Probanden stimmten hier *voll bzw. eher zu*).

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei den zwei- bzw. dreitägigen Weiterbildungen, für die sich die Probanden angemeldet haben, in erster Linie um Angebote der betrieblichen Weiterbildung handelt, die auf die Vermittlung von Fachwissen bzw. Methoden ausgerichtet sind (vgl. Übersicht in Kapitel 5.3.2.1), ist das hohe Maß an Zustimmung hinsichtlich des Wunsches, sich Fachwissen anzueignen (95,5 % der Probanden stimmten hier *voll bzw. eher zu*) bzw. Methoden für die tägliche Arbeit zu erlernen (89,0 % stimmten hier *voll bzw. eher zu*), kaum überraschend.

Dass die Probanden bei Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, die primär auf die Vermittlung von Fachwissen und Methoden ausgerichtet sind, zugleich in einem hohen Maße eine Reflexion ihres beruflichen Handelns anstreben (82,6 % stimmten hier *voll bzw. eher zu*), kann als mögliches Indiz dafür gewertet werden, dass die Reflexion des beruflichen Handelns für Fachkräfte der Sozialen Arbeit als fester Bestandteil von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung – unabhängig von deren inhaltlicher Ausrichtung – betrachtet wird (vgl. Kapitel 3.1.5).

Besonders auffallend ist die hohe Zustimmung in Bezug auf den Indikator „Persönliche Weiterentwicklung“. Mit 98,1 % stimmten fast alle der 155 befragten Probanden der Aussage *voll bzw. eher zu*, dass das jeweilige externe Weiterbildungsangebot auch in Anspruch genommen wurde, um sich persönlich weiterzuentwickeln.

Dieser hohe Grad an Zustimmung kann als besonders deutliches Indiz für das hohe Maß an intrinsischer Motivation von Fachkräften der Sozialen Arbeit in Bezug auf die Inanspruchnahme von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung interpretiert werden, wie es bereits in den Ausführungen zuvor benannt wurde (vgl. Kapitel 4.1.2.2 sowie Kapitel 4.3.1.3).

Zugleich muss jedoch konstatiert werden, dass dieser stark ausgeprägte Wunsch, sich mithilfe von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung persönlich weiterzuentwickeln, nicht zwangsläufig mit einem nahen Bezug zur täglichen Arbeit in der jeweiligen Einrichtung verbunden sein muss.

Als weiteres Indiz für das hohe Maß an intrinsischer Motivation der befragten Probanden kann auch die geringe Anzahl von nur sieben Probanden interpretiert werden, die *voll* bzw. *eher* der Frage zustimmten, ob sie an dem jeweiligen Weiterbildungsangebot teilgenommen haben, weil ihr Vorgesetzter sie hierzu verpflichtet hat.²⁸⁴

Im Vergleich zu den erstgenannten vier zentralen Motiven der Probanden, an dem externen Weiterbildungsangebot teilzunehmen (1. Persönlichkeitsentwicklung, 2. Wunsch sich Fachwissen anzueignen, 3. Wunsch nach Aneignung von Methoden und 4. Wunsch das berufliche Handeln zu reflektieren), fällt die Anzahl an Zustimmung für das am fünfthäufigsten genannte Motiv (... weil mein Vorgesetzter findet, dass die Weiterbildung wichtig für meine Arbeit ist) deutlich ab. Hier stimmten lediglich 40,6 % *voll* bzw. *eher* zu. Angesichts der Tatsache, dass bei allen 155 Probanden die Kosten der externen Weiterbildung voll bzw. teilweise durch den Arbeitgeber übernommen werden, erstaunt dieser verhältnismäßig niedrige Grad an Zustimmung vonseiten der Probanden. Die Annahme, dass aufgrund einer Investition in die Weiterbildung der Fachkraft die jeweiligen Arbeitgeber der Absolvierung des Weiterbildungsangebots auch eine entsprechende Bedeutsamkeit (im Sinne von Wichtigkeit) zusprechen, scheint sich hier nicht zu bestätigen.²⁸⁵

Auffällig ist auch das relativ hohe Maß an Zustimmung bei der Frage, ob die jeweilige Weiterbildung von den Probanden in Anspruch genommen wird, um sich für eine berufliche Alternative zu qualifizieren (mit 52,3 % stimmten mehr als die Hälfte der Probanden dieser Aussage *voll*, *eher* bzw. *teils/teils* zu). Überspitzt formuliert, scheint ein nicht unerheblicher Teil der Arbeitgeber in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu investieren, damit diese das erlernte Wissen bzw. die erlernten Methoden nutzen, um sich für berufliche Alternativen (möglicherweise auch außerhalb der eigenen Organisation) zu qualifizieren. Vielleicht ist dieses hohe Maß an Zustimmung aber auch nur Ausdruck der eher prekären Beschäftigungsverhältnisse und des hiermit verbundenen *Nomaden-denkens*²⁸⁶ innerhalb der Sozialen Arbeit.

²⁸⁴ Auf Grund des geringen Maßes an Zustimmung wurde dieser Indikator nicht in Abbildung 73 aufgeführt.

²⁸⁵ Diesen Aspekt gilt es im weiteren Verlauf hinsichtlich der Frage aufzugreifen, in welchem Maße Erwartungen an Angebote der betrieblichen Weiterbildung von Seiten der Arbeitgeber geknüpft werden, wenn diese in die betriebliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren.

²⁸⁶ Mit diesem Nomadendenken ist die zwangsläufige Bereitschaft von Fachkräften der Sozialen Arbeit gemeint, sich auf Grund primär befristeter Arbeitsverträge nach Ablauf der jeweiligen Frist auf die Suche nach neuen beruflichen Alternativen zu machen. Zur Befristung von Arbeitsverträgen in der Sozialen Arbeit sei hier auf Seithe verwiesen (vgl. Seithe 2012, S. 152).

Zusammenfassend zeigt sich mit Blick auf die Motive zur Teilnahme an externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung, dass eindeutig solche Gründe dominieren, die eher der intrinsischen Motivation zugeordnet werden können (Felder A + B in der abgebildeten Motiv-Matrix).

	Gründe zur Teilnahme an der Weiterbildung ...	
	... eher intrinsisch motiviert.	... eher extrinsisch motiviert.
... eher mit nahem Bezug zur täglichen Arbeit	<p style="text-align: center;">A</p> <p>... ich Wissen (...) benötige (95,5 %) ... ich Methoden (...) benötige (89,0 %) ... ich mein berufliches Handeln reflektieren möchte (82,6 %)</p>	<p style="text-align: center;">C</p> <p>... mein Vorgesetzter findet, dass die Weiterbildung wichtig für meine Arbeit ist (40,6 %).</p>
... eher mit fernem Bezug zur täglichen Arbeit	<p style="text-align: center;">B</p> <p>... ich mich persönlich weiterentwickeln möchte (98,1 %) ... ich mich für eine berufliche Alternative qualifizieren möchte (28,4 %)</p>	<p style="text-align: center;">D</p>

Abbildung 74: Ausgefüllte Motiv-Matrix

Mit dem Wunsch, sich Wissen bzw. Methoden für die tägliche Arbeit anzueignen sowie dem Wunsch, das berufliche Handeln mithilfe der entsprechenden Weiterbildung zu reflektieren, dominieren insbesondere solche Motive, die einen nahen Bezug zur täglichen Arbeit aufweisen (Feld A).

Das höchste Maß an Zustimmung hat allerdings das Motiv erhalten, sich persönlich weiterzuentwickeln. Wenngleich auch dieses Motiv hochgradig intrinsisch geprägt ist, kann hier bisweilen ein eher ferner Bezug zur täglichen Arbeit unterstellt werden.²⁸⁷

Im Verhältnis zu der Vielzahl von eher intrinsisch geprägten Motiven, fallen die eher extrinsisch geprägten Motive deutlich ab (Felder C + D). Das höchste Maß an Zuspruch hat hier noch die Aussage erhalten, dass der jeweilige Vorgesetzte findet, dass die Weiterbildung wichtig für die tägliche Arbeit des Probanden sei (Feld C). Auf diesen erstaunlich niedrigen Grad an Zustimmung wurde bereits verwiesen. Hier wären separate Befragungen von Führungskräften vonnöten, um deren Motive zur Förderung der Weiterbildungsbemühungen des jeweiligen Mitarbeiters stärker beleuchten zu können.

Eine Teilnahme an externen Weiterbildungen aus reinem Zwang (V2a16) scheint eher die Ausnahme als die Regel zu sein (7 Probanden stimmten hier *voll* bzw. *eher zu*), genauso wie eine Teilnahme, um einmal eine Auszeit vom beruflichen Alltag (V2a2) nehmen zu können (24 Probanden stimmten hier *voll* bzw. *eher zu*).

²⁸⁷ Die Differenzierung zwischen nahem und fernem Bezug zur täglichen Arbeit kann hier nur als analytisches Hilfskonstrukt verstanden werden. Insbesondere innerhalb der Sozialen Arbeit sind Fachkräfte darauf angewiesen, auch einen großen Anteil ihrer Persönlichkeit in die tägliche Arbeit mit Klienten einzubringen, um so eine Arbeitsbeziehung aufzubauen.

Anhand der vorliegenden Daten kann die Hypothese, dass Angebote der betrieblichen Weiterbildung als *Arenen von unterschiedlichen Interessen* betrachtet werden müssen, nicht in einem statischen Sinne verifiziert werden. Dennoch dürften die vorliegenden Daten aussagekräftig genug sein, um festzustellen, dass den persönlichen Gründen und Motiven der Fachkräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit auch dann ausreichend Beachtung geschenkt werden sollte, wenn die Kosten für die Weiterbildung vollständig (oder teilweise) übernommen werden.

Eine einseitige Festlegung von Weiterbildungszielen durch Leitungskräfte, die ausschließlich das organisationale Interesse, nicht aber das persönliche Interesse der jeweiligen Organisationsmitglieder berücksichtigt, birgt die Gefahr, das hohe Maß an intrinsischer Motivation aufseiten der Fachkräfte zu übergehen und diese somit auf ihre ausschließliche Rolle als ausführendes Organ zu begrenzen. Eine solch rein funktionalistische Perspektive scheint insbesondere in Bezug auf Fachkräfte der Sozialen Arbeit, deren organisationales Handeln stets auch stark von den jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen mitgeprägt ist, bedenklich zu sein.

Inwiefern überhaupt vor Beginn einer externen Weiterbildung konkrete Erwartungen hinsichtlich der jeweiligen Veranstaltung vereinbart werden, gilt es weitergehend zu klären.

Zu diesem Zweck wurden die vorliegenden Daten differenziert ausgewertet. Zum einen wurden die Daten aller 155 Probanden, unabhängig davon, ob vor Beginn der Weiterbildung ein Austausch in einem formalen Rahmen stattgefunden hat oder nicht, in Bezug auf die Frage der Erwartungen ausgewertet.

Hierbei zeigt sich ein recht eindeutiges Bild. Lediglich ein knappes Drittel der insgesamt 155 Probanden (31,6 %, N=49) bestätigte, dass vor Beginn der Weiterbildung konkrete Erwartungen benannt wurden, gute zwei Drittel (68,4 %, N=106) verneinten dies.²⁸⁸

²⁸⁸ Ähnlich wie bereits bei den Ausführungen zum Auftreten von Transferproblemen (vgl. Kapitel 5.3.3.1.1), wurden die Daten der Probanden, die angaben, dass vor Beginn keine Erwartungen benannt wurden, weitergehend danach analysiert, ob sich hier gewisse Muster hinsichtlich des Trägertypus bzw. der Trägergröße konstatieren lassen, die von der beschriebenen Stichprobe abweichen. Beides ist nicht der Fall.

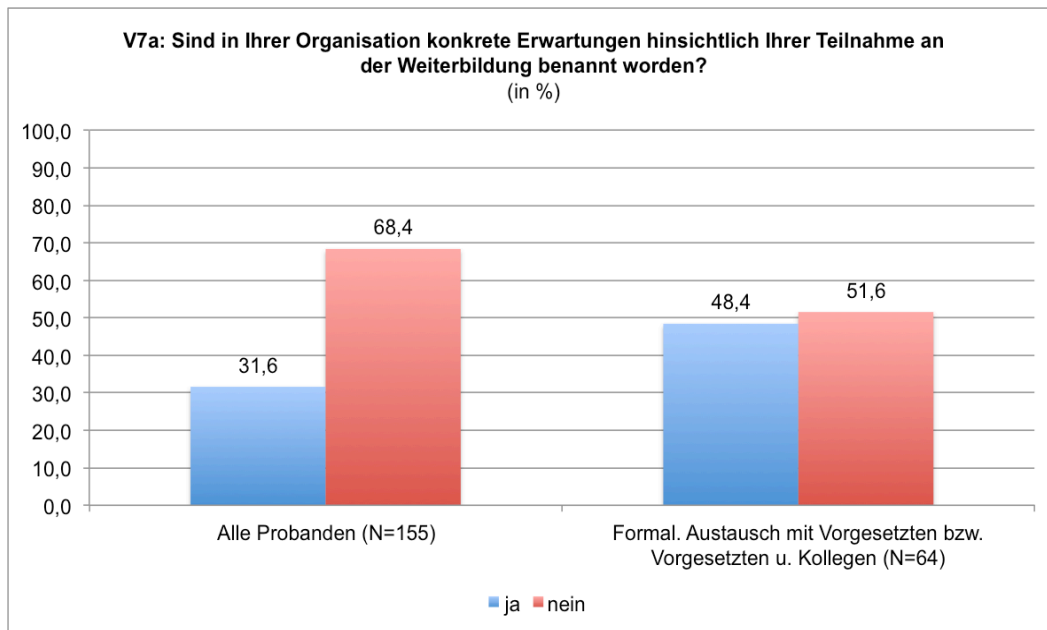


Abbildung 75: Zur Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer externen Weiterbildung

Dieses deutliche Missverhältnis löst sich begrenzt auf, wenn vor Beginn der Weiterbildung ein Austausch mit dem Vorgesetzten bzw. mit dem Vorgesetzten und den Kollegen in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat. In diesem Fall gaben von den 64 Probanden, fast die Hälfte der Probanden (48,4 %, N=31) an, dass konkrete Erwartungen vor Beginn der Weiterbildung benannt worden sind.

Mithilfe der explorativen Studie sollen auch erste Einblicke ermöglicht werden, in welcher Form die konkreten Erwartungen festgelegt wurden. Hierbei wurde vereinfacht zwischen einer mündlichen und einer schriftlichen Form differenziert.

Eine Analyse der Daten zeigt, dass, auch wenn der Erwartungsformulierung ein Austausch in einem eher formalen Rahmen vorausgegangen ist (N=31), vorab formulierte Erwartungen in der Regel ausschließlich mündlich festgelegt werden (96,8 %). Lediglich ein Proband (3,2 %) bestätigte, dass die vorab formulierten Erwartungen in schriftlicher Form festgelegt wurden.

Ob mit diesem niedrigen Formalisierungsgrad auch ein niedriges Maß an Verbindlichkeit hinsichtlich der formulierten Erwartungen einhergeht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Diese Frage soll allerdings zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgenommen werden (vgl. Kapitel 5.3.4.2.3).

Die 132 Probanden, die bei der ersten Befragungswelle angaben, dass keine konkreten Erwartungen zur Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden sind, wurden weitergehend nach den Gründen hierfür befragt.

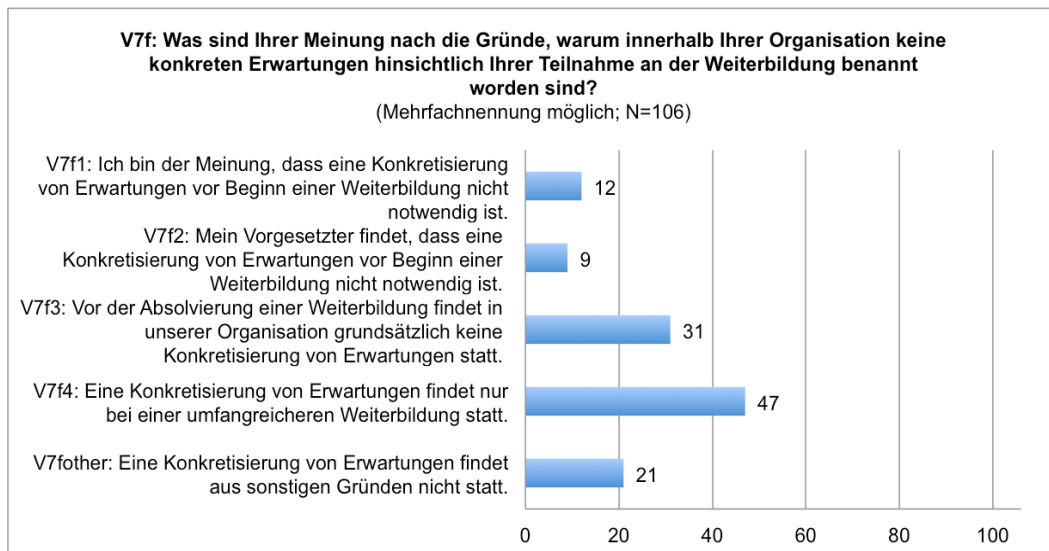


Abbildung 76: Gründe für den Verzicht auf die Formulierung von Erwartungen

Hierbei stimmt die Mehrheit der Probanden (N=47) der Aussage zu, dass eine Konkretisierung von Erwartungen lediglich bei umfangreicheren Weiterbildungen stattfindet. Inwiefern soziale Erwünschtheit aufgrund der fehlenden vollständigen Anonymität der Probanden hier zu einer Antwortverzerrung geführt haben könnte, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Während somit der am häufigsten genannte Grund für den Verzicht auf die Konkretisierung von Erwartungen einen gewissen Raum für Spekulation bietet, sind eben jene Spekulationen beim am zweithäufigsten genannten Grund für den Verzicht auf die Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung kaum erforderlich. Hier stimmten mehr als ein Viertel der Probanden (N=31) der Aussage zu, dass in deren Organisation vor Beginn einer Weiterbildung grundsätzlich keine Konkretisierung von Erwartungen stattfindet. Die fehlende Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung scheint somit nicht allein an den zeitlichen Umfang der Weiterbildung gekoppelt, sondern vielmehr Ergebnis einer grundsätzlichen (Leitungs-)Entscheidung in der jeweiligen Einrichtung zu sein.²⁸⁹

Während hier bereits implizit auch das (fehlende) Leitungshandeln in Bezug auf die Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung angesprochen wird, benennen dies neun der befragten Probanden auch explizit, findet doch nach deren Meinung eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn ei-

²⁸⁹ Eine detailliertere Analyse der Daten offenbart zudem, dass fast die Hälfte der 31 Probanden, die angaben, dass vor Beginn einer Weiterbildung grundsätzlich keine Konkretisierung von Erwartungen stattfindet, bei einem öffentlichen Träger arbeitet (N=15; 48,4 %). Die Zahl erstaunt insofern, als dass in der Stichprobe der 155 Probanden nur ein gutes Drittel (37,8 %) der Probanden angab, bei einem öffentlichen Träger beschäftigt zu sein.

ner Weiterbildung nicht statt, da der jeweilige Vorgesetzte hierfür keine Notwendigkeit sieht (N=9).

Knapp mehr als ein Fünftel der Probanden (N=21) gab sonstige Gründe für die fehlende Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung an. Eine detaillierte Analyse dieser sonstigen Gründe gibt Hinweise, dass möglicherweise der Anteil der Probanden, die eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung als nicht notwendig einschätzt, weitaus größer ist, als es die Daten aus Abbildung 76 erscheinen lassen (hier hatten 12 Probanden angegeben, dass ihrer Meinung nach eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung ihrer Meinung nach nicht notwendig sei).

Exemplarisch seien hier die Rückmeldungen von 11 Probanden benannt, die allesamt auf die Frage, warum vorab keine Konkretisierung von Erwartungen stattfand, „sonstige Gründe“ angaben und diese auch benannt haben:

- *Hat einfach nicht stattgefunden*
- *Weil wir permanent gut im Gespräch sind über Ziele, Erwartungen, Arbeitsaufgaben usw.*
- *Mein Chef vertraut mir und kann meinen Wunsch, meine Kenntnisse zu intensivieren, nachvollziehen*
- *Erwartungen waren bereits klar*
- *Die Zielsetzung des Seminars und der Nutzen lagen klar auf der Hand.*
- *Arbeitsfeld und Weiterbildung ergänzen sich, so dass konkrete Erwartungen auf der Hand liegen und nicht thematisiert werden müssen.*
- *Da die Fortbildung aufgrund des Rollenwechsels naheliegend u. in unserer Organisation i.d.R. üblich ist*
- *Unser Vorstand vertraut auf die Konkretisierung des Einzelnen. D.h., der Teilnehmer einer FB muss sich seiner Erwartungen klar sein.*
- *Da es mein ausdrücklicher Wunsch war, haben andere wohl keine Erwartung diesmal*
- *Vielleicht wird es eine Konkretisierung bei der Beantragung als Dienstreise geben.*
- *Eine Richtlinie durch QM vorhanden*

Alle elf benannten sonstigen Gründe lassen erahnen, dass vonseiten der Probanden keine ernsthafte Notwendigkeit gesehen wird, vor Beginn einer Weiterbildung konkrete Erwartungen zu benennen. Noch deutlicher formulieren es vier

andere Probanden, von denen drei Probanden *Desinteresse* und ein Proband *mangelndes Interesse* als „sonstige Gründe“ angaben.

5.3.4.1.3 Ressourcen zur Vorbereitung auf die Weiterbildung

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen aufgeführt (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2), sollen mithilfe der vorliegenden explorativen Studie auch Hinweise gewonnen werden, inwiefern den Probanden Ressourcen zur Vorbereitung auf die jeweilige externe Weiterbildung innerhalb deren Organisationen eingeräumt werden.

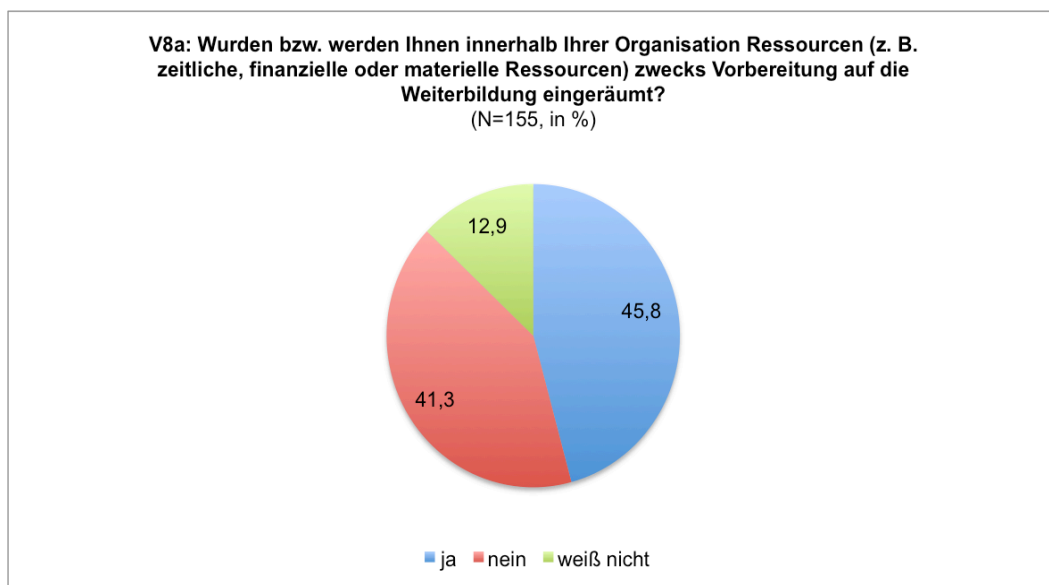


Abbildung 77: Bereitstellung von Ressourcen vor Beginn einer Weiterbildung

Wie der Abbildung 77 zu entnehmen ist, geben weniger als die Hälfte der Probanden (45,8 %; N=71) an, dass innerhalb der jeweiligen Organisation vor Beginn der Weiterbildung Ressourcen zwecks Vorbereitung eingeräumt werden.

Welche Gründe einen relativ hohen Anteil von Probanden dazu verleitet hat, diese Frage mit *weiß nicht* zu beantworten (12,9 %; N=20) kann mithilfe der vorliegenden Daten nicht erklärt werden.

Die 71 Probanden, denen vor Beginn der Weiterbildung Ressourcen zwecks Vorbereitung zur Verfügung gestellt wurden, wurden weitergehend danach befragt, um welche Ressourcen es sich hierbei handelt.

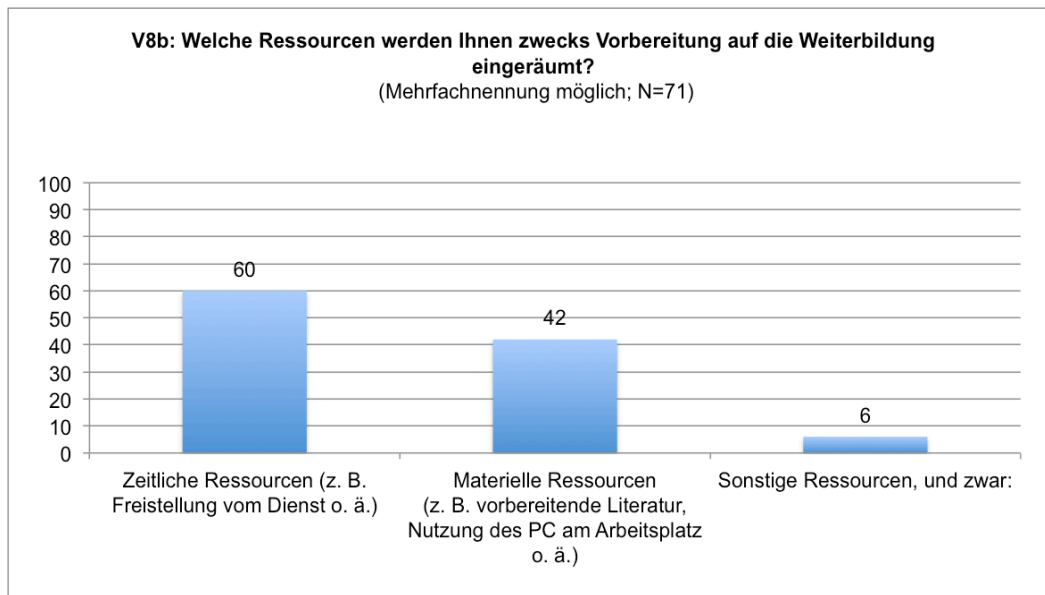


Abbildung 78: Art der Ressourcen zwecks Vorbereitung

Hier zeigt sich, dass primär zeitliche Ressourcen zwecks Vorbereitung zur Verfügung gestellt wurden (N=60). Möglicherweise kann hierbei das gewählte Antwortformat allerdings zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben. So besteht die Gefahr, dass die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen zwecks Vorbereitung von den Probanden mit der Gewährung von zeitlichen Ressourcen zwecks Absolvierung der Weiterbildung gleichgesetzt wurde. Hinweise diesbezüglich lassen die Antworten der sechs Probanden erahnen, die auf die Frage, welche Ressourcen zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation eingeräumt worden sind, *sonstige Ressourcen* gewählt haben.

Bei der Konkretisierung, um welche sonstigen Ressourcen es sich handelt, gaben alle sechs Probanden an, dass es sich um Finanzierungsaspekte handelte (*komplette Kostenübernahme, Übernahme aller Kosten, Beteiligung an Kosten, Finanzierung der Weiterbildung, Finanzen, Finanzierung*).

Diese sechs Probanden haben somit die Frage, ob zuvor innerhalb der jeweiligen Organisation Ressourcen zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung eingeräumt wurden (V8a) mit „ja“ beantwortet, wenngleich die Übernahme der Kosten durch den Arbeitgeber keine tatsächliche Ressource im Sinne einer Vorbereitung auf die Weiterbildung darstellt.

Trotz durchgeführter Pretests vor Start der explorativen Studie (vgl. Kapitel 5.2.5), wurde diese Gefahr der Fehlinterpretation leider nicht festgestellt. Die vorliegenden Daten der Fragen V8a und V8b müssen daher mit entsprechender Zurückhaltung interpretiert werden.

5.3.4.1.4 Fazit zur Phase vor Beginn einer Weiterbildung

Die bisherigen Ausführungen zu den Steuerungsbemühungen von Führungskräften vor Beginn einer Weiterbildung sollen nun abschließend in Bezug auf die in Kapitel 5.1.2 benannte dritte forschungsleitende Fragestellung zusammenfassend bewertet werden.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass vor der Absolvierung einer externen Weiterbildung in der Regel (zumindest ist dies bei 137 von 155 Probanden der Fall) *irgendeine* Form des Austausches in Einrichtungen der Sozialen Arbeit stattzufinden scheint.

An dieser Form des Austausches scheinen Führungskräfte auch in der überwiegenden Anzahl der Fälle (N=119) beteiligt zu sein, entweder ausschließlich (N=48) oder – was eher die Regel zu sein scheint – gemeinsam mit den Kollegen aus dem Team (N=71).

Findet der Austausch vor Beginn einer Weiterbildung ausschließlich zwischen dem sich weiterbildenden Mitarbeiter und dessen Vorgesetzten statt, so kann dem Austausch mehrheitlich ein informeller oder sonstiger Charakter zugesprochen werden (56,2 %). Sind hingegen neben dem Vorgesetzten auch Kollegen aus dem Team an dem Austausch beteiligt, hat der Austausch in mehr als der Hälfte der Fälle (60,6 %) einen eher formalen Charakter. Möglicherweise werden hier routinierte Kommunikationsanlässe (Teamsitzungen, Dienstbesprechungen o. ä.) genutzt, um sich in Bezug auf die jeweilige Weiterbildung auszutauschen.

Wird davon ausgegangen, dass die *Konstruktion von Bedarf* und die Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung kaum zwischen Tür und Angel (also eher informell) möglich erscheint, sondern hierfür ein kommunikativer Rahmen vonnöten ist, innerhalb dessen im Idealfall die unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse weitestgehend offengelegt werden, um sich hierauf aufbauend auf Erwartungen hinsichtlich der zu absolvierenden Weiterbildung gemeinsam zu verständigen, dann muss mit Blick auf die vorliegenden Daten konstatiert werden, dass Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nur bei einer guten Hälfte der befragten Probanden einen solchen kommunikativen Rahmen vor Beginn der Weiterbildung gewährleisten.

Möglicherweise trägt der nicht unerhebliche Anteil von Probanden, die vor Beginn einer Weiterbildung nur einen informellen Austausch mit ihrer Leitungskraft (bzw. der Leitungskraft und den Kollegen) erfahren, auch dazu bei, dass dem Großteil der absolvierten Weiterbildungen ein eher unverbindlicher Charakter zugeschrieben werden kann. So stimmten gut zwei Drittel der 155 befragten Probanden (68,4 %) zu, dass sie an externen Weiterbildungen teilnehmen, ohne das

diesbezüglich explizit entsprechende Erwartungen innerhalb der Organisation formuliert werden.

Dass die fehlende Benennung von konkreten Erwartungen die hohe Teilnahmemotivation von Fachkräften der Sozialen Arbeit nicht mindert, ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass der überwiegende Anteil der Probanden die Weiterbildungen auch deswegen absolviert, um sich persönlich weiterentwickeln zu können. Daneben scheint aber auch der Wunsch, sich fachlich weiterzuentwickeln (durch das Erlernen von neuem Wissen, die Aneignung von zusätzlichen Methoden und die Reflexion des beruflichen Handelns), bei einem Großteil der Probanden sehr stark ausgeprägt zu sein, auch ohne dass Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung formuliert wurden.

Man könnte die vorliegenden Daten fast im Sinne eines *stillschweigenden Abkommens* zwischen Mitarbeitern und Führungskräften interpretieren. Führungskräfte übernehmen zwar (voll bzw. teilweise) die Kosten für die Weiterbildung, da sie sich aber darauf verlassen können, dass der überwiegende Anteil der Organisationsmitglieder über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation hinsichtlich des Strebens nach fachlicher Weiterentwicklung verfügt, werden kaum Erwartungen an die Absolvierung der Weiterbildung geknüpft. Auch ein Austausch vor Beginn einer Weiterbildung findet primär *nebenbei* statt. Dass sich ein solches stillschweigendes Abkommen spätestens in der Transferphase als *Milchmädchenrechnung* erweist, scheint auf der Hand zu liegen, da gelingender Transfer eben nicht stillschweigend vonstatten geht, sondern aktiv (durch Führungskräfte und Kollegen) unterstützt werden muss.

Dieses *stillschweigende* (recht unverbindliche) *Abkommen* scheint bis zu einem gewissen Grad aufgehoben zu werden, wenn an dem Austausch vor Beginn einer externen Weiterbildung neben der Leitungskraft auch die Kollegen aus dem Team in einem eher formalen Rahmen beteiligt sind. In diesem Fall scheinen nicht nur die Chancen zu steigen, dass organisatorische Fragen (z. B. Vertretungsregelungen oder Ähnliches) und Fragen in Bezug auf den möglichen Nutzen der Weiterbildung für das Team eher thematisiert werden, sondern es scheint auch die Chance zu steigen, dass konkrete Erwartungen vor Beginn der Weiterbildung formuliert werden.²⁹⁰

²⁹⁰ Von den 64 Probanden, die vor Beginn bestätigten, dass ein Austausch in einem eher formalen Rahmen unter Beteiligung von Führungskräften und Kollegen aus dem Team gemeinsam stattfand, bestätigten 48,4 %, dass konkrete Erwartungen vor Beginn der Weiterbildung thematisiert wurden.

Inwiefern den Kollegen aus dem Team hier eine *kompensatorische Funktion* zugeschrieben werden kann, ist anhand der vorliegenden Daten nicht zu beantworten.

Was allerdings relativ eindeutig beantwortet werden kann ist, dass konkrete Erwartungen – sofern sie vorab formuliert werden – nahezu ausschließlich mündlich festgelegt werden (96,8 %). Inwiefern hiermit erneut einer gewissen Unverbindlichkeit Tür und Tor geöffnet werden, soll im weiteren Verlauf dieser Studie noch einmal aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 5.3.4.2.3).

5.3.4.2 Nach Beendigung einer Weiterbildung

Mithilfe der nachfolgenden Ausführungen soll dazu beigetragen werden, die vierte forschungsleitende Fragestellung zu beantworten, die sich auf die Steuerungsversuche nach Beendigung einer externen Weiterbildung fokussiert.

4) Inwiefern lassen sich innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit **nach Beendigung** von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung Steuerungsversuche lokalisieren, die Ansätzen eines Weiterbildungsmanagementzugeschrieben werden können?

Um sich der Beantwortung der o. g. Fragestellung anzunähern, wird zunächst die Phase der Transfersicherung beleuchtet. Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen aufgezeigt, wird hierbei weniger geprüft, ob transfersichernde Instrumente zum Einsatz kommen, als vielmehr, ob nach Absolvierung überhaupt ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattfindet und wenn ja, wer hieran beteiligt ist und in welcher Form dieser stattfindet.

Als eher *passive Form* der Transfersicherung (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2), kann die Bereitstellung entsprechender Ressourcen zur Nachbereitung von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung bezeichnet werden. Inwiefern solche Ressourcen den Probanden zur Verfügung gestellt wurden, soll daher separat beleuchtet werden. Anschließend sollen mithilfe der explorativen Studie erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern Ansätze der Evaluation nach Absolvierung externer Weiterbildungen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Einsatz kommen.

5.3.4.2.1 Transfersicherung

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen aufgeführt (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2), können Nachbereitungsgesprä-

che einen zentralen Beitrag zur Transfersicherung nach Absolvierung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung leisten.

Eine Analyse der Daten aus der dritten Panelwelle zeigt, dass 132 – und somit der überwiegende Anteil (85,2 %) – der 155 Probanden zustimmten, dass nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Funktionsträgern hinsichtlich der absolvierten Weiterbildung stattgefunden hat.

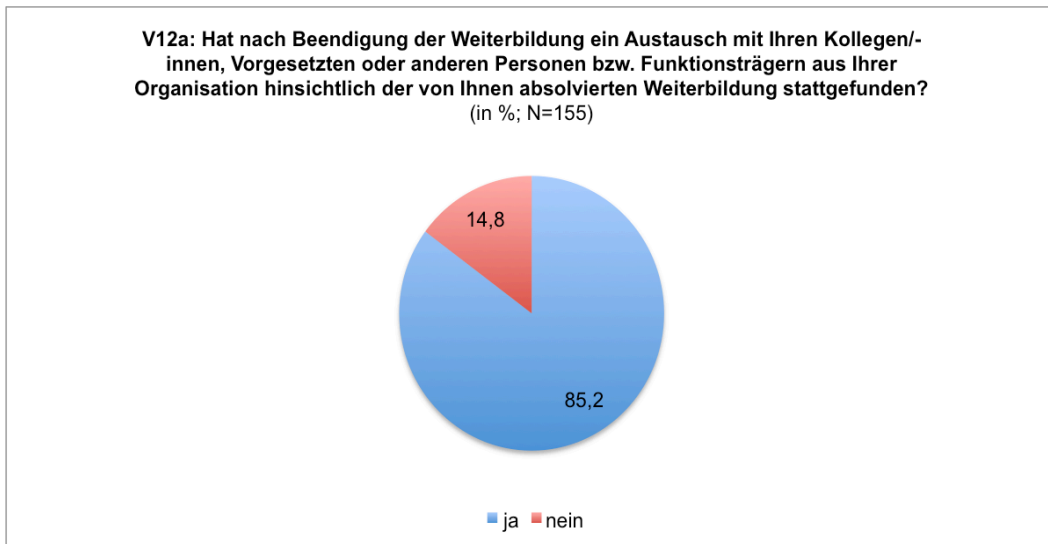


Abbildung 79: Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung

Wie bereits bei der ersten Panelwelle (vor Beginn der Weiterbildung), wurden auch in der dritten Panelwelle die Probanden, die angaben, dass kein Austausch nach Beendigung der Weiterbildung in deren Organisation stattgefunden hat, gebeten, die Gründe hierfür zu benennen.

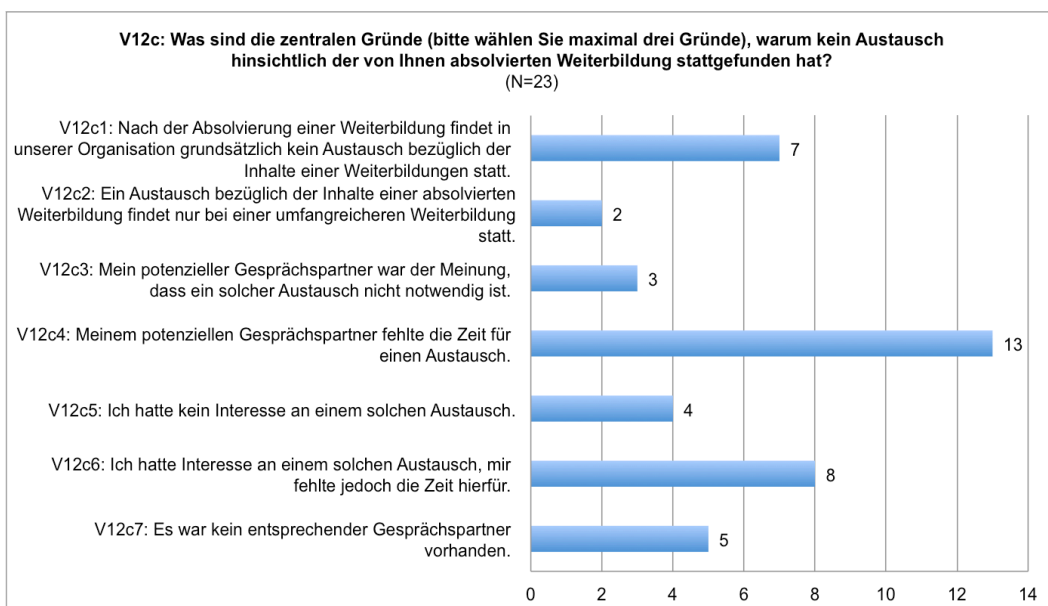


Abbildung 80: Gründe für einen Verzicht auf einen Austausch nach Abschluss einer Weiterbildung

Hierbei zeigt sich, dass fehlende Zeit (entweder des potenziellen Gesprächspartners oder aber der Probanden selbst) das primäre Hindernis darzustellen scheint, warum nach Beendigung einer Weiterbildung kein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen bzw. Funktionsträgern stattfindet.

Immerhin sieben von 23 Probanden gaben allerdings auch an, dass nach der Absolvierung einer Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation grundsätzlich kein Austausch stattfindet.

Lediglich vier der 23 Probanden benannten das eigene fehlende Interesse als Grund, warum nach Absolvierung der Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat.

Die 132 Probanden, die zustimmten, dass nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb deren Organisation stattfand, wurden weitergehend danach befragt, welche Personen bzw. Funktionsträger an diesem Austausch beteiligt waren. Hierbei sollten insbesondere Hinweise gewonnen werden, inwiefern Leitungskräfte an einem solchen Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung beteiligt sind.

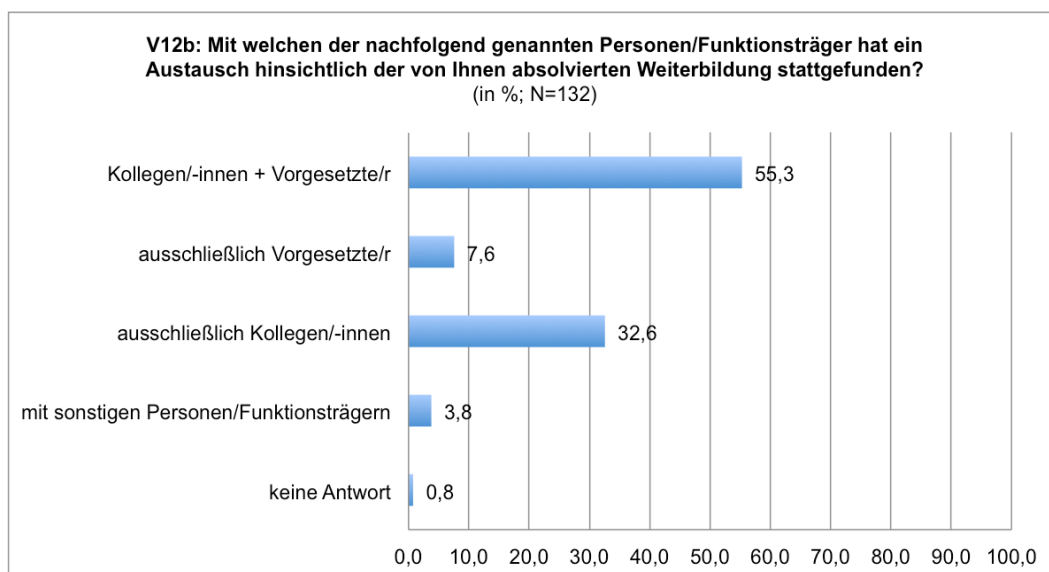


Abbildung 81: Beteiligte Personen am Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung

Wie der Abbildung 81 zu entnehmen ist, gaben mehr als die Hälfte der Probanden (55,3 %, N=73) an, dass der Austausch nach Absolvierung der Weiterbildung mit Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam stattgefunden hat.

Lediglich 10 Probanden (7,6 %) stimmten zu, dass der Austausch ausschließlich mit dem jeweiligen Vorgesetzten stattgefunden hat. Knapp ein Drittel der Pro-

banden (32,6 %, N=43) hat sich nach der Weiterbildung ausschließlich mit Kollegen ausgetauscht.²⁹¹

Auch innerhalb der dritten Panelwelle wurden die Probanden gebeten, die Form des jeweiligen Austausches zu kategorisieren. Hierbei wurde – wie bereits in Bezug auf den Austausch vor Beginn der Weiterbildung – vereinfacht zwischen einem primär informellen Rahmen (zwischen „Tür und Angel“) und einem eher formalen Rahmen (innerhalb einer Teamsitzung, Dienstbesprechung o. ä.) differenziert.

Für den Fall, dass von den Probanden weder die eine noch die andere Form als zutreffend eingeschätzt wurde, hatten diese auch die Möglichkeit, eine sonstige Form zu benennen.

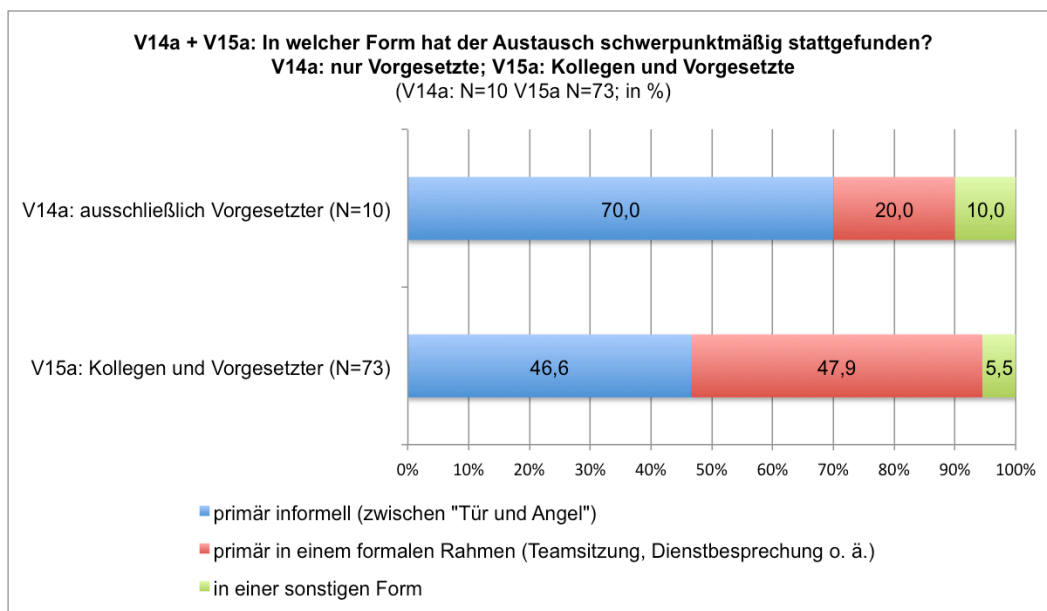


Abbildung 82: Form des Austausches

Wenngleich die Anzahl von Probanden, die sich nach Beendigung einer Weiterbildung ausschließlich mit ihrem Vorgesetzten ausgetauscht haben, sehr klein ist (N=10), erscheint es auffällig, dass hier der Austausch primär in einem informellen Rahmen stattgefunden hat (70 %).

Das Verhältnis zwischen einem eher informellen und einem eher formalen Rahmen scheint sich hingegen deutlich stärker auszudifferenzieren, wenn sowohl Kollegen als auch Vorgesetzte an dem Austausch gemeinsam teilnehmen. Hier gaben 46,6 % (N=34) der Probanden an, dass der Austausch primär informell

²⁹¹ Wie bereits bei der Auswertung der Daten mit Blick auf die Phase vor Beginn der Weiterbildung, beziehen sich die weiteren Analysen ausschließlich auf die Probanden, bei denen Führungskräfte (entweder ausschließlich oder zumindest gemeinsam mit Kollegen) an dem gemeinsamen Austausch nach Beendigung der Weiterbildung beteiligt waren.

stattfind, während 47,9 % der Probanden (N=35) bestätigten, dass der Austausch eher in einem formalen Rahmen stattfand.

Ähnlich wie in Bezug auf die Form des Austausches vor Beginn der Weiterbildung, wäre auch hier denkbar, dass regelmäßig stattfindende Teamsitzungen oder Dienstbesprechungen als formaler Rahmen genutzt werden, um sich hinsichtlich der absolvierten Weiterbildung auszutauschen.

5.3.4.2.2 Ressourcen zwecks Nachbereitung

Neben Nachbereitungsgesprächen zwecks Transfersicherung wurde der Einräumung von Ressourcen zur Nachbereitung ebenfalls eine transferfördernde Wirkung zugesprochen. Mithilfe der explorativen Studie sollte daher eruiert werden, in welchem Maße den Probanden nach Beendigung der Weiterbildung Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt wurden.

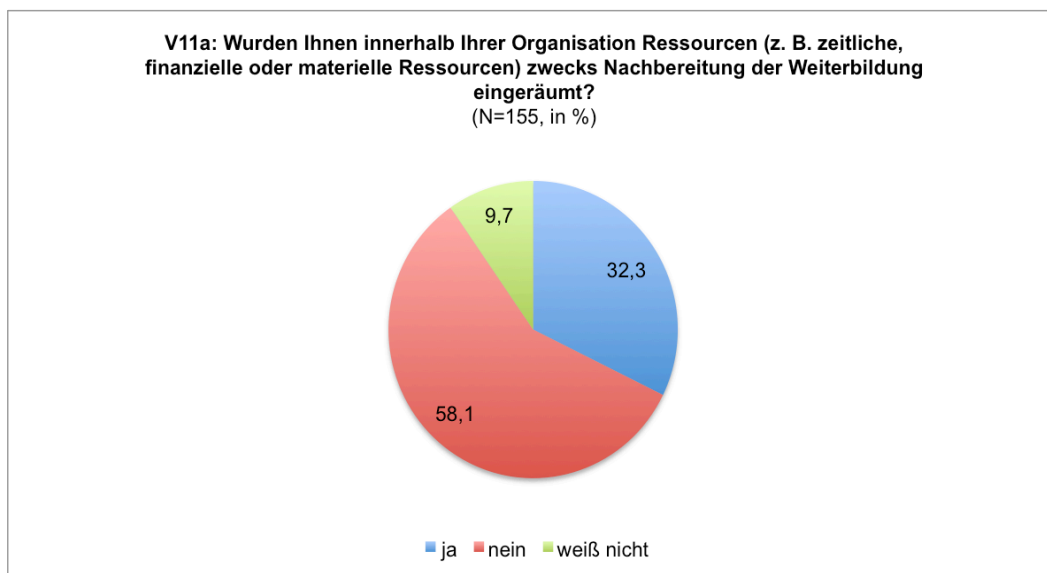


Abbildung 83: Ressourcen zwecks Nachbereitung

Wie die Ergebnisse in Abbildung 83 aufzeigen, wurden lediglich knapp einem Drittel der Probanden (32,3 %, N=50) Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung innerhalb der eigenen Organisation eingeräumt.

Der Frage nachgehend, welche Ressourcen den 50 Probanden zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt wurden, zeigt sich, dass es sich hierbei primär um zeitliche Ressourcen handelt (dies bestätigten 37 Probanden). Lediglich 19 Probanden stimmten zu, dass ihnen materielle Ressourcen (z. B. nachbereitende Literatur o. ä.) zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt wurden.

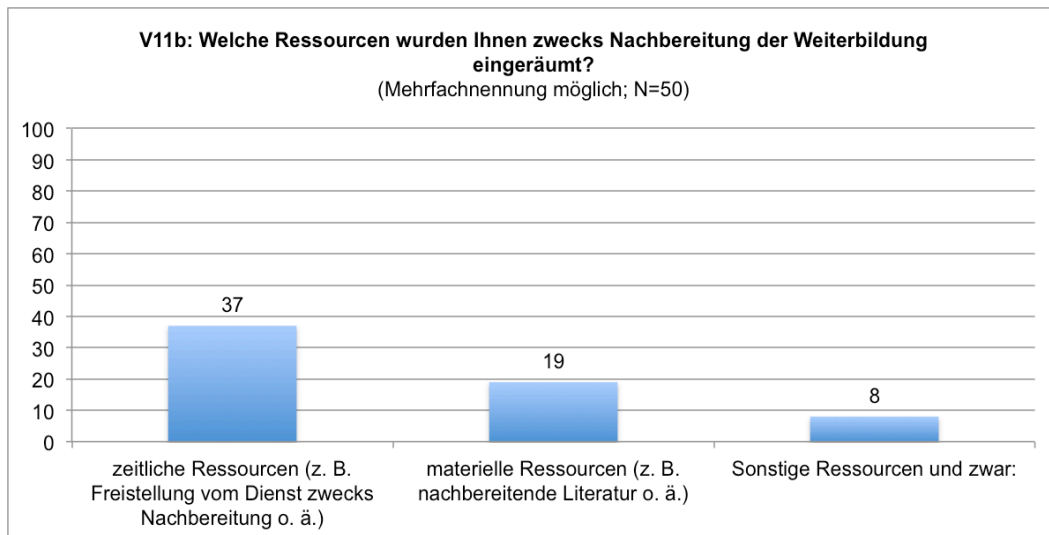


Abbildung 84: Art der Ressourcen zwecks Nachbereitung

Welche Gründe dazu beigetragen haben, dass fast 2/3 der Probanden (58,1 %) keine Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung zur Verfügung stehen, kann mithilfe der vorliegenden Studie nicht geklärt werden. Es ist aber anzunehmen, dass auch hier – ähnlich wie bei den Gründen für einen Verzicht auf Gespräche vor Beginn und nach Absolvierung einer Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisationen – fehlende zeitliche Ressourcen anzuführen wären.

5.3.4.2.3 Evaluation

In den Ausführungen zur Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung wurde insbesondere auf Formen der Ergebnisevaluation verwiesen (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Hierbei wurde dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick mit seiner Differenzierung zwischen der Ebene der Zufriedenheit, der Ebene des Lernerfolgs, der Ebene des Transfererfolgs und der Ebene des Organisationserfolgs eine bedeutsame Rolle zugeschrieben.

Mithilfe der explorativen Studie sollten erste Hinweise gewonnen werden, ob innerhalb eines Austausches nach Absolvierung einer Weiterbildung diese unterschiedlichen Ebenen überhaupt thematisiert werden. Hierbei wurde entsprechend der Kritik an Ansätzen der Evaluation des Organisationserfolgs, der Fokus ausschließlich auf die Ebene der Zufriedenheit, des Lernerfolgs und des Transfererfolgs gelegt.

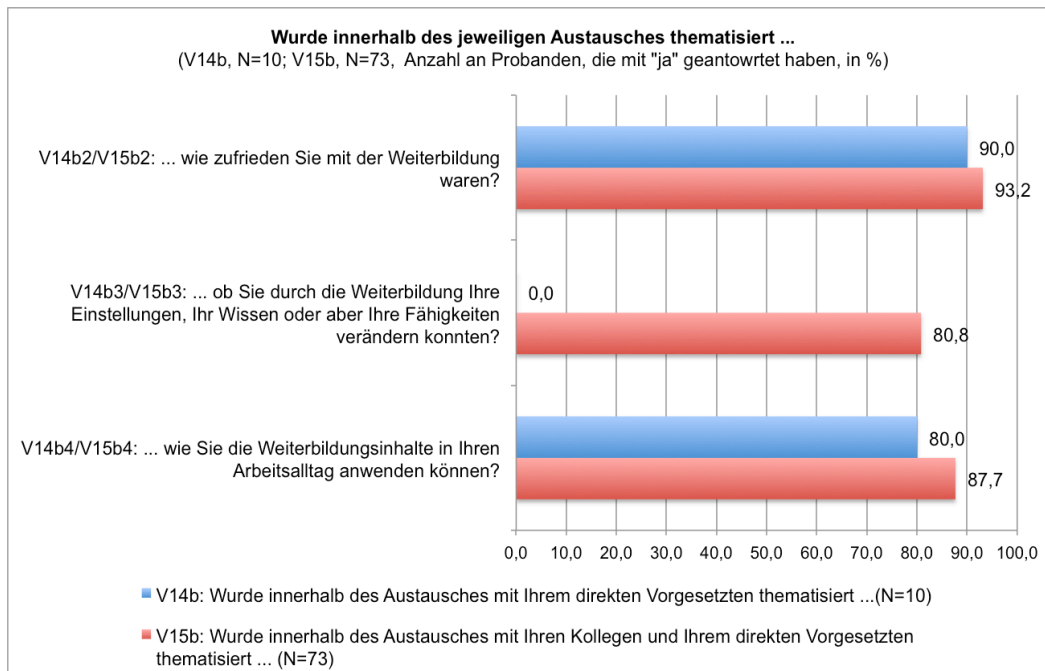


Abbildung 85: Thematisierung von evaluativen Elementen

In Bezug auf die Auswertung der Daten erstaunt das hohe Maß an Zustimmung der Probanden, von denen – unabhängig davon, ob der Austausch nach Beendigung der Weiterbildung ausschließlich mit dem Vorgesetzten oder aber mit dem Vorgesetzten und den Kollegen gemeinsam stattgefunden hat – der überwiegende Anteil (stets mehr als 80 %) zustimmte, dass sowohl die subjektive Zufriedenheit (V14b2/V15b2) als auch der individuelle Lernerfolg (V14b3/V15b3) und Fragen des Transfers (V14b4/V15b4) innerhalb des jeweiligen Austausches thematisiert wurden.

Möglicherweise ist diese große Zustimmung dem hier gewählten Antwortformat geschuldet, das vorsah, dass die Probanden lediglich bestätigen bzw. verneinen mussten, ob die jeweiligen Inhalte thematisiert wurden. Eine Aufforderung zur Gewichtung dieser Aussagen (im Sinne einer Skalierung) wäre hier möglicherweise aussagekräftiger gewesen.

Wenngleich die Anzahl an Probanden, die sich nach Beendigung der Weiterbildung ausschließlich mit ihrem Vorgesetzten ausgetauscht hat, sehr klein ist (N=10), verwundert es dennoch, dass von diesen zehn Probanden anscheinend niemand innerhalb des Austausches mit dem Vorgesetzten thematisiert hat, ob durch die Weiterbildung die Einstellung, das Wissen oder die Fähigkeiten verändert werden konnten (V14b3), allerdings acht der zehn Probanden bestätigten, dass innerhalb des Austausches mit dem Vorgesetzten die Anwendung der Weiterbildungsinhalte thematisiert wurde (V14b4). Anhand der vorliegenden Daten kann hierfür kein Erklärungsmuster geliefert werden. Möglicherweise können die-

se Daten als Ausdruck des hohen Verwertungsinteresses auf Ebene der Leitungskräfte interpretiert werden.

Unklar bleibt auch, ob neben der Thematisierung der o. g. Aspekte auch Methoden zur Überprüfung der Zufriedenheit sowie des Lern- und Transfererfolgs in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Einsatz kommen. Hier bedarf es weiterer Forschung, um Hinweise zur Anwendung von Ansätzen der Evaluation innerhalb der betrieblichen Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit generieren zu können.

Mithilfe der explorativen Studie sollen unter Evaluationsgesichtspunkten auch Hinweise gewonnen werden, inwiefern Erwartungen, die vor Beginn einer Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit benannt wurden, nach Beendigung der Weiterbildung erneut thematisiert werden.

Wie bereits in Kapitel 5.3.4.1.1 aufgeführt, gaben bei der ersten Panelwellen insgesamt 64 Probanden an, dass ein eher formaler Austausch vor Beginn der Weiterbildung entweder nur mit dem Vorgesetzten (N=21) bzw. mit dem Vorgesetzten und den Kollegen (N=43) stattgefunden hat. Von diesen 64 Probanden bestätigten fast die Hälfte (N=31), dass – wenngleich primär in einem informellen Rahmen – vorab konkrete Erwartungen in Bezug auf die zu absolvierenden Weiterbildung innerhalb der Organisation vereinbart wurden.

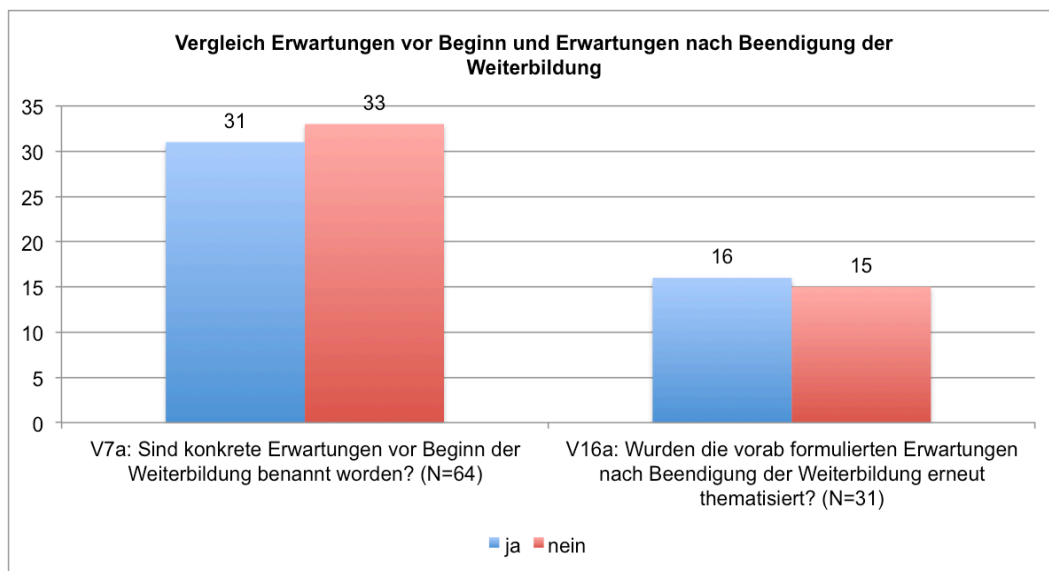


Abbildung 86: Vergleich vorab formulierte und anschließend thematisierte Erwartungen

Innerhalb der dritten Panelwelle wurden die Daten dieser 31 Probanden separat hinsichtlich der Frage ausgewertet, ob die vorab formulierten Erwartungen nach Beendigung der Weiterbildung erneut thematisiert wurden.

Wie in Abbildung 86 dargestellt, wurden die vorab konkret benannten Erwartungen lediglich in gut der Hälfte der Fälle (N=16) nach Beendigung der Weiterbildung überhaupt erneut thematisiert.²⁹²

Von 16 Probanden gaben allerdings lediglich fünf Probanden²⁹³ an, dass im Zuge der erneuten Thematisierung der zuvor konkret benannten Erwartungen auch geprüft wurde, in welchem Maße diese Erwartungen tatsächlich erfüllt werden konnten.

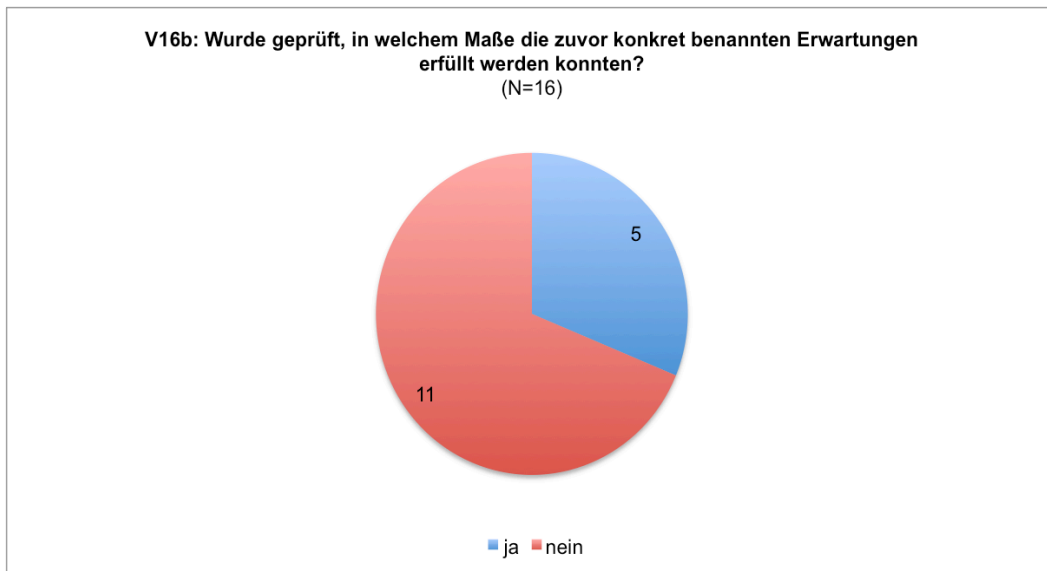


Abbildung 87: Überprüfung des Erfüllungsgrads vorab formulierter Erwartungen

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Ergebnisse zur Evaluation von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung nur ein unscharfes und bisweilen widersprüchliches Bild dargestellt werden.

Einerseits weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass innerhalb eines Austausches nach Beendigung einer Weiterbildung sowohl Fragen der Zufriedenheit als auch Fragen des Lern- und Transfererfolgs in einem hohen Maße thematisiert wurden. Andererseits zeigt sich, dass von den 31 Probanden, bei denen vor Beginn der Weiterbildung konkrete Erwartungen formuliert wurden, lediglich bei fünf Probanden eine Überprüfung stattgefunden hat, in welchem Maße diese vorab formulierten Erwartungen auch tatsächlich eingelöst werden konnten.

Diese sich in gewisser Weise widersprechenden Ergebnisse können einerseits dem eingesetzten Forschungsdesign geschuldet sein, andererseits können sie

²⁹² Eine solche erneute Thematisierung fand bei allen 16 Probanden innerhalb eines Austausches mit dem Vorgesetzten und den Kollegen gemeinsam statt (V12b=3) und primär in einem informellen Rahmen (N=10).

²⁹³ Auf die Frage, in welcher Form eine solche Überprüfung stattfand, teilten vier der fünf Probanden mit, dass dies in einem gemeinsamen Gespräch erfolgte (*in einem Gespräch, mündlich, in einem persönlichen Gespräch, Gespräch*).

möglicherweise aber auch als Ausdruck der Differenz zwischen *Talk* und *Action* (vgl. Böttcher/Merchel 2010, S. 49) bewertet werden.

5.3.4.2.4 Fazit zur Phase nach Beendigung einer Weiterbildung

In Bezug auf die vierte forschungsleitende Fragestellung lässt sich zusammenfassend feststellen, dass rund 85 % der Probanden (85,2 %) bestätigten, dass nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat (N=132). Hierbei waren in knapp zwei Drittel der Fälle (62,9 %) Führungskräfte – entweder ausschließlich oder gemeinsam mit den Kollegen aus dem Team – beteiligt.

In mehr als der Hälfte der Fälle haben die Probanden diesem Austausch jedoch eher einen informellen oder sonstigen Rahmen attestiert²⁹⁴, so dass in diesen Fällen ein ernsthaftes Steuerungsinteresse vonseiten der Führungskräfte nur begrenzt unterstellt werden kann. Dieses tendenziell zurückhaltende Steuerungsinteresse zeigt sich auch bei der Bereitstellung von Ressourcen zur Nachbereitung. Hier bestätigte nur rund ein Drittel der Probanden (32,3 %), dass ihnen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation entsprechende Ressourcen bereitgestellt wurden.

Wenngleich innerhalb der Nachbereitungsgespräche bei der überwiegenden Anzahl der Probanden neben der jeweiligen Zufriedenheit auch thematisiert wurde, ob durch die Weiterbildung Lernerfahrungen verzeichnet und Weiterbildungsinhalte in den Arbeitsalltag übertragen werden konnten, hat lediglich in knapp über der Hälfte der Fälle eine erneute Thematisierung von vorab formulierten Erwartungen stattgefunden. Lediglich fünf Probanden bestätigten, dass überprüft wurde, ob die vor Beginn der Weiterbildung formulierten Erwartungen auch tatsächlich erfüllt werden konnten.

Von der Tendenz her können die Steuerungsbemühungen von Führungskräften innerhalb der Phase nach Beendigung der Weiterbildung als eher schwach bezeichnet werden. Dieser Eindruck verhärtet sich, wenn man die Steuerungsaktivitäten von Führungskräften in der Phase nach Beendigung einer externen Weiterbildung (Panelwelle 3) mit den Steuerungsaktivitäten vor Beginn einer externen Weiterbildung (Panelwelle 1) vergleicht.

²⁹⁴ Von den 10 Probanden, die angaben, dass nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch ausschließlich mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat, bestätigten 70,0 %, dass dieser Austausch in einem informellen und 10,0 %, dass dieser Austausch in einer sonstigen Form stattgefunden hat (kumuliert 80,0 %). Von den 73 Probanden, die bestätigten, dass nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch mit Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam stattgefunden hat, bestätigten 46,6 % der Probanden, dass der Austausch eher informell und 5,5 % der Probanden, dass der Austausch in einer sonstigen Form stattgefunden hat (kumuliert 52,1 %).

Während von den 71 Probanden, die innerhalb der ersten Panelwelle bestätigten, dass ein Austausch unter Beteiligung von Vorgesetzten und Kollegen gemeinsam stattgefunden hat, ein gutes Drittel (36,6 %) der Probanden diesen Austausch als eher informell bewerteten, charakterisierten innerhalb der dritten Panelwelle mit 46,6 % fast die Hälfte der 73 Probanden den gemeinsamen Austausch mit ihren Vorgesetzten und Kollegen als eher informell. Tendenziell findet der Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung im Vergleich zum Austausch vor Beginn einer Weiterbildung somit eher nur zwischen *Tür und Angel* statt.

Wenngleich – wie vorab bereits aufgezeigt (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2) – die Bereitstellung von Ressourcen zur Vor- bzw. Nachbereitung hier nur als *passive* Steuerungsform bewertet wird, zeigt sich hier von der Tendenz her ein ähnlicher Rückgang an Steuerungsaktivitäten. Während vor Beginn der Weiterbildung 45,8 % der 155 Probanden zustimmten, dass ihnen Ressourcen zur Vorbereitung der Weiterbildung eingeräumt wurden, bestätigten dies mit Blick auf Ressourcen zwecks Nachbereitung nur noch 32,3 % der 155 Probanden.

Die hier bereits in ersten Ansätzen vorgenommene zusammenfassende Betrachtung soll nachfolgend fortgeführt werden. Hierbei wird jedoch explizit auf das hier verwendete Forschungsdesign Bezug genommen, welches erlaubt, den Umsetzungsgrad von Idealtypen detaillierter zu prüfen.

5.3.4.3 Zusammenfassende Betrachtung

Die vorliegenden Erkenntnisse zur Umsetzung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements vor Beginn und nach Beendigung einer externen Weiterbildung sollen nun nachfolgend unter Berücksichtigung des vorliegenden Forschungsdesigns zusammengetragen werden, um sich der Beantwortung der fünften forschungsleitenden Fragestellung anzunähern.

5) Wie können die Steuerungsbemühungen von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung zusammenfassend bewertet werden?

5.3.4.3.1 Steuerungsidealtypen in der Praxis der Sozialen Arbeit

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt (vgl. Kapitel 5.2.3.2.3), wurden zu diesem Zweck fünf unterschiedliche Beteiligungstypen gebildet (1. Typ Alpha, 2. Typ Beta, 3. Typ Gamma, 4. Typ Delta und 5. Typ Omega), von denen die Idealtypen Alpha und Beta eher Ansätzen des Weiterbildungsmanagements und die Idealtypen Delta und Omega eher dem sogenannten Weiterbildungstunnelblick zugeordnet wer-

den können. Der Idealtypus Gamma bildet den Übergang zwischen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements und einer fehlenden Leitungsbeteiligung im Sinne eines Weiterbildungstunnelblicks.

(1) Der Idealtypus Alpha

Der Idealtypus Alpha lässt sich durch ein Maximum an Vorbereitungs- und Nachbereitungintensität charakterisieren und stellt daher ein Weiterbildungsmanagement in *Reinform* dar.

Wie in Kapitel 5.3.4.1.1 bereits vorgestellt, stimmten von 155 Probanden insgesamt 139 Probanden zu (89,7 %), dass vor Beginn der externen Weiterbildung ein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat.

Insgesamt 119 der 139 Probanden (85,6 %) bestätigten, dass an diesem Austausch Führungskräfte beteiligt waren (71 Probanden gaben an, dass an dem Austausch sowohl Führungskräfte als auch Kollegen beteiligt waren, 48 Probanden gaben an, dass ausschließlich Führungskräfte beteiligt waren).

Zusammenfassend²⁹⁵ stimmten 64 der 155 befragten Probanden (41,3 %) zu, dass ein Austausch unter Beteiligung von Führungskräften vor Beginn der jeweiligen externen Weiterbildung primär in einem formalen Rahmen stattgefunden hat. Wiederum 31 der 64 Probanden (48,4 %) gaben an, dass vor Beginn der externen Weiterbildung konkrete Erwartungen hinsichtlich der Teilnahme an der externen Weiterbildung benannt wurden.

Die Daten dieser 31 Probanden wurden nun weitergehend als Grundlage für die Analyse der Intensität der Nachbereitung in der Phase nach Beendigung der Weiterbildung verwendet (Panelwelle 3).

Hier zeigt sich, dass bei der überwiegenden Anzahl der 31 Probanden (93,5 %, N=29) nach Beendigung der externen Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat. Von den 29 Probanden bestätigten insgesamt 26 Probanden (89,7 %), dass dieser Austausch unter Beteiligung von Führungskräften stattgefunden hat.²⁹⁶

Der Frage nachgehend, in welcher Form der Austausch nach Beendigung der Weiterbildung stattgefunden hat, bestätigten 14 der 26 Probanden (53,8 %), dass

²⁹⁵ Von den 48 Probanden, die sich vorab ausschließlich mit ihrem Vorgesetzten ausgetauscht haben, bestätigten 21 Probanden (43,8 %), dass dieser Austausch eher in einem formalen Rahmen stattgefunden hat. Von den 71 Probanden, die sich vor Beginn der externen Weiterbildung mit ihren Führungskräften und Kollegen gemeinsam ausgetauscht haben, stimmten 43 Probanden (60,6 %) zu, dass dieser Austausch eher in einem formalen Rahmen stattgefunden hat.

²⁹⁶ Zwei Probanden gaben hierbei an, dass der Austausch ausschließlich mit Führungskräften stattgefunden hat, 24 Probanden bestätigten, dass an dem Austausch nach Beendigung der Weiterbildung sowohl Führungskräfte als auch Kollegen beteiligt waren.

dieser Austausch primär in einem formalen Rahmen stattgefunden hat. Die Daten der 14 Probanden wurden weitergehend danach ausgewertet, inwiefern hier nach Absolvierung der Weiterbildung die vor Beginn der Weiterbildung konkret benannten Erwartungen erneut thematisiert wurden. Dies bestätigten insgesamt 10 der 14 Probanden (71,4 %).

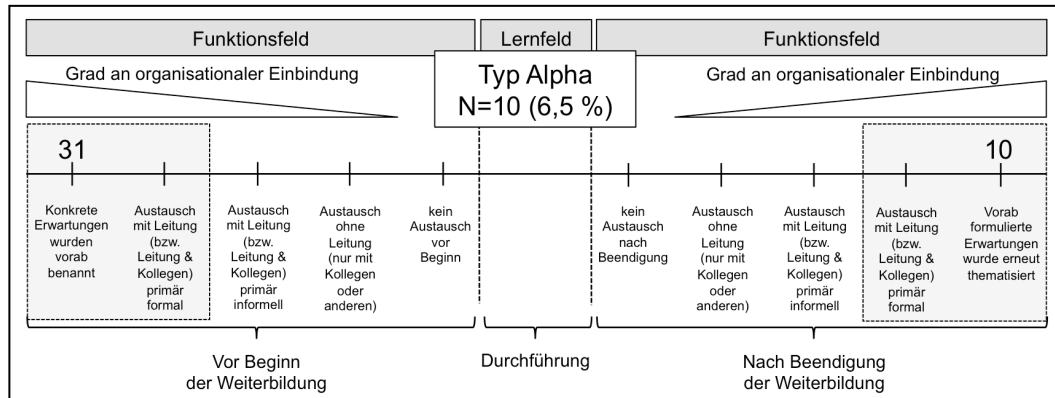


Abbildung 88: Zur Umsetzung des Typus Alpha in der Praxis

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass lediglich 10 der 155 befragten Probanden (6,5 %) dem Idealtypus Alpha zugeordnet werden können.²⁹⁷

(2) Der Idealtypus Beta

Der Idealtypus Beta grenzt sich vom Idealtypus Alpha dadurch ab, dass hier zwar auch vor Beginn und nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Leitungskräften in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat, innerhalb des Idealtypus Beta werden aber vor Beginn der Weiterbildung keine Erwartungen formuliert. Folglich werden auch keinerlei vorab formulierte Erwartungen nach Beendigung der Weiterbildung erneut thematisiert.

Wie bereits innerhalb der Ausführungen zum Idealtypus Alpha aufgeführt, stimmten 64 der 155 befragten Probanden (41,3 %) zu, dass vor Beginn ein Austausch unter Beteiligung von Leitungskräften primär in einem formalen Rahmen stattgefunden hat. Von diesen 64 Probanden bestätigten 58 Probanden (90,6 %), dass auch nach Absolvierung der Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Einrichtung ein Austausch stattgefunden hat.

²⁹⁷ Eine weitergehende Analyse der Daten der zehn Probanden zeigt, dass in nur drei Fällen auch geprüft wurde, in welchem Maße die zuvor formulierten Erwartungen konkret erfüllt wurden. Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass von den 155 Probanden nur 1,9 % zustimmten, dass vor der Weiterbildung ein Austausch unter Beteiligung von Leitungskräften in einem formalen Rahmen stattgefunden hat, hierbei konkrete Erwartungen benannt wurden, diese konkreten Erwartungen in einem Austausch unter Beteiligung von Leitungskräften auch nach Beendigung der Weiterbildung erneut thematisiert wurden und zudem geprüft wurde, inwiefern die vorab formulierten Erwartungen tatsächlich erfüllt werden konnten.

Wiederum 44 dieser 58 Probanden (75,9 %) gaben an, dass dieser Austausch unter Beteiligung von Führungskräften stattgefunden hat. In knapp mehr als der Hälfte der Fälle (52,3 %, N=23) fand dieser Austausch in einem eher formalen Rahmen statt.

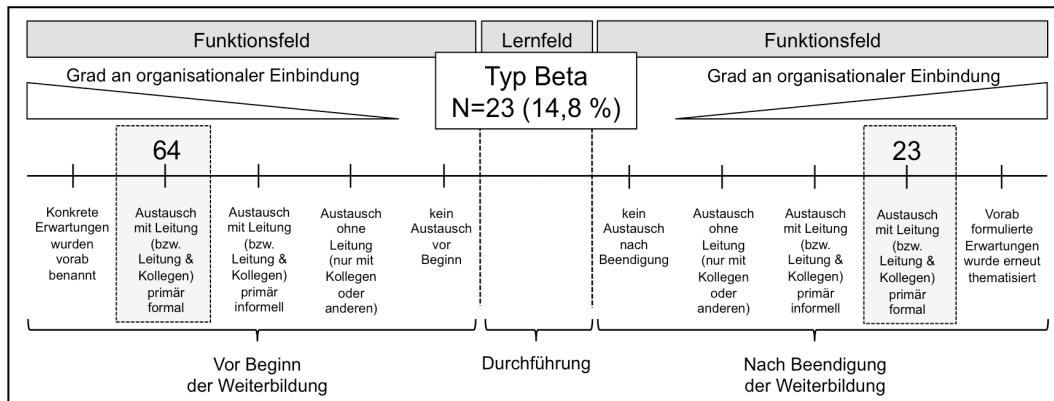


Abbildung 89: Zur Umsetzung des Typus Beta in der Praxis

Dem Idealtypus Beta können somit insgesamt 23 der 155 befragten Probanden (14,8 %) zugeordnet werden.

(3) Der Idealtypus Gamma

Innerhalb des Idealtypus Gamma findet sowohl vor Beginn als auch nach Beendigung einer externen Weiterbildung ein Austausch mit Führungskräften statt. Dieser Austausch vollzieht sich allerdings ausschließlich in einem informellen Rahmen.

Wie bereits mehrfach benannt, gaben 139 Probanden vor Beginn der Weiterbildung an, dass ein Austausch stattgefunden hat. Von diesen 139 Probanden bestätigten 119 Probanden (85,6 %), dass Führungskräfte (entweder ausschließlich oder gemeinsam mit Kollegen) an diesem Austausch beteiligt waren.

Die Form dieses Austausches bewerteten 55 Probanden, also weniger als die Hälfte der Probanden (46,2 %), als eher informell. Folglich hat hier der Austausch eher zwischen *Tür-und-Angel* stattgefunden.

Von diesen 55 Probanden bestätigten 43 Probanden, dass nach Abschluss der externen Weiterbildung erneut ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat. In 28 Fällen waren Führungskräfte an diesem Austausch (ausschließlich oder gemeinsam mit den Kollegen) beteiligt.

Knapp zwei Drittel (62,3 %) der 28 Probanden (N=18) bestätigte, dass auch dieser Austausch primär in einem informellen Rahmen stattgefunden hat.

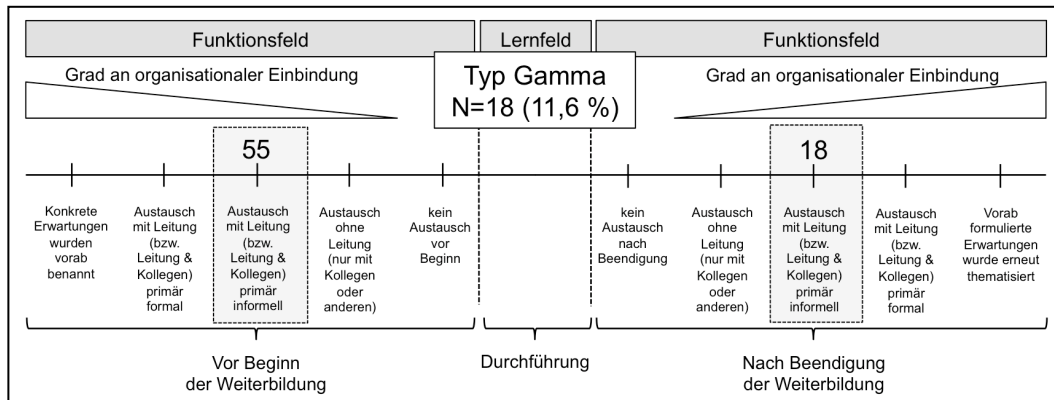


Abbildung 90: Zur Umsetzung des Typus Gamma in der Praxis

Dem Idealtypus Gamma können somit zusammenfassend 18 der 155 befragten Probanden (11,6 %) zugeordnet werden.

(4) Idealtypus Delta

Der Idealtypus Delta stellt den Typus dar, der eine besonders große Nähe zum Idealtypus Omega vorweist. Hier findet zwar vor Beginn und nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung statt. An diesem Austausch sind allerdings ausschließlich Kollegen oder sonstige Personen, jedoch keine Leitungskräfte beteiligt.

Wie in den Ausführungen zur Bedarfsanalyse (vgl. Kapitel 5.3.4.1.1) bereits dargestellt, gab nur eine relativ kleine Anzahl von Probanden an, dass zwar vor Beginn einer Weiterbildung ein Austausch stattgefunden hat, an diesem aber ausschließlich Kollegen oder sonstige Personen beteiligt waren (N=20).

Von diesen 20 Probanden bestätigten 18 Probanden, dass auch nach Absolvierung der Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Einrichtung ein Austausch stattgefunden hatte. In 12 Fällen hat dieser Austausch – wie vor Beginn der Weiterbildung – ausschließlich mit den Kollegen aus der Einrichtung stattgefunden.

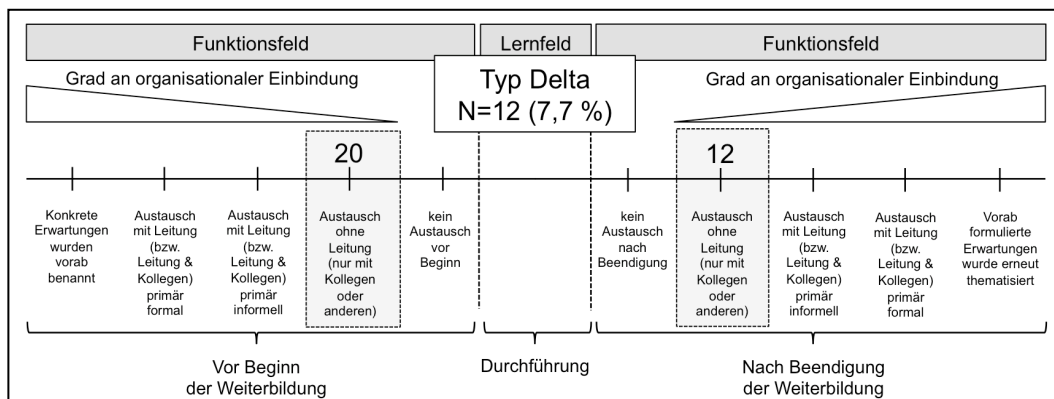


Abbildung 91: Zur Umsetzung des Typus Delta in der Praxis

Dem Idealtypus Delta können zusammenfassend 12 der 155 Probanden zugeordnet werden (7,7 %).

(5) Der Idealtypus Omega

Auf einer analytischen Ebene kann der Idealtypus Omega als Gegenpol zum Idealtypus Alpha bezeichnet werden.

Hier findet weder vor Beginn noch nach Beendigung einer externen Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation statt. Angebote der externen Weiterbildung werden zwar auch hier durch die Leitungskräfte (voll bzw. teilweise) finanziert, dennoch scheinen die Weiterbildungsaktivitäten kaum bis gar nicht organisational verankert zu sein. Der Idealtypus Omega bildet daher den hier benannten Weiterbildungstunnelblick, der externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung ausschließlich auf die Phase der Durchführung reduziert, in *Reinform* ab.

Eine Auswertung der Paneldaten zeigt, dass von den 16 Probanden, die zustimmten, dass vor Beginn der externen Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtungen stattfand (10,3 %) lediglich drei Probanden zustimmten, dass auch nach Beendigung der Weiterbildung kein Austausch stattgefunden hat.

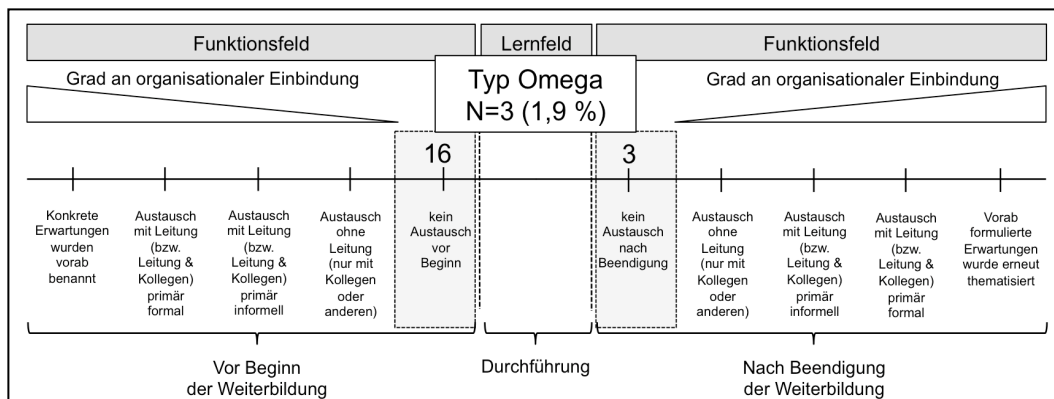


Abbildung 92: Zur Umsetzung des Typus Omega in der Praxis

Dem Idealtypus Omega können somit – wie zu erwarten war – lediglich 1,9 % der 155 befragten Probanden (N=3) zugeordnet werden.

5.3.4.3.2 Fazit zu den Steuerungsbemühungen von Leitungskräften

Mithilfe der fünf Idealtypen sollten Daten generiert werden, um sich der Beantwortung der Frage anzunähern, wie Steuerungsbemühungen von Leitungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung zusammenfassend bewertet werden können.

Die nachfolgende Abbildung fasst die Daten aus den Einzelanalysen der fünf Idealtypen zusammen.

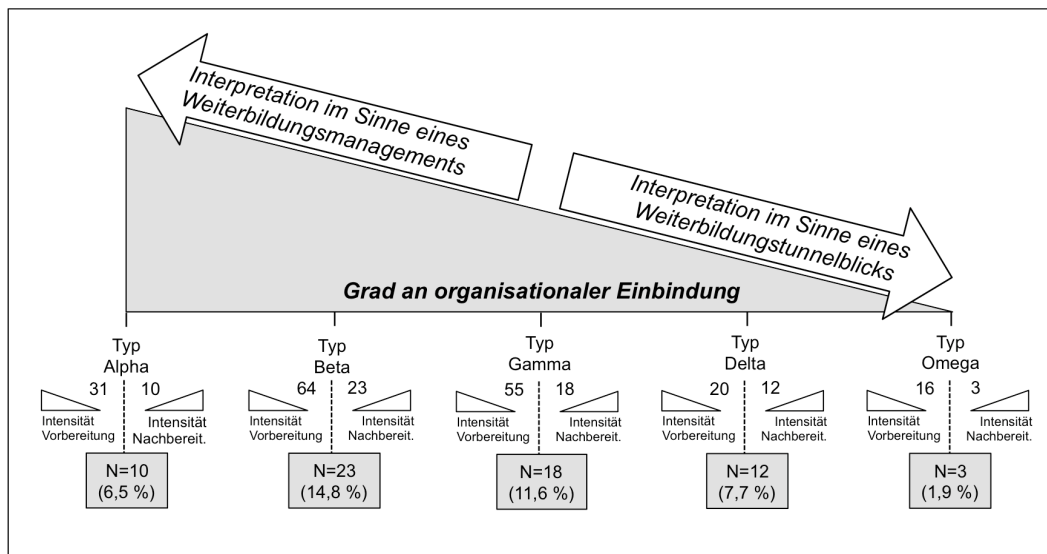


Abbildung 93: Intensitätsgrad der organisationalen Einbettung im Überblick²⁹⁸

Hierbei zeigt sich, dass die rahmengebenden Typen Alpha und Omega, die jeweils als besonders starke Ausprägung von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements (Typ Alpha) bzw. besonders starke Ausprägung eines Weiterbildungstunnelblicks (Typ Omega) bewertet werden können, verhältnismäßig schwach innerhalb der untersuchten Zielgruppe vertreten sind. Ergänzt man den Idealtypus Alpha um die Frage, ob nach Beendigung der Weiterbildung geprüft wurde, in welchem Maße die zuvor formulierten Erwartungen konkret erfüllt wurden, zeigt sich, dass lediglich drei der 10 Probanden dies positiv bestätigten. Hierdurch würde sich die Gesamtzahl der Probanden, die einen solchen *erweiterten* Idealtypus Alpha durchlaufen haben, somit auf lediglich drei Probanden begrenzen (1,9 %), was identisch mit der Anzahl der Probanden ist, die den Idealtypus Omega durchlaufen haben.

Die Anzahl der Probanden, die eine möglichst umfassende organisationale Einbindung von Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung im Sinne eines Weiterbildungsmanagements erfahren haben, ist somit ähnlich klein wie die Anzahl an Probanden, die mit Blick auf die Absolvierung einer externen Weiterbildung einen Weiterbildungstunnelblick in *Reinform* erfahren haben.

²⁹⁸ Die hier aufgeführten Prozentangaben führen aus zweierlei Gründen nicht zu einem kumulierten Wert von 100 Prozent. Zum einen lassen sich nicht alle befragten Probanden (N=155) eindeutig einem der hier vorgestellten fünf Idealtypen zuordnen, zum anderen sind einige Probanden gleichzeitig zwei Idealtypen zugeordnet. So beinhaltet der Idealtypus Beta auch die Probanden, die dem Idealtypus Alpha zugeordnet wurden (die sich aber gegenüber dem Idealtypus Beta dadurch abgrenzen, dass hier vor Beginn der Weiterbildung konkrete Erwartungen benannt wurden, die dann auch nach Beendigung der Weiterbildung erneut thematisiert wurden).

Vergleicht man die Anzahl der Probanden, die den Idealtypen Beta, Gamma und Delta zugeordnet werden können, so zeigt sich ein relativ deutliches Gefälle hin zu den Beteiligungstypen, die einen gewissen Grad an Leitungsbeteiligung vorweisen, so dass sie eher einem hier vertretenen Weiterbildungsmanagement-Verständnisses zugeordnet werden können.

Während lediglich 7,7 % der befragten Probanden dem Idealtypus Delta und damit einer abgeschwächten Form eines Weiterbildungstunnelblicks zugeordnet werden können, entsprechen 11,6 % dem Idealtypus Gamma, bei dem Führungskräfte – wenn auch nur informell – am Weiterbildungsprozess des Einzelnen beteiligt sind. Der Idealtypus Beta, bei dem sowohl vor Beginn als auch nach Beendigung einer externen Weiterbildung ein Austausch in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat, nimmt mit 14,8 % fast doppelt so viele Probanden auf wie der Idealtypus Delta.

Obschon somit bei einem direkten Vergleich der Typen Beta, Gamma und Delta eine deutliche Tendenz zugunsten eines stärkeren Auftretens der Typen zu konstatieren ist, bei denen Führungskräfte in einer gewissen Form in den Weiterbildungsprozess eingebunden sind, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die jeweiligen Zahlen relativ gesehen nur wenig Grund zum Optimismus liefern.

Wenn vor Beginn einer Weiterbildung 31 Probanden dem Idealtypus Alpha zugeordnet werden können, von diesen 31 Probanden aber nur noch ein Drittel der Probanden (N=10) auch nach Beendigung einer Weiterbildung diesem Typus zugeordnet werden können, dann wird nur allzu offensichtlich, dass ein hohes Maß an organisationaler Einbindung vor Beginn einer externen Weiterbildung kein Garant dafür ist, dass sich dieses hohe Maß an organisationaler Einbindung auch nach Beendigung der Weiterbildung automatisch fortsetzt.²⁹⁹

Diese hohen Diskrepanzen zwischen dem Grad an organisationaler Einbindung vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung zeigen sich in ähnlicher Weise auch im Idealtypus Beta. Blendet man die Frage, ob vor Beginn konkrete Erwartungen hinsichtlich der zu absolvierenden Weiterbildung formuliert werden, aus, lassen sich immerhin 64 von 155 Probanden lokalisieren (41,3 %), die vor Beginn einer Weiterbildung einen eher formalen Austausch unter Beteiligung von Führungskräften in Anspruch genommen haben. Von diesen 64 Probanden stimmten aber lediglich ein gutes Drittel der Probanden (N=23) auch innerhalb

²⁹⁹ Im Umkehrschluss zeigt der Idealtypus Omega aber auch, dass der vollständige Verzicht auf einen Austausch vor Beginn einer Weiterbildung (hier bestätigten 16 Probanden, dass keinerlei Austausch vor Beginn einer Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat) nicht zwangsläufig dazu führt, dass nach Beendigung der Weiterbildung auch kein Austausch stattfindet (lediglich drei von 16 Probanden bestätigten, dass sowohl vor Beginn als auch nach Absolvierung der Weiterbildung kein Austausch innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat).

der Phase nach Beendigung der Weiterbildung zu, dass ein eher formaler Austausch unter Beteiligung von Führungskräften stattgefunden hat.

Betrachtet man eben jenen eher formalen Austausch unter Beteiligung von Führungskräften vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung als Mindestmaß an organisationaler Einbindung von Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung, damit Führungskräfte steuernd Einfluss auf den Weiterbildungsprozess nehmen können, dann gerät spätestens jetzt auch der größte Optimist in Erklärungsnot, da 85,2 % der befragten Probanden Angebote der betrieblichen Weiterbildung in Anspruch genommen haben, die unterhalb dieses Mindestmaßes an organisationaler Einbindung einzuordnen sind und hier Führungskräfte folglich – wenn man sich von einem technokratischen Steuerungsverständnis³⁰⁰ distanziert – nur sehr eingeschränkt steuernd auf den Weiterbildungsprozess Einfluss nehmen können. Da sich diese 85,2 % der Probanden nicht eindeutig einem der Idealtypen (Gamma, Delta oder Omega) zuordnen lassen, ist vielmehr davon auszugehen, dass hier äußerst bunte Konstellationen hinsichtlich des Grads an organisationaler Einbindung vorzuliegen scheinen, die möglicherweise von den jeweils zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen oder möglicherweise auch lediglich vom Zufall abhängig sind.

Wenn Führungskräfte stärker steuernd auf den Weiterbildungsprozess Einfluss nehmen wollen, sei es um vor Beginn einer Weiterbildung den jeweiligen Bedarf gemeinsam mit den Mitarbeitern zu *konstruieren* und Erwartungen zu formulieren oder um nach Beendigung einer Weiterbildung den Weiterbildungstransfer zu fördern und Ansätze der Evaluation zum Einsatz zu bringen, dann scheint dies kaum denkbar, wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung kaum oder nur recht wenig organisational eingebunden sind.

Inwiefern externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung unter solchen Umständen eine Chance haben auch als Lernsystem wirksam zu werden, gilt es nachfolgend aufzuzeigen.

5.3.5 Zu den Chancen eines Transfers II. Ordnung

Wie in den Ausführungen zur Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen beschrieben, sollen mithilfe der vorliegenden explorativen Studie auch erste Hinweise gewonnen werden, inwiefern die betriebliche Weiterbildung

³⁰⁰ Aus Sicht eines eher technokratischen Steuerungsverständnisses wäre mit Blick auf die Phase vor Beginn einer Weiterbildung natürlich auch ein steuernder Einfluss auf den Weiterbildungsprozess möglich, indem z. B. der jeweilige Mitarbeiter einfach per Hauspost oder E-Mail informiert wird, dass er die Weiterbildung zu absolvieren hat.

in Einrichtungen der Sozialen Arbeit als Lernsystem wirksam ist. Konkret geht es um die Beantwortung der nachfolgenden Fragestellung:

6) Inwiefern lassen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Ansätze eines Transfers II. Ordnung konstatieren, die dazu beitragen, dass die betriebliche Weiterbildung auch im Sinne ihrer Irritationsfunktion wirksam wird?

5.3.5.1 Mögliche Anknüpfungspunkte für einen Transfer II. Ordnung

Um sich der Beantwortung dieser sechsten forschungsleitenden Fragestellung anzunähern, wurden die Probanden im Zuge der dritten Panelwelle gebeten zu bewerten, inwiefern die individuell erfahrenen Lern- und/oder Erfahrungsimpulse möglicherweise auch zur Reflexion bzw. Veränderung der 1) fachlichen Ansätze innerhalb des Teams, 2) der alltäglichen Abläufe innerhalb des Teams sowie 3) der Einstellungen bzw. Haltungen innerhalb des jeweiligen Teams beigetragen haben.

(1) Die fachlichen Ansätze innerhalb des Teams

In Bezug auf die Frage, inwiefern die fachlichen Ansätze innerhalb des jeweiligen Teams aufgrund der weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse einer Reflexion unterzogen wurden (Ebene Reflexion) oder möglicherweise sogar verändert wurden (Ebene Veränderung), zeigt sich eine deutliche Differenzierung zwischen der Ebene der Reflexion und der Ebene der Veränderung (vgl. Abbildung 94).

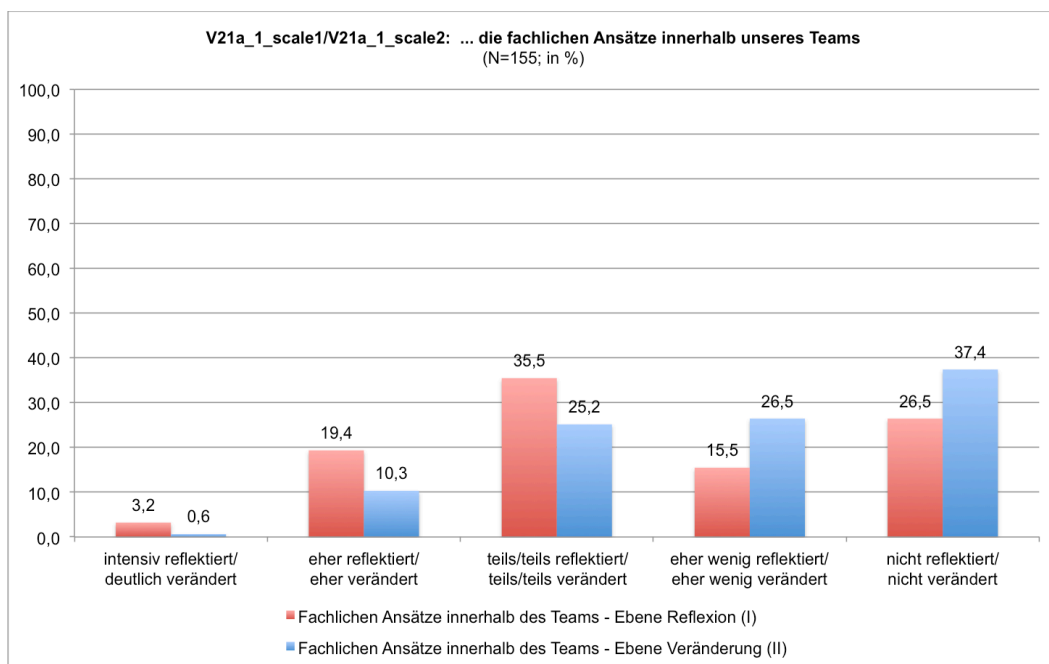


Abbildung 94: Transfer II. Ordnung – fachliche Ansätze innerhalb des Teams

Während auf Ebene der Reflexion kumuliert 22,6 % der Probanden (N=35) bestätigten, dass aufgrund der weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse die fachlichen Ansätze *eher reflektiert* bzw. *intensiv reflektiert* wurden, bestätigten auf Ebene der Veränderung nicht einmal die Hälfte der Probanden (10,9 %), dass die weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse dazu beigetragen haben, die fachlichen Ansätze eher bzw. deutlich zu verändern.

(2) Die alltäglichen Abläufe innerhalb des Teams

Hinsichtlich der Frage, inwiefern die weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse zur Reflexion bzw. Veränderung der alltäglichen Abläufe innerhalb des jeweiligen Teams beigetragen haben, zeigt sich in der Tendenz ein ähnliches Bild wie bei der Frage, inwieweit die fachlichen Ansätze innerhalb des Teams durch die jeweilige Weiterbildung reflektiert bzw. verändert wurden.

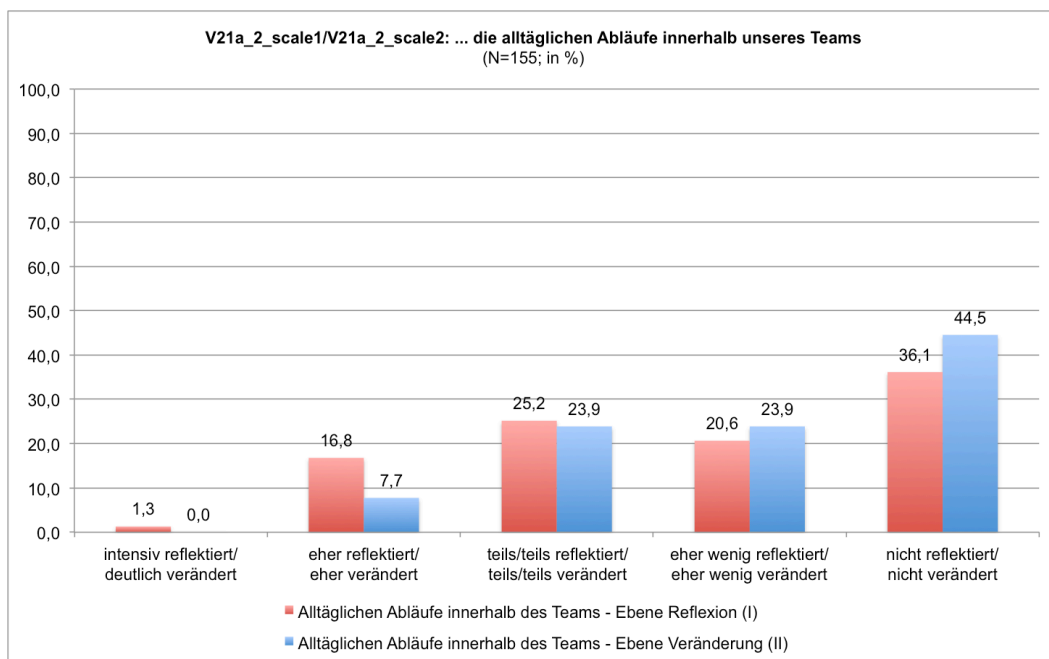


Abbildung 95: Transfer II. Ordnung – alltägliche Abläufe innerhalb des Teams

Die Anzahl der Probanden, die zustimmte, dass aufgrund der Lern- und/oder Erfahrungsimpulse die alltäglichen Abläufe innerhalb des jeweiligen Teams *eher reflektiert* wurden, ist mit 16,8 % (N=26) mehr als doppelt so groß als die Anzahl der Probanden, die zustimmten, dass die Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung dazu beigetragen haben, dass die alltäglichen Abläufe innerhalb des Teams *eher verändert* wurden (7,7 %; N=12).

Insgesamt zeigt sich aber im Vergleich zur Abbildung 94 ein größeres Maß an Zurückhaltung hinsichtlich der Bewertung sowohl auf Ebene der Reflexion, als auch auf Ebene der Veränderung.³⁰¹

(3) Die Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams

Mit Blick auf die Frage, ob durch die Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung die Einstellungen und Haltungen innerhalb des Teams reflektiert (Ebene Reflexion) bzw. verändert (Ebene Veränderung) werden konnten, zeigt sich von der Tendenz eine ähnlich starke Differenzierung zwischen der Ebene der Reflexion und der Ebene der Veränderung wie sie bereits in Bezug auf die fachlichen Ansätze (vgl. Abbildung 94) und die alltäglichen Abläufe innerhalb des Teams (vgl. Abbildung 95) konstatiert wurde.

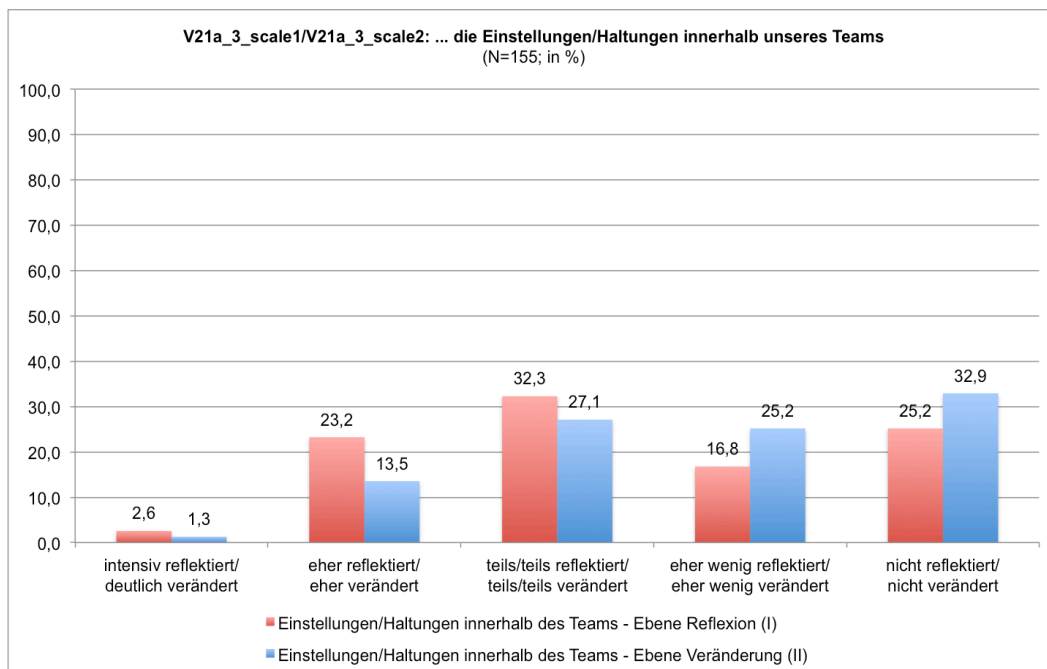


Abbildung 96: Transfer II. Ordnung – Einstellungen und Haltungen innerhalb des Teams

Besonders auffällig ist hier die relativ große Anzahl von Probanden, die bestätigten, dass die weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse zur Reflexion der Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams beigetragen haben. Insgesamt stimmt mit 25,8 % (N=40) mehr als ein Viertel der Probanden zu, dass die weiterbildungsbedingten Lern- und/oder Erfahrungsimpulse dazu beigetragen haben, dass die Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams *intensiv* (2,6 %) bzw. *eher reflektiert* (23,2 %) wurden.

³⁰¹ So stimmten in Bezug auf die alltäglichen Abläufe mehr als die Hälfte der Probanden (56,7 %; N=88) zu, dass diese *wenig* bis *gar nicht reflektiert* wurden (im Vergleich hierzu stimmten mit Blick auf die fachlichen Ansätze nur 42,0 % zu, dass diese *wenig* bis *gar nicht reflektiert* wurden).

Eine derart hohe Zustimmung hinsichtlich des Maßes an Reflexion konnte zuvor weder in Bezug auf die fachlichen Ansätze noch mit Blick auf die alltäglichen Abläufe innerhalb des Teams konstatiert werden.

Davon ausgehend, dass eine kollektive Reflexion der Einstellungen/Haltungen innerhalb eines Teams aufgrund von individuell erfahrenen, weiterbildungsbedingten Lern- und Erfahrungsimpulsen nur dann möglich ist, wenn nach Absolvierung einer externen Weiterbildung ein kommunikativer Rahmen hierfür geschaffen wird, wurden die Daten der o. g. 40 Probanden weitergehend danach analysiert, inwiefern hier nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Einrichtung stattgefunden hat.

Hier zeigt sich, dass 37 der 40 Probanden (92,5 %) bestätigten, dass ein solcher Austausch innerhalb der Organisation nach Absolvierung der Weiterbildung stattgefunden hat. Vergleicht man die 40 Probanden, die zustimmten, dass aufgrund der weiterbildungsbedingten Lern- und Erfahrungsimpulse die Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams *intensiv* bzw. *eher reflektiert* wurden (im Weiteren als Vergleichsgruppe 1 benannt), mit den 65 Probanden, die das Maß an Reflexion der Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams als *eher wenig* (16,8 %) bis *gar nicht* (25,2 %) eingestuft haben (im Weiteren als Vergleichsgruppe 2 benannt), so zeigt sich, dass bei der Vergleichsgruppe 2 in nur 76,9 % der Fälle ein Austausch nach Beendigung der Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Organisation stattgefunden hat.

Auch in Bezug auf die Frage, wer an diesem Austausch nach Beendigung der Weiterbildung beteiligt war, zeigen sich leichte Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen.

Während bei der Vergleichsgruppe 1 der Austausch nach Absolvierung der Weiterbildung überwiegend mit den Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam stattgefunden hat (64,9 %) und es hier keine Probanden gab, die sich nur mit ihrem Vorgesetzten nach Beendigung der Weiterbildung ausgetauscht haben, gaben 10 % der Probanden aus der Vergleichsgruppe 2 an, dass der Austausch ausschließlich mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat (N=5). Auch die Anzahl der Probanden, die sich nach Absolvierung der Weiterbildung mit ihren Kollegen und Vorgesetzten gemeinsam ausgetauscht hat, ist innerhalb der Vergleichsgruppe 2 mit 50 % um fast 15 Prozentpunkte kleiner als innerhalb der Vergleichsgruppe 1 (64,9 %).

Mit Blick auf die Frage, in welcher Form der Austausch zwischen den Probanden und Kollegen und Vorgesetzten nach Absolvierung der Weiterbildung stattgefunden hat, setzt sich der Trend fort, dass bei der Vergleichsgruppe 1 eher Ansätze

im Sinne eines Weiterbildungsmanagements vorzufinden sind als in Vergleichsgruppe 2. So gaben innerhalb der ersten Vergleichsgruppe 62,5 % der Probanden (N=15) an, dass der Austausch mit den Kollegen und Vorgesetzten in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat. Bei der Vergleichsgruppe 2 stimmten lediglich 44,0 % der Probanden zu (N=11), dass der Austausch in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat.

	Vergleichsgruppe 1 (N=40) (Die Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams wurden ... intensiv bzw. eher reflektiert)	Vergleichsgruppe 2 (N=65) (Die Einstellungen/Haltungen innerhalb des Teams wurden ... eher wenig bzw. nicht reflektiert)
Hat nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch innerhalb der Organisation stattgefunden?	Ja: 92,5 %	Ja: 76,9 %
Wer war an diesem Austausch nach Absolvierung der Weiterbildung beteiligt?	Nur der Vorgesetzte: 0,0 % Vorgesetzte und Kollegen gemeinsam: 64,9 %	Nur der Vorgesetzte: 10,0 % Vorgesetzte und Kollegen gemeinsam: 50,0 %
In welcher Form hat dieser Austausch nach Absolvierung der Weiterbildung stattgefunden?	Eher in einem formalen Rahmen: 62,5 %	Eher in einem formalen Rahmen: 44,0 %

Abbildung 97: Vergleichsgruppen im Überblick

Das sich hier abzeichnende Muster, wonach die Wahrscheinlichkeit³⁰² steigt, dass die individuellen weiterbildungsbedingten Lern- und Erfahrungsimpulse zur Reflexion der Einstellungen/Haltungen innerhalb des jeweiligen Teams beitragen, wenn nach Absolvierung der Weiterbildung ein Austausch stattfindet, an dem Leitungskräfte und Kollegen zugleich beteiligt sind und dieser Austausch eher in einem formalen Rahmen stattfindet, lässt sich auch auf die o. g. Ausführungen hinsichtlich der Reflexion der fachlichen Ansätze und der Reflexion der alltäglichen Abläufe innerhalb des jeweiligen Teams übertragen.³⁰³

5.3.5.2 Fazit zu den Anknüpfungspunkten für einen Transfer II. Ordnung

Wenngleich die vorliegenden Daten nur auf einer geringen Anzahl von Probanden basieren und zudem ein Transfer II. Ordnung nur sehr vereinfacht abgebildet wurde, weisen die Ergebnisse der explorativen Studie dennoch darauf hin, dass insbesondere dann Tendenzen eines Transfers II. Ordnung zu lokalisieren sind, wenn externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung im Sinne eines Weiter-

³⁰² Wenn hier der Begriff der Wahrscheinlichkeit Verwendung findet, ist hiermit nicht die Wahrscheinlichkeit im statischen Sinne gemeint.

³⁰³ Zu diesem Zweck wurden auch mit Blick auf die Fragen inwieweit die individuellen Lern- und Erfahrungsimpulse zur Reflexion der fachlichen Ansätze und zur Reflexion der alltäglichen Abläufe beitragen, entsprechende Vergleichsgruppen gebildet (Vergleichsgruppe 1: *intensiv reflektiert/eher reflektiert*, Vergleichsgruppe 2: *eher wenig reflektiert/nicht reflektiert*). Von leichten Abweichungen abgesehen, zeigt sich hier ein ähnlich eindeutiges Bild wie bei den Ergebnissen hinsichtlich der Reflexion der Einstellungen/Haltungen innerhalb des jeweiligen Teams.

bildungsmanagements organisational eingebunden sind, wenn also nach Absolvierung einer externen Weiterbildung ein Austausch in einem eher formalen Rahmen innerhalb der jeweiligen Organisation stattfindet und wenn an diesem Austausch neben der jeweiligen Leitungskraft auch die Kollegen aus dem Team beteiligt sind.³⁰⁴

Zugleich kann festgestellt werden, dass sich ein Transfer II. Ordnung in erster Linie darauf beschränkt, eine Reflexion bestehender Kommunikations- und Entscheidungsmuster anzustoßen. Eine Erwartung, dass sich durch die weiterbildungsbedingten Lern- und Erfahrungsimpulse eines Einzelnen tradierte Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen Systems sogleich verändern könnten, würde auch dem hier zugrunde gelegten strukturellen Konservatismus von sozialen Systemen widersprechen. Von daher waren die schwachen Impulse auf Ebene der konkreten Veränderung zu erwarten.

Eine stärkere organisationale Einbindung von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung scheint somit nicht nur in Bezug auf einen Transfer I. Ordnung förderlich, sondern auch die Chancen zu erhöhen, dass ein Transfer II. Ordnung ermöglicht wird. Wie innerhalb des jeweiligen sozialen Subsystems mit dem erzeugten Reflexionspotenzial umgegangen wird, kann anhand der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Im günstigsten Fall werden die individuell erfahrenen Lern- und Reflexionsimpulse des Einzelnen tatsächlich als Chance verstanden, das jeweilige soziale Subsystem mit einem *Blick von außen*³⁰⁵ im Sinne einer Beobachtung II. Ordnung zu versorgen, um so eine *maßvolle Irritation* bzw. *kontrollierte Destabilisierung* der routinierten Kommunikations- und Entscheidungsmuster zu ermöglichen.

Selbst wenn hierdurch keine konkreten Veränderungen vorgenommen werden, sondern lediglich eine Vergewisserung stattfindet, dass die zugrunde liegenden Handlungsroutinen (noch) die richtigen Reaktionen auf die Impulse aus der In- und Umwelt bieten, ist die betriebliche Weiterbildung über ihre reine Anpassungsfunktion hinausgewachsen und als Lernsystem wirksam geworden.

³⁰⁴ Auf die bedeutsame Rolle von Teams mit Blick auf die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit, wurde bereits in den Ausführungen zu den Interventionsansätzen innerhalb der Lernfähigen Organisation verwiesen (vgl. Kapitel 3.3.4).

³⁰⁵ Der natürlich stets durch die *Form der Beobachtung* des jeweiligen Organisationsmitglieds geprägt ist und folglich immer nur verzerrt erfolgen kann.

5.4 Weiterbildungsmanagement in der Sozialen Arbeit: eine zusammenfassende Betrachtung

Die vorliegende explorative Studie soll einen ersten Baustein zur Schließung einer bis dato bestehenden Forschungslücke bieten, indem Einblicke in die Steuerungsaktivitäten von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung ermöglicht wurde.

Das eben jene Steuerungsaktivitäten vonnöten sind, konnte anhand der Ausführungen zum Transferproblem und den lokalisierten Transferbarrieren in den untersuchten Einrichtungen dargestellt werden. Wenngleich die Daten in ihrer Aussagekraft aufgrund des explorativen Forschungscharakters der vorliegenden Studie mit der nötigen Vorsicht interpretiert werden müssen, konnte dennoch aufgezeigt werden, dass zum einen auch in der Sozialen Arbeit zu Recht von einem Transferproblem gesprochen werden kann und dass zum anderen auch in Einrichtungen der Sozialen Arbeit insbesondere die Arbeitsumgebung – und hier im Speziellen die bestehenden Handlungsroutrinen, die als Ausdruck des strukturellen Konservatismus von sozialen Systemen interpretiert werden können – eine zentrale Transferbarriere darstellt.

Anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse konnte zudem dargestellt werden, dass Ansätze des Weiterbildungsmanagements, die zur Aufweichung dieses strukturellen Konservatismus beitragen und somit einen Transfer I. Ordnung (im Sinne der individuumorientierten Anpassungslogik) begünstigen können, kaum vorzufinden sind.

Wenngleich sich in Bezug auf die Phase vor Beginn einer Weiterbildung zwar durchaus Ansatzpunkte für ein Weiterbildungsmanagement lokalisieren lassen, da ein Austausch zwischen dem sich weiterbildenden Mitarbeiter und der Leitungskraft (und zum Teil den Kollegen aus dem Team) häufig stattfindet, bleiben solche Kommunikationsakte aber oftmals doch nur auf dem Niveau von *Tür-und-Angel-Gesprächen*, weswegen sie kaum als ernstzunehmende Steuerungsaktivität von Führungskräften interpretiert werden können.

Darüber hinaus scheinen Weiterbildungsaktivitäten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit einer gewissen *Unverbindlichkeit* behaftet zu sein. So stimmten nur knapp ein Drittel der befragten Probanden zu, dass vor Beginn einer Weiterbildung konkrete Erwartungen formuliert wurden. Möglicherweise trägt hier das hohe Maß an intrinsischer Motivation aufseiten der Organisationsmitglieder dazu bei, dass sich Führungskräfte in gewisser Weise ihrer Steuerungsverantwortung

entledigen (gemäß dem Motto: Warum steuern, wenn es doch auch von alleine läuft?).

In Bezug auf die Phase nach Beendigung der Weiterbildung setzt sich das hier skizzierte Bild fort und nimmt sogar noch deutlicher Kontur an. Wenn nach Absolvierung einer Weiterbildung ein Austausch innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit stattfindet, dann hat dieser Austausch in fast der Hälfte der Fälle einen rein informellen Charakter. Eine Bereitstellung von Ressourcen zwecks Nachbereitung der Weiterbildungsinhalte lässt sich lediglich bei knapp einem Drittel der Probanden konstatieren. Wenn vor Beginn einer Weiterbildung konkrete Erwartungen an die Absolvierung der Weiterbildung benannt werden, werden diese nur bei knapp mehr als der Hälfte der Probanden nach absolvierter Weiterbildung überhaupt erneut thematisiert.

Fasst man die vorliegenden Erkenntnisse nun abschließend zusammen, so kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, dass ein Weiterbildungsmanagement, das diesen Namen auch *verdient* (da es die betriebliche Weiterbildung als *Managementgegenstand* betrachtet), in den untersuchten Einrichtungen der Sozialen Arbeit kaum vorzufinden ist. Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung scheinen eher in einer Sphäre außerhalb des Leitungshandelns stattzufinden. Ob dies ausschließlich darin begründet ist, dass Leitungskräfte ihre Steuerungsverantwortung nicht wahrnehmen *können* oder *wollen*³⁰⁶ oder ob nicht auch die Organisationsmitglieder (direkt oder indirekt) dazu beitragen, dass mögliche Steuerungsansätze kaum fruchten können, kann anhand der vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Das hohe Maß an intrinsischer Motivation, das aufseiten der Organisationsmitglieder in Bezug auf die Teilnahme an externen Weiterbildungen konstatiert wurde, kann aber mit Blick auf mögliche Steuerungsversuche als *Ressource* und *Barriere* zugleich betrachtet werden.³⁰⁷

Würde man abschließend die im Zuge der explorativen Studie konstatierten Steuerungsbemühungen von Leitungskräften in der Sozialen Arbeit zwischen

³⁰⁶ Ein solches nicht *wollen* kann durchaus in Betracht gezogen werden, da – dies dürfte in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein – Angebote der betrieblichen Weiterbildung Arenen von unterschiedlichen Interessen darstellen, folglich die Umsetzung der Steuerungsverantwortung mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung auch als konfliktbeladen betrachtet werden muss.

³⁰⁷ Das hohe Maß an intrinsischer Motivation kann durchaus als Ressource betrachtet werden, da sich die Steuerungsaktivitäten der Leitungskräfte nur begrenzt darauf fokussieren müssen, die Organisationsmitglieder zur Aufnahme einer Weiterbildung zu motivieren. Das hohe Maß an intrinsischer Motivation kann aber auch als Barriere für Steuerungsversuche betrachtet werden, da jeder Steuerungsansatz als möglicher Eingriff in eine – zumindest individuell wahrgenommene – Autonomie betrachtet wird, in der Vergangenheit möglicherweise auch dann (gefühlte) zum Tragen gekommen ist, wenn die Kosten der Weiterbildung durch den Arbeitgeber übernommen wurden. Ebene jener Eingriff in die (vermeintliche) Autonomie scheint aber aus Perspektive eines Weiterbildungsmanagements unumgänglich, da im Zuge des Weiterbildungsmanagements ja neben den individuellen Interessen der Organisationsmitglieder auch die Organisationsinteressen bei der Auswahl und Absolvierung einer Weiterbildung berücksichtigt werden sollten.

den Polen des *ungeplanten Durchwurstelns* einerseits und der *utopischen Totalplanung* andererseits einordnen müssen, dann würde eine solche Zuordnung nicht nur relativ leicht, sondern auch – in Bezug auf die Wahrnehmung der Steuerungsverantwortung von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – wenig schmeichelhaft zu Gunsten des erstgenannten Pols ausfallen.

Vergewissert man sich erneut der Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 1.2), dann wird nur allzu offensichtlich, dass sich ein solches Prinzip des Durchwurstelns in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung keine Einrichtung der Sozialen Arbeit auf Dauer erlauben kann.

Neben der Gefahr, dass ein solches Prinzip des Durchwurstelns dazu führt, dass die an vorderster Front tätigen Organisationsmitglieder nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, um den Klienten bei der Bewältigung ihrer problembehafteten Lebenslagen adäquat zur Seite stehen zu können, besteht auch die Gefahr, dass das hohe Irritationspotenzial, das externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung immanent ist, als Ressource zur *maßvollen Irritation* der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit weitgehend ungenutzt bleibt.³⁰⁸

Wie bereits in Kapitel 1.3 benannt, ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, eine theoriegeleitete Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zu unternehmen, die einerseits dazu beiträgt, die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vom Prinzip des ungeplanten Durchwurstelns zu befreien, ohne hierbei aber andererseits der Gefahr zu erliegen, der nicht realisierbaren, trivialisierenden Utopie der (Total-)Planung zu verfallen (vgl. Kapitel 7). Die vorliegenden Daten aus der explorativen Studie können als *Fundament* für eine solche Neuinterpretation betrachtet werden und sollen daher auch im weiteren Verlauf Beachtung finden.

³⁰⁸ Dass externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung eben jenes Irritationspotenzial zu besitzen scheinen, konnte nicht nur theoriegeleitet aufgezeigt, sondern auch anhand der vorliegenden Daten der empirischen Studie in ersten Ansätzen aufgezeigt werden.

6. Systemisches Weiterbildungsmanagement

Die nachfolgenden Ausführungen stellen den Versuch einer Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements dar. Verkürzt formuliert zeichnet sich ein solches neu interpretiertes Weiterbildungsmanagement dadurch aus – und hierdurch grenzt es sich zugleich auch von traditionellen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements ab –, dass es über eine konsistente theoretische Rahmung verfügt. Für eine solche theoretische Rahmung wird auf die Annahmen der neueren Systemtheorie³⁰⁹ zurückgegriffen, die in der vorliegenden Arbeit bereits als theoretisches Fundament für die Ausführungen zur Lernfähigen Organisation Verwendung fanden und auf die auch im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder punktuell Bezug genommen wurde.

Um die Grundannahmen eines systemischen Weiterbildungsmanagements theoriegeleitet darstellen zu können, werden zunächst fünf Thesen hinsichtlich eines systemischen Managements aufgestellt, aus denen anschließend erste Konsequenzen für ein systemisches Weiterbildungsmanagement abgeleitet werden (vgl. Kapitel 6.1).

Neben einer konsistenten theoretischen Rahmung grenzt sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement von traditionellen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zudem durch eine erweiterte Zielsetzung ab. Diese erweiterte Zielsetzung forciert nicht nur eine Abkehr von der verengten Individuumzentrierung, sondern strebt durch die konsequente und frühzeitige Einbindung sozialer (Sub-)Systeme auch einen Transfer II. Ordnung an (vgl. Kapitel 6.2).

In der konkreten Umsetzung zeichnet sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement dadurch aus, dass es sich zwar durchaus an der strukturgebenden Ablauflogik des traditionellen Weiterbildungsmanagements orientiert, folglich den Weiterbildungsprozess in seine einzelnen Phasen gliedert und hierbei innerhalb der Phase vor Beginn einer Weiterbildung der Bedarfsanalyse und der Zielformulierung und innerhalb der Phase nach Beendigung einer Weiterbildung der Evaluation und der Transfersicherung entsprechende Beachtung schenkt. Im Gegensatz zum traditionellen Weiterbildungsmanagement befreit ein systemisches Weiterbildungsmanagement die einzelnen Teilprozesse aber von ihrer trivial-

³⁰⁹ Wenngleich der Begriff *systemisch* mittlerweile im Management- und Beratungsbereich „(...) zu einem fast inflationär verwendeten Modewort geworden“ (Nagel/Wimmer 2009, S. 89) ist, soll das hier neu zu interpretierende und auf den Annahmen der neueren Systemtheorie basierende Weiterbildungsmanagement dennoch vereinfacht als *systemisches Weiterbildungsmanagement* bezeichnet werden.

technokratischen Ausrichtung und richtet sie zudem an die o. g. erweiterte Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements aus.

Da Steuerung von autopoietischen Systemen nur in Form von Kontextsteuerung möglich erscheint, erhält die Einflussnahme auf Entscheidungsprämissen innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements eine besondere Bedeutung. Hierbei wird zwischen sogenannten entscheidbaren und unentscheidbaren Entscheidungsprämissen differenziert (vgl. Kapitel 6.3).

Kapitel 6.4 fasst die wesentlichen Erkenntnisse zusammen und schließt die Ausführungen zum systemischen Weiterbildungsmanagement ab.

6.1 Grundannahmen eines systemischen Weiterbildungsmanagements

Um sich dem Begriff des Weiterbildungsmanagements anzunähern, wurde in Kapitel 4.4.1 zunächst der Begriff des Managements detaillierter beleuchtet. Hierbei wurde aufgezeigt, dass die Begriffe Management und Steuerung zum Teil synonym verwendet werden. Auf das äußerst optimistische Steuerungsverständnis, das klassischen Managementkonzepten zugrunde liegt, wurde sowohl in den Ausführungen zum Ansatz der Organisationsplanung (vgl. Kapitel 2.1.4) als auch in den Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement verwiesen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Um sich dem Begriff des *systemischen Weiterbildungsmanagements* anzunähern, soll ein ähnliches Vorgehen gewählt werden. In einem ersten Schritt werden thesenartig die Grundannahmen eines *systemischen* Managements vorgestellt, um diese dann in einem zweiten Schritt auf die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung im Sinne eines *systemischen* Weiterbildungsmanagements zu übertragen.

6.1.1 Thesen zum systemischen Management

Mithilfe der nachfolgend aufgestellten fünf Thesen wird der Versuch unternommen, das Charakteristikum eines systemischen Managements in der gebotenen Kürze zu umschreiben.

These 1: Systemisches Management ist Management von nicht-trivialen Systemen

Manager managen Organisationen, so ließe sich verkürzt der Steuerungsgegenstand auch des systemischen Managers beschreiben. Im Gegensatz zum traditi-

onellen Manager legt der systemische Manager seinem Managementhandeln allerdings ein differenziertes Organisationsverständnis zugrunde.

Wie in Kapitel 2.3.1 bereits aufgeführt, werden Organisationen aus Sicht der Systemtheorie nicht als triviale Systeme betrachtet, die über einen gleichbleibenden Eigenzustand verfügen, die vollständig analysierbar sind, deren Abläufe wiederholbar sind, deren Zukunft berechenbar ist und die folglich durch Leitungskräfte *in-den-Griff* zu bekommen sind.

Organisationen werden vielmehr als *nicht-triviale Systeme* betrachtet, die primär mit sich selbst und ihrer fortlaufenden Reproduktion befasst sind. Solche nicht-trivialen Systeme bilden eine „Eigenlogik“ (Simon 2007, S. 32) aus, die zwar nicht statisch ist, dennoch das Treffen von kommunizierten Entscheidungen vergangenheitsbezogen vorselektiert und dazu führt, dass nicht-triviale Systeme gegenüber Impulsen aus ihrer Umwelt bis „(...) zu einem gewissen Grad ignorant“ (Schreyögg/Noss 2000, S. 52) erscheinen. Aufgrund ihrer operationalen Schließung sind nicht-triviale Systeme mit einem hohen Maß an Autonomie ausgestattet, nur begrenzt analysierbar und strenggenommen kaum steuerbar (vgl. Willke 2007, S. 25).

Systemische Manager, so lässt sich konstatieren, sind somit mit der Steuerung von nicht-trivialen Systemen beschäftigt, die sich nicht linear-kausal steuern lassen.

These 2: Systemisches Management steuert über den Kontext

Wenngleich man aus systemischer Perspektive somit den naiven Machbarkeitsglauben, dass sich komplexe Systeme in einem linear-kausalen Sinne steuern lassen, aufgeben muss „(...) braucht man (...) noch lange nicht jenem anderen, genauso naiven Glauben zu verfallen, man könne überhaupt nichts oder fast nichts tun.“ (Malik 2008, S. 13)³¹⁰

Aus einer systemischen Perspektive müssen sich Steuerungsabsichten allerdings darauf beschränken, Organisationen mittels Interventionen zu Eigenaktivitäten anzuregen, da ein direkter Durchgriff prinzipiell nicht möglich ist. Managen heißt somit, „(...) dosierte Diskrepanzen an das System heranzutragen, die dieses allerdings erst in interne Operationen umwandeln muß. Der Manager muß versuchen, dem Wirklichen, also dem derzeit im System Realisierten, Mögliches

³¹⁰ Auch Steinmann und Schreyögg verweisen darauf, dass eine Abkehr vom linear-kausalen Steuerungsdenken nicht bedeutet, dass Steuerung unmöglich ist (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 143). Faulstich stellt ebenfalls fest, dass mit Blick auf komplexe Systeme „(...) nichts von alledem bedeutet, daß Planungs- und Lenkungsversuche insgesamt sinnlos werden müssen.“ (Faulstich 1998, S. 55)

gegenüberzustellen, das derzeit noch keine Möglichkeit für das System ist, aber werden könnte.“ (Kasper et al. 1999, S. 188) Systemisches Management ist somit darauf beschränkt, eine „produktive Autokatalyse“ (Wollnik 1994, S. 146), also eine gerichtete Selbstveränderung des Systems mit systemeigenen Mitteln in Gang zu bringen.

Eine solche Selbstveränderung kann zum einen über *Kontingenzerfahrungen* ermöglicht werden.³¹¹ Solche Kontingenzerfahrungen bedingen ein „Sich-selbst-Verstehen“ (Wollnik 1994, S. 146), was über entsprechende „Reflexionsanregung“ (Wollnik 1994, S. 147) ermöglicht werden kann. Eben jene Reflexionserfahrungen als Basis für Kontingenzerfahrungen können aber nicht linear-kausal verabreicht werden. Steuerungsaktivitäten müssen sich daher darauf beschränken, „Kontextparameter“ (Willke 1987, S. 356) zu setzen, also Anregungen zu bieten, damit Kontingenzerfahrungen ermöglicht werden können.

Zum anderen kann die „Entscheidung über Entscheidungsprämissen“ (Simon 2007, S. 114) eine Selbstveränderung des sozialen Systems anregen.³¹²

„Auch wenn der Inhaber einer Führungsposition nicht direkt festlegen kann, wie die Mitglieder der Organisation handeln, so kann er über die (entscheidbaren) *Entscheidungsprämissen* seiner Organisationseinheit entscheiden. Das beginnt mit der Auswahl der *Personen*, die Mitglieder werden können oder dürfen, setzt sich über die formalen Strukturen (*Kommunikationswege*) fort und findet seinen operativen Boden bei den *Programmen*.“ (Simon 2007, S. 114)

Steuerung innerhalb eines systemischen Managements, so lässt sich konstatieren, kann somit nur in zwei Formen stattfinden: „(...) in der Form der Kontextsteuerung und in der Form der Anregung zu Selbststeuerung.“ (Willke 2007, S. 25)

Aus diesem Grund misstraut der systemische Manager solchen Ansätzen, die suggerieren, sie könnten komplexe, autopoietische Systeme bändigen, linear-kausal steuern, kurz: *in-den-Griff* bekommen. Der systemische Manager *wittert* Verdacht, wenn Berechenbarkeit und Beständigkeit unterstellt wird. Er ist vielmehr Experte hinsichtlich des Umgangs mit Paradoxien.

These 3: Systemische Manager sind Experten im Umgang mit Paradoxien

Der systemische Manager muss nicht nur mit der Paradoxie umgehen können, „(...) daß ihm die Verantwortung für das Verhalten eines hochkomplexen Sys-

³¹¹ „Brauchbare Intervention konfrontiert das intervenierte System mit der Kontingenz seiner »normalen« Selbstbeschreibung und Weltsicht. Sie bietet Kontextsignale für Optionen an, die vom intervenierten System gemäß seiner Einsicht in die Möglichkeit alternativer Selbstbeschreibungen – also gemäß seines Selbst-Verständnisses – verarbeitet werden können.“ (Willke 1987, S. 356)

³¹² Ausführlich zur Funktion von Entscheidungsprämissen (vgl. Luhmann 2006, S. 222; sowie Kapitel 6.3.3).

tems zugeschrieben wird, welches nicht in einem geradlinig-kausalen Sinne gesteuert werden kann“ (Simon 1997, S. 114), sondern er muss auch mit der Paradoxie umgehen können, dass er durchaus gegensätzliche Anforderungen erfüllen muss.³¹³

So konnte anhand der Ausführungen zur Lernfähigen Organisation aufgezeigt werden, wie sich Manager in dem – durchaus stressbehafteten – Dilemma aus Lernen und Nicht-Lernen, Wandel und Stabilität, Innovation und Beharrung bewegen müssen. Dies ist nur möglich, wenn sie einerseits zur permanenten Reflexion ihres eigenen beruflichen Handelns bereit sind (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 47) und sie andererseits ihr zur Verfügung stehendes Managementinstrumentarium erweitern bzw. ggf. modifizieren. Aus diesem Grund meidet der systemische Manager vermeintlich erfolgsversprechende Trivialisierungsinstrumente, wie sie das klassische Management zuhauf bietet. Stattdessen greift er auf das Methoden-Repertoire zurück, das sich innerhalb der systemischen Beratung bereits bewährt hat und modifiziert dieses mit Blick auf seine Steuerungsaufgaben innerhalb der Organisation (exemplarisch sei hier auf Instrumente wie zirkuläres Frage, Reframing oder paradoxe Interventionen verwiesen, (vgl. Willke 1999, S. 127)).

Die Anwendung dieser Instrumente erfolgt hierbei äußerst reflexiv, da sich der systemische Manager stets bewusst ist, dass sein Handeln in Unsicherheit erfolgt.

These 4: Systemisches Management ist Management in und von Unsicherheit

Wenngleich Steuerung von autopoietischen Systemen in Sinne von Anregung zur Selbststeuerung und in Form von Kontextsteuerung nicht gänzlich ausgeschlossen ist, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Wirkung von Steuerungsabsichten nicht linear-kausal vorhersehbar und insofern stets in gewisser Weise unsicher bleibt. Kasper, Mayrhofer und Meyer beschreiben dies äußerst treffend, da sich ihrer Ansicht nach die Auswirkungen von Interventionen in der Regel zwischen folgenden Eckpunkten bewegen:

„Es passiert das Gegenteil von dem, was der Manager beabsichtigt. Es passiert gar nichts. Es passiert das Bezweckte. Es passiert etwas ganz anderes.“ (Kasper et al. 1999, S. 188)

Eine Leitungskraft kann sich somit nie sicher sein, wie ein soziales System auf Steuerungsversuche von außen reagiert. Erschwerend kommt hinzu, dass eine

³¹³ Simon ist aus diesem Grund der Meinung, dass die „(...) Aufgabe von Führung (...) im wesentlichen darin [besteht, S.G.], mit Paradoxien, mit Unentscheidbarkeit und Ambiguität umzugehen.“ (Simon 2007, S. 122)

Leitungskraft sich auch nie sicher sein kann, ob sie die *richtigen*³¹⁴ Steuerungsimpulse setzt. Steuerungsimpulse werden stets auf der Grundlage von Hypothesen initiiert. Die Hypothesen wiederum müssen als Ergebnis einer subjektiven Beobachtung interpretiert werden. Unterstellt man, dass auch Leitungskräfte über keinen privilegierten Zugang zu einer vermeintlich „objektiven Wahrheit“ (Simon 2009, S. 11) verfügen und dass daher auch Leitungskräfte nur sehen können, was sie sehen können und hierbei nicht sehen können, was sie nicht sehen können (vgl. Kapitel 1.2), müssen ihre Hypothesen zwangsläufig als kontingent, also als so oder auch anders möglich, betrachtet werden (vgl. Martens/Ortmann 2006, S. 427).

Systemisches Management, so lässt sich konstatieren, ist stets Management *von* und *in* Unsicherheit: Einerseits richtet es sich an Organisationen, also an „eigen-sinnige Systeme“ (Schmitz 1992, S. 55), die prinzipiell *unberechenbar* sind (vgl. Fischer 1992, S. 25),³¹⁵ andererseits wird es maßgeblich von nicht weniger eigen-sinnigen Personen durchgeführt, die in ihrem hypothesengeleiteten Handeln für Außenstehende (und manchmal auch für sich selbst) in gewisser Weise undurchsichtig sind.

Systemisches Management ist somit weit entfernt von *in-den-Griff-kriegen*, vielmehr ist es von einem hohen Maß an Unsicherheit geprägt. Sowohl die Wirkung von Steuerungshandlungen, als auch die dem Steuerungshandeln zugrunde liegenden Hypothesen sind daher stets beobachtungsbedürftig. Die oben bereits benannte kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns ist aus diesem Grund für den systemischen Manager unerlässlich und kein Zeichen der Schwäche, sondern vielmehr Zeichen seines theoriegeleiteten Management- und Professionsverständnisses.

These 5: Ein systemisches Management erfordert ein verändertes Leitungs-bild

Innerhalb des klassischen Managements wird der Manager mit Blick auf seine Steuerungsfunktion gerne mit unterschiedlichen Metaphern³¹⁶ umschrieben. Eine Metapher, die immer wieder besonders gerne Verwendung findet (möglicherweise, weil sie so einprägsam ist und dem Manager schmeichelt), ist die des Kapitäns.

³¹⁴ Als richtig können Steuerungsimpulse bezeichnet werden, wenn sie sich als *viabel*, also als *informativ* erwiesen haben.

³¹⁵ Jede Missachtung dieses Eigensinns führt zwangsläufig in eine *Logik des Misslingens*, wie sie eindrucksvoll von Dörner beschrieben wurde (vgl. Dörner 1999).

³¹⁶ Eine besonders populäre Metapher ist die des Managers als *Strategie*, der vom *Feldherrenhügel* (der Vorstandsetage) seine *Armee* (das Unternehmen mit *Stab* und *Linien*) steuert (vgl. Simon 2005, S. 12). Eine andere häufig verwendete Metapher ist die des *Ingenieurs* (vgl. Kapitel 2.1).

„Das klassische Bild der Steuerung zeigt den Kapitän auf der Schiffsbrücke: In weißer Uniform, den Blick auf den Horizont gerichtet. Er ist es, der die Richtung bestimmt; er ist es, der die Befehle gibt.“ (Schmitz 1992, S. 57)

Wenn Organisationen in ihrer Funktionslogik einer nicht-trivialen Maschine entsprechen (vgl. These 1), wenn Organisationen sich folglich nur über die Gestaltung des Kontextes indirekt steuern lassen (vgl. These 2), wenn jeder Steuerungsversuch mit Paradoxien behaftet (vgl. These 3) und daher stets von einem gewissen Maß an Unsicherheit geprägt ist (vgl. These 4), dann scheint es nur allzu offensichtlich, dass sich Organisationen als komplexe Systeme nicht linear-kausal von einer zentralen Stelle (der Brücke) steuern lassen (vgl. Kasper et al. 1999, S. 179).

Will man dennoch an der o. g. Kapitän-Metapher festhalten, so ließe sie – nicht frei von Ironie – feststellen, dass „(...) der Kapitän nunmehr von der Brücke gestürzt“ (Schmitz 1992, S. 57) ist.

Wenngleich Leitungskräfte auch innerhalb des systemischen Managements nach wie vor dafür zuständig sind, „Steuerungsversuche“ (Kasper et al. 1999, S. 188) im Sinne der Organisationsziele zu unternehmen, wird der „Mythos der Machbarkeit“ (Merchel 2009, S. 71), wie er dem klassischen Management implizit zu Grunde liegt, innerhalb des systemischen Managements durchbrochen. Steuernd auf Organisationen Einfluss zu nehmen ist mit dem Versuch gleichzusetzen, in ein komplexes System zu intervenieren, das sich primär gegenüber solchen Interventionsversuchen abschottet. Willke bezeichnet daher treffend die Intervention in komplexe Systeme als ein „(...) schwieriges Geschäft. Es kann nur gelingen, wenn der Interventionsabsicht ein adäquat komplexes und elaboriertes Verständnis des zu intervenierenden Systems zugrundeliegt.“ (Willke 1999, S. 64)

Um eben jenes elaboriertes Verständnis entwickeln zu können, muss eine Leitungskraft im Sinne eines systemischen Managements andere Kompetenzen erlangen, als sie innerhalb des klassischen Managements im Sinne eines heroischen Führungsverständnisses³¹⁷ proklamiert werden (vgl. Wimmer 2009, S. 22). So reicht es nicht länger aus, allein über ein möglichst großes Arsenal von Interventions- und Steuerungsinstrumenten zu verfügen, die geschickt eingesetzt werden. Vielmehr ist ein hohes Maß an Sensibilität (für kleine Veränderungen) und Flexibilität (auch im eigenen Denken und Beobachten) vonnöten, um die jeweilige Eigenlogik des zu steuernden Systems bestmöglich erschließen zu können. Eine gute Kenntnis eben jener Eigenlogik ist zwingend erforderlich, da Management-Interventionen nur dann Anschlussfähigkeit erlangen und wirksam

³¹⁷ Baecker fordert als Gegenentwurf hierzu ein „Postherorisches Management“ (vgl. Baecker 1994).

werden können, „(...) wenn sie im Rahmen der und in Bezug auf die Systemlogik stattfinden.“ (Wolf/Hilse 2009, S. 129)

Ebene jene Systemlogik muss der jeweiligen Führungskraft also vertraut sein. Genau wie Vertrauen zwischen Menschen nicht *erstellt* werden kann, sondern über die Zeit wachsen muss, braucht auch ein *sich-vertraut-machen* Zeit und kann nicht durch das Studieren von Organigrammen, Handbüchern, Datensätzen oder Ähnlichem ersetzt oder verkürzt werden.³¹⁸

Welche Konsequenzen sich aus dem hier nur skizzierten systemischen Managementverständnis für ein systemisches Weiterbildungsmanagement ableiten lassen, gilt es nachfolgend dezidiert darzustellen.

6.1.2 Konsequenzen für ein systemisches Weiterbildungsmanagement

Überträgt man die hierbenannten Thesen zum systemischen Management nun auf das Weiterbildungsmanagement, so gerät insbesondere das technokratische Steuerungsverständnis eines traditionellen Weiterbildungsmanagements in *Wanken*.

Wenn davon ausgegangen werden muss, dass komplexe Systeme sich gegenüber ihrer Umwelt und somit auch gegenüber Steuerabsichten von außen operational abschließen und nur im Sinne einer Kontextsteuerung beeinflusst werden können, wenn weitergehend davon ausgegangen werden muss, dass die direkt bzw. indirekt am Weiterbildungsprozess beteiligten Protagonisten (Organisationsmitglieder, Teams bzw. Organisationen) als eben solche komplexe, also autopoietische, operational geschlossene Systeme mit unterschiedlichen Operationsmodi (soziales System = Kommunikationen; psychisches System = Gedanken/Gefühle) betrachtet werden müssen, dann wird nur allzu deutlich, dass sich der Weiterbildungsprozess nicht in einem technischen Sinne *in-den-Griff* bekommen lässt.

Wenngleich sich somit ein systemisches Weiterbildungsmanagement von lang gehegten Machbarkeitsvorstellungen eines traditionellen Weiterbildungsmanagements distanziert, heißt dies nicht, dass sich Führungskräfte ihrer Steuerungsverantwortung entledigen können und die betriebliche Weiterbildung (weiterhin) im Sinne einer „science of muddling through“ (Bogumil/Jann 2009, p. 166) betrie-

³¹⁸ Vergleicht man eine Organisation mit einem Eisberg, dann bilden eben jene offensichtlichen Artefakte lediglich die Spitze dieses Eisberges. Die Eigenlogik eines Systems liegt allerdings – um bei der Eisbergmetapher zu bleiben – unterhalb der Wasseroberfläche, weswegen sie von außen nicht einzusehen oder auszulesen ist.

ben wird, wie sie mithilfe der explorativen Studie für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 5.3.4.3.2).

Gefragt ist vielmehr ein differenziertes Steuerungsverständnis, das einerseits „(...) zur Behutsamkeit beim Vorgehen anregt und zur Bescheidenheit im Ergebnis mahnt“ (Neuberger/Wimmer 1998, S. 31), ohne aber andererseits gänzlich die Hoffnung aufzugeben, Einfluss auf den Lern- und Transferprozess nehmen zu können.

Von daher distanziert sich ein hier neu interpretiertes systemisches Weiterbildungsmanagement auch nicht von der zugrunde liegenden Aufbau-logik des klassischen Weiterbildungsmanagements, wonach der Weiterbildungsprozess in eine Phase der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung unterteilt werden kann. Wovon sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement allerdings in aller Deutlichkeit distanziert, ist das zugrunde liegende Planungs- und Steuerungsverständnis, das insbesondere im Primat der Planung seinen Ausdruck findet (vgl. Kapitel 4.3.2).

Das Planungs- und Steuerungsverständnis, das einem systemischen Weiterbildungsmanagement zugrunde liegt, toleriert vielmehr die Autonomie von psychischen als auch sozialen (Sub-)Systemen und akzeptiert, dass letztlich das intervenierte System (Organisationsmitglied oder soziales Subsystem) den Rahmen vorgibt, innerhalb dessen es bereit ist, sich beeindrucken zu lassen (vgl. Willke 1987, S. 334). Zugleich kann ein solches Planungs- und Steuerungsverständnis aber darauf vertrauen, dass psychische und soziale Systeme nicht autark agieren können, sondern über strukturelle Kopplungen Kontakt mit ihrer Umwelt aufnehmen müssen und daher auch für Störungen und Irritationen und somit auch für (Steuerungs-)Impulse aus ihrer Umwelt grundsätzlich empfänglich sind. Steuerung kann hierbei aber stets nur in der Form von Kontextsteuerung (also einer Anregung zur Selbststeuerung) stattfinden.

Mit Blick auf das Planungs- und Steuerungsverständnis innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements lässt sich eine solche Kontextsteuerung unter Rückbezug auf die bereits in Kapitel 2.3.1 benannten *Entscheidungsprämissen* weitergehend konkretisieren. Nach Ansicht von Luhmann legen Entscheidungsprämissen

„(...) die künftigen Entscheidungen noch nicht fest, sie können ja nicht jetzt schon in der Zukunft entscheiden. Aber sie fokussieren die Kommunikation auf die in den Prämissen festgelegten Unterscheidungen, und das macht es wahrscheinlich, dass man künftige Entscheidungen mit Bezug auf die vorgegebenen Prämissen unter dem Gesichtspunkt der Beachtung oder Nichtbeachtung und der Konformität oder Abweichung beobachten wird, statt die volle Komplexität der Situationen jeweils neu aufzurollen. Das sind natürlich erhebliche Vereinfachungen, die aber dadurch kompensiert

werden, dass sie die andere Form nicht ausschließen, sondern mit im Blick behalten.“ (Luhmann 2006, S. 224)

Entscheidungsprämissen übernehmen in Organisationen somit eine Art *Leitplankenfunktion* für zukünftige Entscheidungen, ohne dass sie hierdurch die Autonomie komplexer autopoietischer Systeme auflösen (vgl. (Luhmann 2006, S. 222 f.).³¹⁹

Bildlich gesprochen nehmen sie Einfluss auf den *Fluss der Entscheidungen*, ohne hier die jeweils einzelne Entscheidung determinieren zu können (vgl. Boos/Mitterer 2014, S. 53).³²⁰

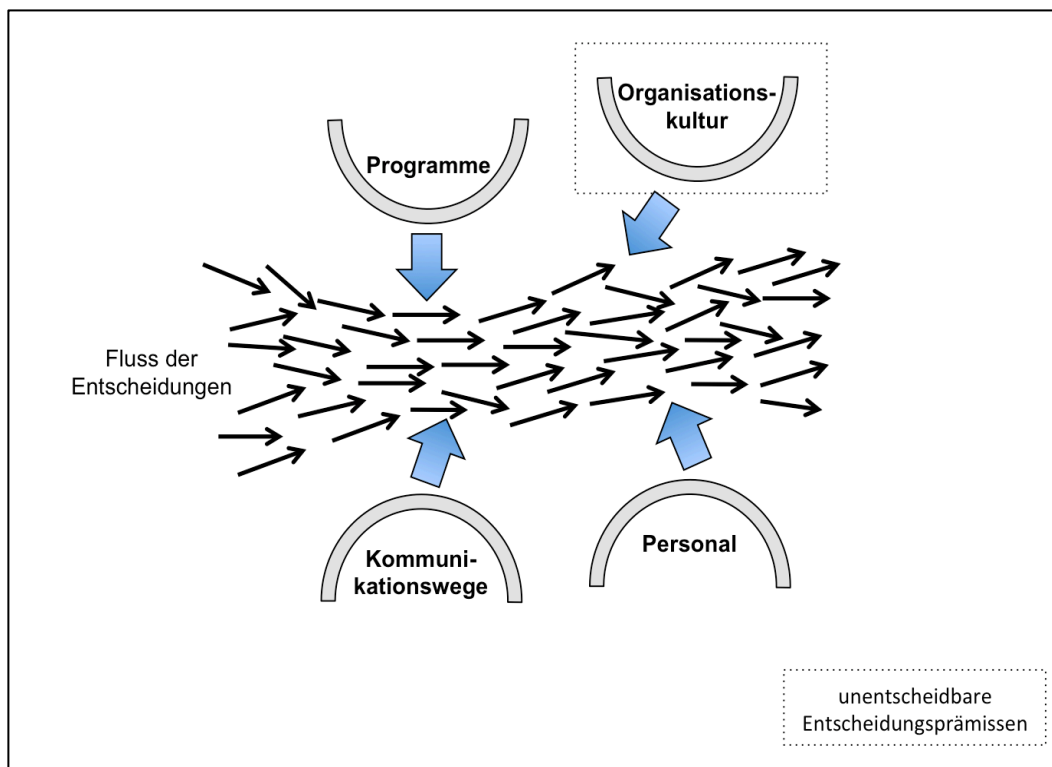


Abbildung 98: Entscheidungsprämissen als Leitplanken für Entscheidungen³²¹

Neben den in Kapitel 2.3.1 drei benannten entscheidbaren Entscheidungsprämissen (Programme, Kommunikationswege und Personal) verweist Luhmann

³¹⁹ Luhmann verweist hierbei in aller Deutlichkeit darauf, dass das Verhältnis von Entscheidungen und Entscheidungsprämissen weder ein logisches noch ein kausales ist. Er bezeichnet das Verhältnis von Entscheidungen und Entscheidungsprämissen daher als „lockere Kopplung.“ (Luhmann 2006, S. 223)

³²⁰ Boos und Mitterer vergleichen die Funktion von Entscheidungsprämissen mit einem mehrspurigen Kreisverkehr: „Grundsätzlich eine ziemlich komplexe Verkehrssituation mit vielen Zubringerstraßen, Spuren, unterschiedlichen Verkehrsteilnehmern und einer Menge von Optionen. Dennoch ermöglichen einfache Regeln (innen hat Vorrang, Fahren gegen den Uhrzeigersinn, Blinken beim Verlassen) die Selbststeuerung dieser anspruchsvollen Verkehrssituation, unabhängig von der Anzahl der zuführenden Straßen oder Autos. Jeder einzelne Verkehrsteilnehmer kann sich (muss es allerdings nicht) in seinen Entscheidungen auf die Kreisverkehrsregeln der Straßenverkehrsordnung beziehen. Sie sind Entscheidungsprämissen – ein Leitsystem – für jede folgende Entscheidung und reduzieren damit Komplexität. Man muss sich beispielsweise nicht jedes Mal neu überlegen, ob man optimalerweise gegen oder mit dem Uhrzeigersinn fährt. Dies erleichtert Anschlussentscheidungen und einen kontinuierlichen Fluss.“ (Boos/Mitterer 2014, S. 54)

³²¹ In Anlehnung an (Boos/Mitterer 2014, S. 53).

auch auf sogenannte *unentscheidbare Entscheidungsprämissen* und fokussiert hierbei insbesondere die Organisationskultur³²². Er ordnet die Organisationskultur dem Komplex der unentscheidbaren Entscheidungsprämissen zu, da sie ihre Gültigkeit nicht durch Entscheidungen von Personen oder Gremien erhalten, vielmehr sind sie „(...) emergent entstanden und dennoch verbindlich. Deshalb können sie auch nicht durch Entscheidungen bewusst oder gezielt verändert werden.“ (Simon 2007, S. 96) Dies bedeutet allerdings nicht – wie im weiteren Verlauf noch zu zeigen sein wird – dass Leitungskräfte keinen Einfluss auf die Organisationskultur nehmen können.

Geht man davon aus, dass die „(...) Entscheidung über Entscheidungsprämissen [als, S.G.] (...) ein wesentlicher Mechanismus der Steuerung von Organisationen“ (Simon 2007, S. 71) betrachtet werden kann, dann wird offensichtlich, dass sich auch das Planungs- und Steuerungsverständnis eines systemischen Weiterbildungsmanagements an den hier vorgestellten Entscheidungsprämissen orientieren sollte, um steuernd auf das Weiterbildungsgeschehen Einfluss nehmen zu können.

Welche konkreten Konsequenzen mit der Gestaltung von Entscheidungsprämissen innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements verbunden sind, soll im späteren Verlauf noch ausführlicher dargestellt werden (vgl. Kapitel 6.3.3). Zuvor soll jedoch die erweiterte Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements vorgestellt werden, gefolgt von einem ersten Einblick in die konkrete Umsetzung von Ansätzen des systemischen Weiterbildungsmanagements.

6.2 Zur erweiterten Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass es über eine stringente theoretische Rahmung verfügt, die ein differenziertes Steuerungsverständnis erfordert, sondern auch dadurch, dass es einer erweiterten Zielsetzung verbunden ist, die sich verkürzt mit einer Abkehr von der verengten Individuumorientierung (vgl. Kapitel 6.2.1) und eine Förderung eines Transfers II. Ordnung (vgl. Kapitel 6.2.2) skizzieren lässt.

6.2.1 Abkehr von der verengten Individuumzentrierung

Bereits in den Ausführungen zu den Problemen der Transfersicherung (vgl. Kapitel 4.2.2.2) sowie innerhalb der diskutierten Grenzen von Ansätzen des Weiter-

³²² Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Organisationskultur sei hier auf Staehle (vgl. Staehle et al. 1999, S. 497 ff.), Simon (vgl. Simon 2007, S. 96 ff.) und insbesondere Schein (vgl. Schein 1995) verwiesen.

bildungsmanagements (vgl. Kapitel 4.3.2), wurde auf die unzureichende Einbindung sozialer Subsysteme innerhalb traditioneller Ansätze des Weiterbildungsmanagements hingewiesen.

Aus einer systemtheoretischen Perspektive wurde zudem festgestellt, dass autopoietische Systeme nie losgelöst von den für ihr Überleben relevanten Umwelten betrachtet werden können. Aufgrund der engen strukturellen Kopplung zwischen psychischen Systemen und sozialen Subsystemen (also zwischen Teams und deren Teammitgliedern) stellen sie für einander relevante Umwelten dar, die Prozesse der Koevolution durchlaufen.

In Bezug auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung hat man es daher mit einer paradoxen Situation zu tun: Wenngleich das individuelle Lernen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung analytisch betrachtet eine Veränderung von kognitiven Strukturen innerhalb eines autopoietischen, operational geschlossenen psychischen Systems darstellt, das sich gegenüber Interventionen von außen weitestgehend abschottet, erfolgt der Prozess des Lernens niemals losgelöst von den jeweiligen relevanten Umwelten, in diesem Fall den strukturell gekoppelten sozialen Systemen.

Mit Blick auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung beeinflussen hier mindestens³²³ zwei soziale Systeme den Lernprozess des Einzelnen, da sie in der Regel als relevante Umwelten des psychischen Systems betrachtet werden müssen. Zum einen konstituiert sich innerhalb einer Weiterbildung ein soziales System, das maßgeblich das Lerngeschehen prägt, zum anderen wirkt auch innerhalb des Weiterbildungssystems die eigene Organisation – hier ebenfalls als soziales System betrachtet – (direkt oder indirekt) in das Weiterbildungsgeschehen ein.³²⁴

³²³ Die Anzahl an sozialen Systemen, die aufgrund ihrer strukturellen Kopplung als relevante Umwelten betrachtet werden müssen und daher indirekt das Lerngeschehen während einer Weiterbildung beeinflussen, kann natürlich stark variieren. Betrachtet man bspw. die eigene Familie als soziales System und als äußerst relevante Umwelt, dann scheint es auf der Hand zu liegen, dass mögliche Problemlagen innerhalb des Familiensystems Einfluss auf das Lerngeschehen innerhalb einer Weiterbildung nehmen können.

³²⁴ Ein *indirektes* Einwirken kann unterstellt werden, da das organisationale Geschehen innerhalb der eigenen Organisation die Beobachtung des psychischen Systems – in diesem Fall des Organisationsmitglieds – während einer externen Weiterbildung prägt. So werden die vermittelten Weiterbildungsinhalte unbewusst hinsichtlich ihrer Relevanz und Anschlussfähigkeit an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb des Organisationssystems bewertet. Erscheinen die vermittelten Weiterbildungsinhalte als irrelevant oder wenig anschlussfähig, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Lernerfolg einstellt. Ein *direktes* Einwirken des Organisationssystems ist insbesondere aufgrund des verstärkten Einsatzes von sogenannten *neuen Medien* (Mobiltelefon, E-Mail etc.) möglich. Diese erlauben es dem sozialen System – trotz räumlicher Distanz – *Mitteilungen* an das psychische System zu senden. Ob diesen hier der Status einer Information eingeräumt wird, entscheidet allerdings nicht das Organisationssystem, sondern allein das psychische System, also das jeweilige Organisationsmitglied. Insofern ist auch ein direktes Einwirken auf das Lerngeschehen durch das Organisationssystem nicht mit einer linear-kausalen Intervention gleichzusetzen.

Eine ähnlich paradoxe Situation lässt sich mit Blick auf den Transfer der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld konstatieren. Ob das Organisationsmitglied die erlernten Weiterbildungsinhalte im organisationalen Alltag anwendet oder nicht, kann – auch wenn dies durch entsprechende Dienstanweisungen möglicherweise suggeriert wird – nicht linear-kausal determiniert werden. Wenn sich das Organisationsmitglied aber entscheidet, die Weiterbildungsinhalte umzusetzen bzw. anzuwenden, dann geht dies nicht *spurlos* an dem strukturell gekoppelten sozialen (Sub-)System (i.d.R. das jeweilige Team als relevante Umwelt) vorbei.

Aus einer analytischen Perspektive muss die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte im organisationalen Kontext als *Mitteilung* bewertet werden, die im Idealfall Anschluss an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb des sozialen (Sub-)Systems findet. Über jene Anschlussfähigkeit – und dies ist der springende Punkt – entscheidet aber nicht das psychische System, sondern allein das soziale System, denn „(...) was ein Individuum an Kommunikation auslöst (...) hängt im Wesentlichen von dem sozialen Kontext ab, in dem Kommunikation erwartet, gehört und verstanden wird.“ (Luhmann 2006, S. 291) Wenn somit der soziale Kontext darüber befindet, was *erwartet*, *gehört* und *verstanden* wird, wenn also der soziale Kontext maßgeblich darüber entscheidet, ob Transfer zugelassen oder verweigert wird, dann scheint es nicht allzu gewagt, wenn erneut in Bezug auf Watzlawick festgestellt wird, dass das soziale System nicht *nicht* in den Transferprozess des Einzelnen einbezogen werden kann.³²⁵

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement löst sich daher von der verengten Individuumorientierung, wie sie dem traditionellen Weiterbildungsmanagement zugrunde liegt und betrachtet die frühzeitige und umfassende Einbindung des sozialen (Sub-)Systems, also der Organisation bzw. Organisationseinheit (z. B. des Teams) in den Weiterbildungsprozess des Einzelnen als zwingend notwendig. Es geht somit aus Leitungsperspektive nicht um die Frage, *ob* das jeweilige Team in den Weiterbildungsprozess des Einzelnen eingebunden wird, sondern nur um die Frage, *wie* diese Einbindung stattfindet.

Leitungskräfte können hierbei als „(...) Grenzvermittler („Gatekeeper“), als Übersetzer von Außeneinflüssen ins System“ (Wollnik 1994, S. 141) fungieren, die – um bei der Metapher des Übersetzens zu bleiben – strukturelle (und soweit dies möglich ist kulturelle) Vorkehrungen treffen, damit vermeintlich *Unverständliches*

³²⁵ Darüber hinaus kann nunmehr präzisiert werden, dass sich ein gelungener Transfer dann konstatieren lässt, „(...) wenn eine erlernte individuelle Kompetenz über eine Operation der strukturellen Koppelung als veränderte Kommunikation – als unterschiedliche Entscheidung – eines Organisationssystems erscheint.“ (Blank 2004, S. 40)

(das erlernte neue Verhalten des Organisationsmitglieds) innerhalb des jeweiligen sozialen (Sub-)Systems (z. B. des Teams) *verstanden* wird, es also Anschluss an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster findet und eine Aktivierung des systemeigenen Immunsystems verhindert wird (vgl. Heintel/Krainz 1994, S. 165).

Zugleich forcieren Führungskräfte innerhalb des systemischen Weiterbildungsmanagements aber auch – um der Metapher des Übersetzens weiter zu folgen – *Unverständnis*. Sie begrüßen es somit, wenn die individuellen Lernerfahrungen des sich weitergebildeten Organisationsmitglieds nicht direkt an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster anschließen, wenn somit Irritationen eingeführt werden, da sie wissen, dass so die Chance besteht, einen Transfer II. Ordnung auszulösen, der zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen kann.

6.2.2 Förderung eines Transfers II. Ordnung

In der vorliegenden Arbeit findet die Bezeichnung *Transfer I. Ordnung* Verwendung, wenn die individuumorientierte Übertragung der Weiterbildungsinhalte vom Lern- in das Funktionsfeld im Mittelpunkt der Betrachtung stehen (mitarbeiterbezogene Anpassungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung). Diese Perspektive dient dem traditionellen Weiterbildungsmanagement als Referenzpunkt.

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement folgt nunmehr einer erweiterten Zielsetzung, da es die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit als zusätzlichen Referenzpunkt der betrieblichen Weiterbildung aufnimmt. Hiermit strebt es nicht nur einen Transfer I. Ordnung, sondern zugleich einen Transfer II. Ordnung an (vgl. Kapitel 3.4).

Während ein Transfer I. Ordnung dann *erfolgreich* ist, wenn das Organisationsmitglied, das eine Weiterbildung absolviert hat, sein erlerntes Wissen bzw. seine erlernte Methoden dauerhaft im organisationalen Alltag anwenden kann, ist ein Transfer II. Ordnung dann *erfolgreich*, wenn die individuellen weiterbildungsbedingten Lernerfahrungen zur kritischen Reflexion der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen (Sub-)System angeregt haben.

Wie in Kapitel 2.3.1 aufgeführt, entstehen soziale Systeme erst dadurch, dass sie sich von ihrer Umwelt abgrenzen, sie „(...) schaffen sich durch die Grenzziehung krass vereinfachte Handlungswelten, in denen die komplexe Umwelt nur in sehr reduzierter Form berücksichtigt wird.“ (Schreyögg 1991, S. 277)

Eben jene Grenzziehung stattet soziale Systeme zwar mit einem hohen Maß an Autonomie aus, bedeutet aber nicht, dass sie autark agieren können. Vielmehr sind soziale Systeme kontinuierlich darauf angewiesen, ihre Umwelt zu *beobachten* und aus diesen Beobachtungen Informationen abzuleiten.

Wie in Kapitel 2.3.1 bereits eingeführt, wird aus systemtheoretischer Perspektive unter Beobachtung „(...) die Anwendung einer Unterscheidung zur Platzierung einer Bezeichnung innerhalb dieser Unterscheidung, mit der die eine, und nicht die andere Seite als Ausgangspunkt für weitere Operationen markiert wird“ (Luhmann 1997b, S. 76) verstanden. Die Art und Weise, wie beobachtet wird, ist somit nicht von einer vermeintlichen äußeren Realität, sondern vielmehr den verwendeten Unterscheidungen des beobachtenden Systems abhängig. Andere Beobachter, die andere Unterscheidungen verwenden, beobachten folglich anderes.

Mit eben jenen Kontingenzproblemen setzen sich soziale Systeme in der Regel nur bedingt auseinander. Vielmehr berufen sie sich beim Beobachten ihrer Umwelt stets auf solche Unterscheidungen, die sich in der Vergangenheit *bewährt* und zu Erwartungen verdichtet haben (vgl. Luhmann 1984, S. 392). Diese *Erwartungsstrukturen*, die sich in den hier schon vielfach benannten Kommunikations- und Entscheidungsmustern eines sozialen Systems niederschlagen, können bildlich gesprochen mit einem Filter verglichen werden, der aus der Vielzahl von einströmenden Impulsen nur solchen Beachtung schenkt, die sich – aus Sicht des sozialen Systems – als *viabel* (also nützlich im Sinne von Anschlussfähigkeit) erweisen (vgl. Kapitel 2.3.3).

Erwartungsstrukturen, die sich in den Kommunikations- und Entscheidungsmustern eines sozialen Systems manifestieren, helfen dem sozialen System aufgrund ihrer *Filterfunktion* somit einerseits dabei, Komplexität auf ein für das System zu bearbeitbares Maß zu reduzieren. Andererseits birgt jedoch eben jene Filterfunktion die Gefahr, dass mögliche relevante Daten aufgrund *ungünstiger Filtereinstellungen*³²⁶ übersehen werden, oder besser gesagt: *unbeobachtet* bleiben. Die jeweils gewählten Filtereinstellungen sind somit *beobachtungswürdig*.

Ein Transfer II. Ordnung, wie er hier innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements verstanden wird, versteht sich in gewisser Weise als *Korrektiv* bestehender Erwartungsstrukturen, in dem die *Filtereinstellungen*, mithilfe derer soziale Systeme ihre Umwelt beobachten und Komplexität reduzieren, selbst zum Gegenstand der Beobachtung werden.

³²⁶ Wenn hier von einer *ungünstigen Filtereinstellung* die Rede ist, wird hiermit auf *blinde Flecken* Bezug genommen, die jede Beobachtung automatisch (mit) erzeugt (vgl. Kapitel 2.3.1).

Wie in Kapitel 3.1.5 aufgeführt, kann insbesondere externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ein hohes Irritationspotenzial attestiert werden. Ein systemisches Weiterbildungsmanagement betrachtet eben jene möglichen weiterbildungsbedingten individuellen Irritationserfahrungen als Potenzial, dem sozialen Subsystem eine Beobachtung II. Ordnung (und damit eine kritische Reflexion der bestehenden Filtereinstellungen) zu ermöglichen.

Ob eine solche Metabeobachtung bzw. Beobachtung II. Ordnung zu einer *Vergewisserung* führt, dass die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster (zur Zeit) richtig – also viabel – erscheinen, oder aber hierdurch der Auftakt zur Modifikation der Kommunikations- und Entscheidungsmuster eingeleitet wird (z. B. der *Veränderung* von Abläufen, Verfahrensstandards, normativen Annahmen etc.), bleibt vorab stets ungewiss.³²⁷

Gewiss ist allerdings, dass sich mit Blick auf einen Transfer II. Ordnung der Beobachtungsfokus vom einzelnen Organisationsmitglied und der Frage, wie es die Weiterbildungsinhalte im beruflichen Alltag bestmöglich umsetzen kann, hin zum sozialen (Sub-)System und dessen komplexitätsreduzierenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster verschiebt, die nunmehr im Zentrum der Beobachtung stehen und hier einer *Viabilitätsprüfung* unterzogen werden.³²⁸

³²⁷ An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass zwischen der Ebene der *Vergewisserung* (im Sinne von Aufrechterhaltung einer Veränderungsbereitschaft) und der Ebene der *Veränderung* (konkretes organisationales Lernen) kein *normatives Gefälle* (gemäß dem Motto: Das eine ist besser als das andere) besteht. Um die Überlebensfähigkeit einer Organisation auf dem Sozialmarkt zu sichern, benötigen Organisationen die von Simon bereits vorab benannte entsprechende *Intelligenz*, „(...) d.h. der Möglichkeit, zwischen Lernen und Nicht-Lernen zu wählen. Sie [die Organisation, S.G.] muss fähig sein, sich selbst (System) und ihre Umwelt zu beobachten, die Relevanz von Informationen für das Überleben zu bewerten, Zwecke von Mitteln und Bedingungen von Konsequenzen zu unterscheiden sowie die eigenen Lernnotwendigkeiten einschätzen zu können.“ (Simon 2007, S. 65)

³²⁸ Die hier vorgenommene Differenzierung zwischen einem Transfer I. und einem Transfer II. Ordnung hat nicht nur analytische Gründe. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich ein Transfer I. und ein Transfer II. Ordnung auch praktisch voneinander unterscheiden lassen. In Bezug auf ihre mitarbeiterbezogene Anpassungsfunktion kann eine externe Weiterbildung durchaus ihr *Ziel verfehlen*, entweder weil der Mitarbeiter im Zuge der Weiterbildung nicht den erhofften Kompetenzzuwachs erfahren hat und folglich nach Abschluss der Weiterbildung immer noch die gleiche *Wissenslücke* vorweist oder weil trotz Wissenszuwachs der Transfer in die tägliche Praxis aufgrund bestehender Transferbarrieren nicht oder nur eingeschränkt erfolgt (Null-Transfer I. Ordnung). Dieser Mitarbeiter kann aber dennoch einen Transfer II. Ordnung begünstigen, weil er möglicherweise durch den Austausch mit Fachkollegen aus anderen Organisationen während der Weiterbildung eine individuelle Beobachtung II. Ordnung erfahren hat. Teilt er diese nach Abschluss der Weiterbildung innerhalb des sozialen (Sub-)Systems mit – und findet sie hier auch Gehör –, kann trotz fehlendem oder eingeschränktem Transfer I. Ordnung durchaus ein Transfer II. Ordnung ermöglicht werden. Ebenso muss eine erfolgreiche Erfüllung der mitarbeiterbezogenen Anpassungsfunktion nicht zwangsläufig das Potenzial bieten, auch einen Transfer II. Ordnung zu ermöglichen. Wenn in einer externen Weiterbildung ausschließlich Fachwissen in Form von Frontalunterricht vermittelt und es aufgrund des zu engen Zeitplans der Veranstaltung kaum Zeit für Pausen gibt, in denen ein Austausch mit den anderen Weiterbildungsteilnehmern möglich wäre, dann kann die Weiterbildung unter Umständen durchaus dazu beitragen, die zuvor lokalisierte *Wissenslücke* des Organisationsmitglieds zu schließen, so dass dieser im Organisationsalltag seine ihm übertragene Aufgaben *besser* erledigt (positiver Transfer I. Ordnung), ohne dass hierbei dieser Wissenszuwachs auch zur Irritation der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen (Sub-)Systems beiträgt (Null-Transfer II. Ordnung). Ebenso ist es denkbar, dass das einzelne Or-

Wenngleich soziale (Sub-)Systeme auch zwecks Förderung eines Transfers I. Ordnung durch Leitungskräfte hierfür *mobilisiert* werden müssen, gilt es, eben jene Mobilisierungsbemühungen mit Blick auf einen Transfer II. Ordnung deutlich zu erhöhen, da soziale Systeme – wie bereits erwähnt – dazu neigen, für eine „(...) Fortsetzung jener eingespielten Erfolgsmuster und Normalprozeduren zu sorgen, die sich in der Vergangenheit, gemessen an den expliziten und impliziten Zielen der Organisation und ihrer Mitglieder, als ‚viabel‘ erwiesen haben.“ (Wimmer 2004, S. 166)

Die Wahrscheinlichkeit, dass die o. g. *Viabilitätsprüfung* somit vorschnell einseitig (entweder positiv oder negativ) vollzogen wird, erscheint aufgrund des strukturellen Konservatismus von sozialen Systemen hoch. Die Folge ist, dass entweder alles bleibt wie es ist, da neue Wissens Elemente bzw. die neuen Methoden *nahtlos* an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster anschließen können (positive Viabilitätsprüfung; keine Differenzerfahrung) oder aber (im Falle einer Differenzerfahrung) das soziale (Sub-)System im besten Falle nur mit Ignoranz, im schlechtesten Fall mit der Aktivierung des *systemeigenen Immunsystems* reagiert und die Anwendung des neuen Wissens bzw. der neuen Methoden massiv boykottiert (negative Viabilitätsprüfung).

Um eine vorschnelle negative Viabilitätsprüfung³²⁹ des sozialen (Sub-)Systems zu verhindern und die wahrgenommene Differenz vielmehr als Chance zu nutzen, eine *Metabeobachtung* zu ermöglichen, braucht es Raum, Zeit und Anstöße von außen. Dies zu gewährleisten ist Leitungsaufgabe.

Gelingt es, im Zuge eines systemischen Weiterbildungsmanagements aktiv einen Transfer II. Ordnung zu ermöglichen, wird die betriebliche Weiterbildung in ihrer Funktion gestärkt, ein zentrales Bindeglied zwischen Ansätzen der Personal- und Organisationsentwicklung darzustellen. Wenngleich eben jene enge Verzahnung und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Personal- und Organisationsentwicklung von zahlreichen Autoren betont und gefordert wird (vgl. Arnold 1995, S. 22; Arnold 1997, S. 98; Comelli 1985, S. 12; Hölterhoff et al. 1986, S. 16; Staehle et

Organisationsmitglied nach Absolvierung einer externen Weiterbildung seine möglichen Reflexionserfahrungen nicht mitteilen möchte oder kann (auf Grund fehlender zeitlicher Ressourcen) oder diese innerhalb des sozialen (Sub-)Systems kein *Gehör* finden.

³²⁹ Mit Blick auf die hier vorgenommene erweiterte Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements (auch zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen), sind positive Viabilitätsprüfungen irrelevant, da sie lediglich zu einer Bestätigung des organisationalen Wissens – also der tradierten Kommunikations- und Entscheidungsmuster – beitragen. Organisationales Lernen kann erst durch Differenzerfahrung angeregt werden, die wiederum im Zuge einer negativen Viabilitätsprüfung erfahren wird. Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit sind daher gefordert, den Prozess der negativen Viabilitätsprüfung in gewisser Weise zu *verlangsamen*, um hierdurch eine vorschnelle negative Viabilitätsprüfung in eine reflektierte Viabilitätsprüfung überführen zu können. Dass das Ergebnis einer solchen reflektierten Viabilitätsprüfung dennoch negativ ausfallen kann, ist hiervon unbenommen.

al. 1999, S. 873; Wittwer 1995, S. 82), bleiben die konkreten Zusammenhänge zwischen betrieblicher Weiterbildung als wesentliches Teilelement der Personalentwicklung und Ansätzen der Organisationsentwicklung entweder theoretisch unscharf (wie innerhalb von Ansätzen der traditionellen Organisationsentwicklung³³⁰) oder werden einseitig dahingehend aufgelöst, dass die betriebliche Weiterbildung lediglich als *Mittel zum Zweck* der Organisationsentwicklung degradiert wird (wie innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung³³¹).

6.3 Systemisches Weiterbildungsmanagement in der Umsetzung

Basierend auf den vorherigen Ausführungen zu den Grundannahmen eines systemischen Weiterbildungsmanagements (vgl. Kapitel 6.1) und dessen erweiterter Zielsetzung (vgl. Kapitel 6.2), sollen nun erste Hinweise hinsichtlich der konkreten Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements aufgezeigt werden.

Zu diesem Zweck findet in einem ersten Schritt eine theoriegeleitete Verdeutlichung der Unterschiede zwischen einem systemischen und einem traditionellen Weiterbildungsmanagement statt. Hierfür orientiert sich der Autor an der analytischen Differenzierung zwischen Ansätzen vor Beginn (vgl. Kapitel 6.3.1) und nach Beendigung (vgl. Kapitel 6.3.2) einer Weiterbildung, die bereits in den Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement Verwendung gefunden haben

Da Steuerung aus systemtheoretischer Sicht nur in Form von Kontextsteuerung möglich ist und mit Blick auf Organisationen die Einflussnahme auf Entscheidungsprämissen als eine solche Form der Kontextsteuerung betrachtet werden kann, werden in einem zweiten Schritt aus der theoriegeleiteten Abgrenzung

³³⁰ In Bezug auf traditionelle Ansätze der Organisationsentwicklung wurde deren naives Wandelverständnis kritisiert. Einem sozial-naiven Verständnis widerspricht ein systemisches Weiterbildungsmanagement, da es sich von der naiven Vorstellung distanziert, Teams oder Organisationen würden sich verändern, nur weil sich ein einzelner (möglicherweise im Zuge der betrieblichen Weiterbildung) verändert hat. Jegliche weiterbildungsbedingte Veränderung des Wissens oder Handelns eines Organisationsmitglieds ereignet sich in der (inneren) Umwelt der Organisation. Ob und inwieweit sich das jeweilige soziale System von einer solchen kommunizierten Wissens- bzw. Verhaltensänderung beeindrucken lässt, hängt von den „(...) inneren Relevanzkriterien“ (Zauner 2007, S. 157) des sozialen Systems ab. Nicht der einzelne, sich weitergebildete Mitarbeiter, sondern das „(...) intervenierte System gibt die Kriterien vor, unter denen es bereit ist, sich beeindrucken zu lassen.“ (Willke 1987, S. 334)

³³¹ Einem solchen Mittel-zum-Zweck-Verständnis widerspricht ein systemisches Weiterbildungsmanagement, da es sich auf Grund der operationalen Schließung von psychischen und sozialen Systemen von der technokratischen Vorstellung löst, dass das Lernen des Einzelnen (Blick auf das psychische System) oder der anschließende Transfer (Blick auf das psychische und soziale System) linear-kausal gesteuert werden kann.

Konsequenzen für die Gestaltung von Entscheidungsprämissen abgeleitet (vgl. Kapitel 6.3.3).

6.3.1 Ansätze vor Beginn einer Weiterbildung

Wenn sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement durch ein deutlich pessimistischeres Steuerungsverständnis auszeichnet als es dem traditionellen Weiterbildungsmanagement zugrunde liegt und zudem im Zuge der erweiterten Zielsetzung neben einer Förderung eines Transfers I. Ordnung auch Bedingungen für einen möglichen Transfer II. Ordnung schaffen möchte, dann braucht es in Bezug auf die Ansätze eines Weiterbildungsmanagements vor Beginn einer Weiterbildung einer Neuinterpretation hinsichtlich der Bedarfsanalyse und der Festlegung von Weiterbildungszielen.

6.3.1.1 Bedarfsanalyse – systemisch

Verkürzt betrachtet grenzt sich die Bedarfsanalyse innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements von der Bedarfsanalyse in einem traditionellen Weiterbildungsmanagement dadurch ab, dass sie sich (1) von einem positivistischen Bedarfsverständnis distanziert, sie (2) ein erweitertes Partizipationsverständnis forciert, (3) sie den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder deutlich mehr Beachtung schenkt sowie (4) sich darüber hinausgehend deutlich stärker der Potenzialentwicklung verschreibt, als dies innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements der Fall ist.

(1) Vom positivistischen zum konstruktivistischen Bedarfsverständnis

Bereits bei den Ausführungen zu den Problemfeldern in Bezug auf die Bildungsbedarfsanalyse wurde darauf verwiesen, dass innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements der Annahme gefolgt wird, ein Bedarf sei objektiv gegeben und könne auch mathematisch durch einen Soll-Ist-Abgleich eindeutig bestimmt werden (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

Legt man – wie hier vorgeschlagen – dem Weiterbildungsmanagement ein systemtheoretisches Verständnis zu Grunde, so gilt es, sich von einem solchen „(...) undifferenzierten, simplifizierenden, geradezu positivistischen“ (Tredop 2008, S. 178) Bedarfsverständnis zu distanzieren.

Wie in den Thesen zum systemischen Management aufgezeigt (vgl. Kapitel 6.1.1), wird innerhalb des systemischen Denkens bezweifelt, dass es eine Wirklichkeit gibt, die objektiv erschlossen und somit unabhängig vom jeweiligen Beobachter als gegeben betrachtet werden kann. Vielmehr wird Realität als jeweils individuelle Konstruktion eines Beobachters definiert.

Beobachtungen beruhen hierbei zwangsläufig und unvermeidlich auf Unterscheidungen und Bezeichnungen, die i.d.R. implizit getroffen werden. Es gibt somit keine Beobachtung, die unabhängig vom jeweiligen Beobachter ist.

„Wir gehen nie mit der Wirklichkeit ‚an sich‘ um, sondern wir bilden unsere Erfahrung mit Hilfe von Perzeptions-Systemen, die in unsere Gehirnstruktur angelegt sind. Einzelne Erkenntnisse müssen in diese Systeme hineinpassen, viabel sein. Realität ist also ein subjektives Konstrukt, das erst durch die Abstimmung mit den Konstrukten anderer Beobachter den Charakter einer ‚objektiven‘ Welt erhält, die scheinbar unabhängig von Wahrnehmungen existiert. Wir müssen die tradierten Vorstellungen von ‚absoluter Wahrheit‘ und ‚Objektivität‘ aufgeben.“ (Kösel 1993, S. 48)

Löst man sich somit von einem positivistischen Weltbild³³², wonach die Realität objektiv gegeben ist und eine Erkenntnis der *Wirklichkeit* durch systematische Beachtung möglich ist (vgl. Meissner et al. 2009b, S. 22), dann deutet vieles darauf hin, dass auch ein Bedarf „(...) keineswegs eine irgendwie verborgene Größe [ist, S.G.], die nur auf ihre Aufdeckung mittels besonders raffinierter Techniken wartet.“ (Arnold/Lermen 2004, S. 15) Vielmehr scheint auch ein lokalisierter und formulierter Weiterbildungsbedarf das Ergebnis einer Beobachtung (also einer Unterscheidung und Bezeichnung) zu sein. Folglich würden verschiedene Beobachter, abhängig von den Bedingungen ihres Beobachtens auch zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Weltbildern und damit zu unterschiedlichen Bedarfskonstruktionen kommen (vgl. Neuberger/Wimmer 1998, S. 22).

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement basiert auf der Annahme, dass Bedarf nicht empirisch-analytisch eindeutig und objektiv feststellbar ist, wie es komplexitätsreduzierende Instrumente und Methoden der Bedarfsanalyse bisweilen suggerieren (vgl. Faulstich 1998, S. 105 f.).³³³ Vielmehr wird die Bestimmung des Bedarfs als „Konstruktionsprozess“ (Stender et al. 2009, S. 127) betrachtet, bei dem der jeweilige Beobachtungsstandpunkt darüber entscheidet, was gehen wird (vgl. Neuberger/Wimmer 1998, S. 22).

„Weiterbildungsbedarf ist eine Kategorie, die weder allein aus empirischen Untersuchungen über die Bedürfnisse und Bildungsinteressen von Adressaten und Teilnehmern noch aus der Analyse von als problematisch angesehenen Abschnitten der objektiven gesellschaftlichen Wirklichkeit abgeleitet werden kann. Die über solche (...) Untersuchungsmethoden erzielbaren Ergebnisse liefern Rohdaten, die im Wege intersubjektiver Verständigung zu Weiterbildungsbedarf transformiert werden können (...). Weiterbildungsbedarf kommt also im Wege eines Aushandlungsprozess zustande.“ (Brödel 1983, S. 114)

³³² Auf ein positivistisches Weltbild wurde auch bereits in den Ausführungen zum Organisationsverständnis innerhalb von Ansätzen der Organisationsplanung verwiesen (vgl. Kapitel 2.1).

³³³ Wie in Kapitel 4.2.1.1 bereits aufgeführt, bezeichnet Faulstich daher die Hoffnung, Weiterbildungsbedarf ließe sich durch einen simplen Soll-Ist-Abgleich ableiten als „technokratisches Phantom“ (Faulstich 1998, S. 56).

Wenn man Bedarf als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses betrachtet, dann liegt es auf der Hand, dass ein solcher Aushandlungsprozess nur möglich erscheint, wenn verschiedene Akteure bei der Bestimmung dessen, was als Bedarf konstruiert wird, auch beteiligt sind (vgl. Faulstich 1998, S. 107). Partizipative Formen der Bedarfsanalyse versuchen eben jenem Anspruch gerecht zu werden und grenzen sich somit von solchen Formen der Bedarfsanalysen ab, die primär fremdbestimmt sind, bei denen also der Vorgesetzte, die Bildungsabteilung oder wer auch immer *feststellt*, welcher Bildungsbedarf besteht (vgl. Domsch 1983, S. 97).³³⁴

(2) Von der Scheinpartizipation zur erweiterten Partizipation

Bereits in den Ausführungen zur klassischen Organisationsentwicklung wurde der Ansatz der Partizipation vorgestellt (vgl. Kapitel 2.2.2). Sehr allgemein wird unter Partizipation verstanden, die betroffenen Mitarbeiter zu Beteiligten zu machen (vgl. Borsi 1994, S. 191). Konkretisiert man den Begriff der Partizipation, so kann hierunter

- „(...) das Zusammenwirken von einzelnen Personen und/oder Personengruppen (Partizipationssubjekten)
- bei der Wahrnehmung konkreter Aufgaben im Unternehmen (Partizipationsobjekt)
- in einer bestimmten Ausprägung (Partizipationsgrad)
- auf der Basis eines bestimmten Anspruchs (Partizipationsgrundlage)“
(Domsch 1980, S. 60)

verstanden werden.

Wenn partizipative Formen der Bedarfsanalyse durch ein *Zusammenwirken von einzelnen Personen und/oder Personengruppen* gekennzeichnet ist, wird deutlich, dass die simple Delegation der Bedarfsfeststellung auf den Mitarbeiter (gemäß dem Motto: Du weißt doch am besten selber, was du brauchst!) keine Form von Partizipation darstellt. Stender spricht hier zu Recht von einer „Scheinpartizipation“ (Stender et al. 2009, S. 178) und fordert mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung stattdessen „(...) die umfassende Einbindung des Mitarbeiters in den gesamten Planungsprozess.“ (Stender et al. 2009, S. 178)

³³⁴ Das solche fremdbestimmten Bedarfsanalysen aus einer systemischen Perspektive unmöglich sind, sei hier noch einmal betont. Fremdbestimmte Bedarfsanalysen basieren auf der Annahme, dass sich Bedarf quasi *auslesen* lässt. Aus Perspektive der Systemtheorie ist ein solches Vorgehen nicht möglich, da keiner „(...) in das Bewußtsein, das Gefühlleben, die Gedankenwelt des anderen hineinschauen und beobachten [kann, S.G.], nach welchen Operationsregeln der andere arbeitet.“ (Willke 1987, S. 342)

Um partizipative Bedarfsanalysen in der Praxis umzusetzen, schlägt Dohm eine Reihe von unterschiedlichen Methoden vor, von denen einige bereits zuvor genannt wurden (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Hierbei erhalten insbesondere Formen der Bedarfsanalyse auf Basis kritischer Vorfälle und Ereignisse, Formen der Bedarfsanalyse mithilfe von gegenseitigen Interviews oder innerhalb von Beurteilungs- und Förderungsgesprächen sowie Bedarfsanalysen in Folge von Mitarbeiterbefragungen eine besondere Beachtung (vgl. Domsch 1983, S. 103). Detaillierte Formen der partizipativen Bedarfsanalyse finden sich auch bei anderen Autoren (vgl. Pieler 2000, S. 111; Stiefel 1982, S. 54 ff.; Stender et al. 2009, S. 178; Arnold 2000, S. 30 f.; Arnold/Bloh 2009, S. 32 f.; Tredop 2008, S. 186). Vergleicht man die Ausführungen der o. g. Autoren, so zeigt sich, dass nicht nur hinsichtlich des *Partizipationsobjekts* (der zu konstruierende Weiterbildungsbedarf), sondern auch in Bezug auf das *Partizipationssubjekt* (der jeweilige Mitarbeiter und sein Vorgesetzter bzw. die Personalentwicklungsabteilung) Einigkeit zu herrschen scheint.

Umso mehr erstaunt es, dass die jeweiligen Kollegen aus dem Team in der Regel nicht als Partizipationssubjekte betrachtet werden. Lediglich Arnold weist innerhalb der Bedarfsanalyse explizit auf diese hin. So fordert er, dass „(...) Bildungsbedarf (...) im Dialog mit den Teammitgliedern konstruiert wird.“ (Arnold 2000, S. 31) Hierfür – so Arnold – ist eine stellvertretende Führung vonnöten, die

„(...) im Team klären [lässt, S.G.], welche Probleme kurz-, mittel- und langfristig gelöst werden müssen und welche Kompetenzen dafür von strategischer Bedeutung sind. Darüber hinaus gibt eine solche dialogische Bedarfsanalyse dem Einzelnen auch die Möglichkeit, seine eigenen Qualifizierungswünsche mit ins Gespräch zu bringen. Indem die Frage der Kompetenzentwicklung so zu einem gemeinsamen Thema wird, ist auch (...) gewährleistet, dass das Gelernte später auch am Arbeitsplatz angewandt werden kann. Da alle Beteiligten wissen, weshalb eine bestimmte Kompetenzentwicklung im Team realisiert worden ist (z. B. durch Entsendung eines Mitarbeiters zu einer Fortbildung), ist ihnen zumindest auch bewusst, dass dieser Mitarbeiter hiernach auch diese Kenntnisse anwenden können muss und nicht alles so bleiben kann wie bisher. Es ist deshalb wahrscheinlicher, dass durch die dialogische Bedarfsanalyse (die Besprechung der Bildungsbedarfe im und mit dem Team) bessere Voraussetzungen für den Transfer bzw. die Übertragung des Gelernten in die Praxis gegeben sind.“ (Arnold 2000, S. 30 f.)

Mit seinem Vorschlag, das jeweilige Team mit in den Prozess der Bedarfskonstruktion aufzunehmen, greift Arnold die hier geforderte exponierte Stellung von sozialen Subsystemen in Bezug auf die Förderung eines Transfers I. Ordnung sowie eines Transfers II. Ordnung auf (vgl. Kapitel 6.2). Zugleich werden so Ansätze der Transferförderung bereits als konstitutive Bestandteile der Bedarfsanalyse betrachtet.

Beschränkt sich – wie von der überwiegenden Anzahl von Autoren benannt – der Partizipationsgedanke hingegen lediglich auf die Beziehung zwischen Leitungskraft und Mitarbeiter, droht einerseits die Gefahr, das *Immunsystem* des sozialen Subsystems zu aktivieren, sobald der einzelne, sich weitergebildete Mitarbeiter ein verändertes Verhalten an den Tag legt, das nicht in direkter Art und Weise an die jeweilige Systemlogik des sozialen Subsystems anschließen kann. Andererseits wird hierdurch die Chance verpasst, einen *günstigen Nährboden* zu schaffen, um nach Absolvierung der Weiterbildung möglicherweise auch einen Transfer II. Ordnung zu begünstigen.

Ein hier neu interpretiertes systemisches Weiterbildungsmanagement zeichnet sich somit nicht nur dadurch aus, dass es sich von einem positivistischen Bedarfsverständnis abgrenzt und statt dessen Bedarf als ein Konstrukt begreift, das im Zuge eines Aushandlungsprozesses zu konstruieren ist, sondern folgt auch einem erweiterten Partizipationsverständnis, das sich nicht auf die Partizipationssubjekte Mitarbeiter und Leitungskraft beschränkt, sondern vielmehr auch das jeweilige soziale Subsystem mit in den Fokus nimmt.

Werkstatt-Zirkel, Qualitätszirkel, Beteiligungsgruppen oder aber die wöchentlich stattfindende Teamsitzung stellen Möglichkeiten dar, das jeweilige soziale System stärker in den Bedarfskonstruktionsprozess mit einzubeziehen und so einen günstigen Nährboden für gelingenden Transfer (I. und II. Ordnung) zu ermöglichen (vgl. Faulstich 1998, S. 115).

Das erweiterte Partizipationsverständnis eines systemischen Weiterbildungsmanagements grenzt sich darüber hinaus vom klassischen Weiterbildungsmanagement dadurch ab, dass es der Unterscheidung von individuellen Weiterbildungsbedürfnissen der Mitarbeiter und dem – in der Regel aus Leitungssicht formulierten – organisationalen Bedarf ein deutlich höheres Maß an Beachtung schenkt, als dies in traditionellen Weiterbildungsmanagementansätzen der Fall zu sein scheint. Während innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements dem Organisationsmitglied im Zweifel der organisationale Bedarf übergestülpt wird, geht ein systemisches Weiterbildungsmanagement davon aus, dass die Konstruktion von Weiterbildungsbedarf ohne – wie auch immer ausgeprägtes – Weiterbildungsbedürfnis nicht möglich ist, oder um es in aller Kürze zu formulieren: *Kein Bedarf ohne individuelles Bedürfnis!*

(3) Vom auferlegten Bedarf zum Bedarf mit individuell angekoppelten Bedürfnissen

Wenn Veränderungen von autopoietischen, operational geschlossenen Systemen nur durch Selbstveränderung möglich sind (vgl. Kapitel 6.1.1), wenn das Lernen von Organisationsmitgliedern somit nicht *technisch erzeugt*, sondern nur von außen angeregt werden kann, dann muss auch jede Weiterbildungsaktivität, die letztlich auf Veränderungen welcher Art auch immer (Veränderungen des Wissens, der Methodik, des Verhaltens etc.) abzielt, durch den Wunsch nach Selbstveränderung, also durch ein *Weiterbildungsbedürfnis* des Organisationsmitglieds (mit-)getragen werden.

Analytisch betrachtet müssen Weiterbildungsbedürfnisse dem Operationsmodus eines psychischen Systems zugeordnet werden. Folglich kann ein Weiterbildungsbedürfnis auch nicht von außen (also aus der Umwelt) erzeugt oder eingeführt werden.

Zwecks Weckung eines Weiterbildungsbedürfnisses können Führungskräfte aber auf die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung psychischer Systeme vertrauen. Gemäß dem Motto: Wenn die vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen eines Mitarbeiters nicht mehr mit den auszuführenden Aufgaben übereinstimmen (Diskrepanz zwischen Soll und Ist), wird es der Mitarbeiter schon wahrnehmen und sich melden, um sein Weiterbildungsbedürfnis zu befriedigen. Die Frage nach den Weiterbildungswünschen im jährlich stattfindenden Mitarbeitergespräch scheint auf eine solche *Selbstdiagnosefähigkeit* aufseiten der Mitarbeiter zu setzen.³³⁵

Das reine Vertrauen auf die Selbstbeobachtung des Organisationsmitglieds birgt aber die Gefahr, dass potenzielle Notwendigkeiten zur Selbstveränderung aufgrund *blinder Flecken* durch das jeweilige Organisationsmitglied nicht oder erst (zu) spät erkannt werden. Aus diesem Grunde versteht sich die Bedarfsanalyse innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements als *Hilfestellung zur Selbstbeobachtung*. Hierfür können Führungskräfte auf Methoden der systemischen Gesprächsführung zurückgreifen (wie z. B. zirkulären Fragen, Skalierungsfragen, Wunderfragen oder Formen der paradoxen Intervention), die insbesondere in der Sozialen Arbeit bereits weite Verbreitung finden. Der Einsatz solcher Methoden zielt hierbei nicht darauf ab, dem Organisationsmitglied ein Weiterbildungsbedürfnis durch die *Hintertür* einzuführen (dies ist ja systemtheoretisch auch nicht möglich), sondern dem Mitarbeiter „(...) mit der Kontingenz seiner »normalen« Selbstbeschreibung und Weltsicht“ (Willke 1987, S. 356) zu konfron-

³³⁵ Das strukturierte Mitarbeitergespräche überhaupt regelmäßig stattfinden, scheint in der Sozialen Arbeit nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel zu sein (vgl. Friedrich 2010, S. 71).

tieren. Wenn das System erkennt, dass seine Selbstbeschreibung (beispielsweise hinsichtlich der geforderten und vorhandenen Kompetenzen) auch anders sein könnte – Wollnik spricht hier von einer „Kontingenzerfahrung“ (Wollnik 1994, S. 147) – dann steigt die Chance, dass eine (Selbst-)Veränderungsbereitschaft, also ein Weiterbildungsbedürfnis, geweckt wird.

Wenn Führungskräfte ihre Mitarbeiter gut kennen, was aus systemischer Perspektive bedeutet, dass sie relativ³³⁶ gut mit der *inneren Logik* des psychischen Systems vertraut sind, dann können sie zwecks Förderung einer Veränderungsbereitschaft auch den Versuch unternehmen, „(...) dosierte Diskrepanzen an das System heranzutragen“ (Kasper et al. 1999, S. 188).

Nimmt eine Führungskraft beispielsweise eine Diskrepanz zwischen geforderten und vorhandenen Fachwissen bei einem Mitarbeiter wahr, dann wird eine solche wahrgenommene Differenz bei entsprechender Mitteilung durch die Führungskraft nur dann eine Veränderungsbereitschaft (also ein Weiterbildungsbedürfnis) aufseiten des Organisationsmitglieds fördern, wenn die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung nicht zu groß ist. Um hier die richtige (*Mitteilungs-*)*Dosis* bestimmen zu können, ist also eine gute Kenntnis der *inneren Logik* des psychischen Systems vonnöten, das heißt, Führungskräfte müssen einschätzen können, was sie einem Mitarbeiter an möglicher Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zumuten können. Wird hier das *falsche Maß* gewählt, droht die Gefahr, dass jeder Versuch der Einflussnahme auf die Veränderungsbereitschaft im Sande verläuft, da einzig und allein das „(...) intervenierte System (...) die Kriterien (...) [vorgibt, S.G.], unter denen es bereit ist, sich beeindrucken zu lassen.“ (Willke 1987, S. 334)

(4) Von der reinen Anpassungs- zur ergänzenden Potenzialorientierung

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die stärkere Fokussierung der Wünsche und Bedürfnisse der Mitarbeiter (ohne allerdings hierbei die organisationale Perspektive außer Acht zu lassen) innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements kein *Mittel zum Zweck* darstellt, um durch die *Hintertür* den Mitarbeitern die organisationalen Interessen im Sinne einer Scheinpartizipation aufzustülpen.³³⁷ Vielmehr wird ein Weiterbildungsbedürfnis als notwendige motivationale Voraussetzung betrachtet, Prozesse der Selbstveränderung innerhalb von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung erst zu ermöglichen.

³³⁶ Ein solches *Vertraut-sein* kann immer nur *relativ* gut sein, da sich psychische Systeme nicht von außen auslesen lassen und folglich die innere Logik eines psychischen System immer nur durch Beobachtung erschlossen werden kann.

³³⁷ Ein solches Aufstülpen würde auch dem hier vertretenen systemischen Ansatz widersprechen.

Eine stärkere Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse der Organisationsmitglieder findet aber auch statt, um die reine mitarbeiterbezogene Anpassungslogik, wie sie traditionellen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements zugrunde liegt, zu überwinden. Ebene jene Anpassungslogik, so wurde in Kapitel 4.2.1.1 aufgezeigt, zeichnet sich dadurch aus, dass die jeweiligen betrieblichen Anforderungen in Form von Soll-Werten den Fixpunkt für die Anpassung der Mitarbeiterqualifikationen (die jeweiligen Ist-Werte) darstellen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 44). Stellen- und Funktionsbeschreibungen sowie Kompetenzprofile, die wiederum aus der Beschreibung von Dienstleistungen und der Aufgabendefinition abgeleitet werden, dienen hier als Orientierung und zugleich als Referenzpunkt (Soll-Wert) für die (oftmals nur schwer zu bestimmenden) vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeiter (Ist-Wert).

Wenngleich einerseits erste Ansätze zur stärkeren Nutzung von Kompetenzprofilen in der Sozialen Arbeit begrüßt werden können³³⁸, da hier losgelöst vom individuellen Mitarbeiter stellenbezogen (und nicht individuumbezogen) Anforderungen formuliert werden, ist eine reine Orientierung an eben jenen Kompetenzprofilen aus (mindestens) zweierlei Gründen bedenklich.

Zum einen müssen Kompetenzprofile stets als Ergebnis eines Komplexitätsreduktionsprozesses betrachtet werden, bei dem aus der Vielzahl von möglichen Anforderungen aufgabenspezifische Anforderungen durch einen Beobachter (hochselektiv) ausgewählt werden. Einmal definierte Kompetenzanforderungen (die in Kompetenzprofilen *kondensiert* sind) sind somit nicht *objektiv* gegeben, sondern kontingent und somit jederzeit auch anders möglich. Dies macht sie in Zeiten von sich schnell verändernden Umwelten *beobachtungsbedürftig*. Innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements wird daher dafür plädiert, die Viabilität bestehender richtungsweisender Soll-Werte regelmäßig kritisch zu reflektieren.

Zum anderen scheint die ausschließliche Fokussierung an vermeintlich objektiv formulierte Soll-Werten bedenklich, da sie – einem Korsett gleich – die Entfaltung von Mitarbeiterpotenzialen einschränken können und so indirekt den strukturellen Konservatismus von sozialen Systemen stützen.

Versteht man Mitarbeiterpotenziale³³⁹ als „schlummernde“ (Stender et al. 2009, S. 135) Fähigkeiten der Organisationsmitglieder, die bislang innerhalb der Organi-

³³⁸ Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Pamme und Merchel verwiesen, die sich für den Einsatz von Kompetenzprofilen für Fachkräfte im Allgemeinen Sozialen Dienst der Jugendämter aussprechen (vgl. Pamme/Merchel 2014, S. 46 ff.).

³³⁹ Bisweilen werden die Begriffe Potenzial und Kompetenz synonym verwendet. Eine solche Gleichschaltung der Begrifflichkeiten wird an dieser Stelle abgelehnt. Vielmehr wird – in Anlehnung

sation nicht *zur Geltung* (also nicht in die Kommunikation) gebracht worden sind, dann kann die Förderung der Mitarbeiterpotenziale aus systemtheoretischer Perspektive auch als Ansatz betrachtet werden, das soziale (Sub-)System mit Fremdreferenz anzureichern und so der Gefahr entgegenzutreten, dass sich das soziale (Sub-)System wie ein Plattenspieler in einer kaputten Rille selbstreferentiell verfängt (vgl. Kapitel 2.3.1).

Eine Bedarfsanalyse innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements zielt somit auch darauf ab „(...) tätigkeitsunabhängige Mitarbeiterpotentiale bzw. die Lernpotentiale der Mitarbeiter zur Entfaltung zu bringen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 46), um so zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen.

Hiermit lösen sich potenzialorientierte Formen der Bedarfsanalyse von einem linearen, deterministischen Argumentationsmuster, das sich in der Regel darauf beschränkt aus dem jeweiligen Arbeitsplatz Aufgaben abzuleiten, die wiederum in Anforderungen überführt werden, die wiederum – bei Nicht-Erfüllung der Anforderungen – in Qualifikationsanforderungen überführt werden, die wiederum durch Lernen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung erfüllt werden sollen und so zusammenfassend die betriebliche Weiterbildung auf ihre innovationsarme Anpassungsfunktion reduzieren (vgl. Faulstich 1998, S. 106).

Dass die hier skizzierte theoretische Neuausrichtung von Ansätzen der Bedarfsanalyse nicht *spurlos* an der Festlegung von Weiterbildungszielen vorbeigehen kann, dürfte auf der Hand liegen, soll aber dennoch nachfolgend weitergehend theoriegeleitet spezifiziert werden.

6.3.1.2 Festlegung von Weiterbildungszielen – systemisch

In Kapitel 4.2.1.2 wurde auf die Bedeutung von Zielen innerhalb des Weiterbildungsmanagements aufmerksam gemacht. Hierbei wurde insbesondere deren motivations- und transferförderliche Wirkung betont. Zugleich wurde darauf verwiesen, dass eine Evaluation von externen Weiterbildungen nur möglich ist, wenn zuvor entsprechende Ziele formuliert wurden.

Innerhalb der Ausführungen zur Zielformulierung wurde zudem auf mögliche Problemfelder verwiesen. Neben der unterstellten Zielharmonie zwischen individuellen und organisationalen Zielen wurde auf die bisweilen überzogenen Vorstellungen hinsichtlich der Operationalisierung von Zielen sowie auf die Gefahr

an Stender – unter Potenzial die Anlage einer Person gemeint, die als Grundlage zur Ausbildung von Kompetenzen dienen kann (vgl. Stender et al. 2009, S. 135). Ulbrich formuliert es wie folgt in aller Deutlichkeit: „Kompetenzen von Personen resultieren aus deren Potentialen.“ (Ulbrich 2004, S. 135)

der Einengung von möglichen Lernerfahrungen aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wurde auf die fehlende Umsetzung von Zielformulierungen verwiesen.

Aufgrund der aufgezeigten Problemfelder und der ihnen zugrunde liegenden technokratischen Konnotation wurde innerhalb der explorativen Studie bereits dem Begriff der *Erwartungen* der Vorzug gegeben (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Zugleich konnte anhand der Daten aus der explorativen Studie dargestellt werden, dass der Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer externen Weiterbildung nach Auskunft der Probanden in Einrichtungen der Sozialen Arbeit kaum Beachtung geschenkt wird.

Nachfolgend soll weitergehend spezifiziert werden, inwiefern sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement in Bezug auf die Festlegung von Weiterbildungszielen von einem traditionellen Weiterbildungsmanagement abgrenzt. Zu diesem Zweck wird (1) von der technokratischen Lernzielvorstellung und (2) von der Utopie einer Zielharmonie innerhalb der Festlegung von Zielen Abstand genommen. Darüber hinausgehend wird dafür geworben, (3) den bestehenden Lernzieloperationalisierungswahn aufzugeben und (4) nicht nur Tüchtigkeit, sondern zugleich Mündigkeit aufseiten der Organisationsmitglieder als Ziel von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung zu betrachten.

(1) Vom technokratischen Lernziel zum spekulativen Richtwert

Wenn, wie in Kapitel 6.3.1.1 aufgezeigt, ein Weiterbildungsbedarf nicht als eindeutig zu bestimmende, objektive Größe, sondern vielmehr als hochselektives, beobachtungsabhängiges und somit kontingentes Konstrukt interpretiert werden muss, dann gerät auch die Vorstellung von der möglichst präzisen Formulierung und Operationalisierung von Lernzielen ins Wanken.

Betrachtet man den Lernprozess innerhalb der betrieblichen Weiterbildung aus einer systemtheoretischen Perspektive, so muss hier analytisch zwischen dem sozialen System (das sich durch den temporären Zusammenschluss von Weiterbildungsteilnehmern und Referenten bildet) und den strukturell gekoppelten psychischen Systemen (der Weiterbildungsteilnehmer) differenziert werden. Diese analytische Differenzierung ist bedeutsam, da sie offenbart, dass zwischen dem, was ein Referent mitteilt und dem, was innerhalb des sozialen Systems (der Weiterbildungsgruppe) mit dieser Mitteilung *passiert*, genauso wenig eine linear-kausale Verknüpfung besteht wie zwischen dem, was sich in dem sozialen System (der Weiterbildungsgruppe) ereignet und dem, was ein strukturell gekoppeltes psychisches System (also das Organisationsmitglied) lernt (was sich also an Veränderung der kognitiven Strukturen ereignet).

„Genauso wenig wie Erkennen die bloße Abbildung von äußerer Realität ist, ist Lernen die Reaktion auf Lehren. Lernen im konstruktivistischen Sinne ist nicht die Kehrseite des Lehrens und Wissen lässt sich nicht einfach in die Köpfe der Teilnehmer/innen verpflegen. Lernen ist ein Prozess, der unmittelbar mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Deutungen der Lernenden gekoppelt ist. Lernen ist rekursiv und schließt an vorhandene Strukturen an.“ (Allespach 2005, S. 53 f.)

Wenngleich Lernen zwar angeregt werden kann, lässt es sich dennoch nicht linear-kausal von außen determinieren. Organisationsmitglieder sind so gesehen zwar „(...) *lernfähig*, aber *unbelehrbar*.“ (Siebert 2012, S. 97) Der Prozess des Lernens und erst recht das Ergebnis von Lernprozessen bleibt somit stets ungewiss.

Diese Ungewissheit hinsichtlich des Verlaufs und der Ergebnisse von Lernprozessen scheint sich insbesondere dann zu potenzieren, wenn das Lernen in einer externen Weiterbildung stattfindet.

Nicht selten ist vor Beginn einer externen Weiterbildung unklar, welche anderen Personen und Professionen hieran teilnehmen und wie die Inhalte methodisch/didaktisch durch den Referenten umgesetzt werden.³⁴⁰ Dementsprechend bleibt es auch ungewiss, wie lose oder fest sich die jeweiligen psychischen Systeme an das soziale System koppeln, was sie in die Kommunikation einbringen (oder eben nicht), wie das soziale System (die Weiterbildungsgruppe) auf diese Kommunikationsbeiträge reagiert und welche systemspezifische Eigenlogik sich über die Zeit heraus ausbildet. Eben jene Eigenlogik, die sich also erst im Zuge eines sozialen Prozesses ausbildet und die maßgeblich mit darüber entscheidet, was und wie gelernt wird, ist somit *einzigartig* und kann weder vorab prognostiziert noch für spätere Zeiten konserviert³⁴¹ werden.

Aus diesem Grunde nimmt ein systemisches Weiterbildungsmanagement Abschied von überzogenen technokratischen (Wunsch-)Vorstellungen bei der Auflegung von Lernzielen. Dennoch wird auch innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements für die Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung plädiert. Solchen vorab formulierten Erwartungen wird aber – und das grenzt sie elementar vom Zielverständnis eines traditionellen Weiterbil-

³⁴⁰ Oftmals beschränken sich die Ausschreibungen von externen, eher kurzfristigen Weiterbildungsangeboten auf einen kurzen Einleitungstext sowie auf 5–6 Arbeitsschwerpunkte, die in zwei Tagen abgearbeitet werden sollen. Welchen zeitlichen Umfang die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte erhalten, wie die jeweiligen Inhalte konkret methodisch/didaktisch umgesetzt werden und inwiefern sich die jeweiligen Weiterbildungsteilnehmer hierbei mit ihren eigenen Anliegen einbringen können, bleibt oftmals diffus.

³⁴¹ Diese mangelnde Konservierungsfähigkeit der einzigartigen inneren Logik eines sozialen Systems zeigt sich mit Blick auf Angebote der betrieblichen Weiterbildung, wenn sich Weiterbildungsteilnehmer nach einer gemeinsamen intensiven und für alle Beteiligten zufriedenstellenden absolvierten Weiterbildung wiedertreffen und festgestellt wird, dass sich zwar dieselben Personen am selben Ort treffen, dennoch die Atmosphäre (verstanden als Spiegelbild der Eigenlogik eines sozialen Systems) nicht dieselbe ist.

dungsmanagements ab – der Status eines *spekulativen Richtwerts* zugeschrieben.

Erwartungen werden als *spekulativ* betrachtet, da sie zum einen in die Zukunft gerichtet sind – was jede Erwartung per se spekulativ macht –, ihr spekulativer Charakter steigt in Bezug auf externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung aber insbesondere deswegen, weil das *Objekt* der Erwartung ein psychisches, autopoietisches, operational geschlossenes System und der *Ort* der Erwartungseinlösung (das Lernfeld) als soziales, autopoietisches, operational geschlossenes System betrachtet werden muss. Sowohl das Objekt der Erwartung als auch der Ort der Erwartungseinlösung entziehen sich einer linear-kausalen Steuerung, was der Wirkung von Steuerungsversuchen (und als solcher muss die Formulierung von Erwartungen betrachtet werden) stets einen spekulativen Charakter verleiht.

Vorab formulierten Erwartungen kann dennoch die Funktion eines *Richtwertes* attestiert werden, da sie Einfluss auf die Selektivität von psychischen und sozialen Systemen nehmen.

„Sie [die Erwartungen, S.G.] haben die Funktion, Kommunikation und Gedanken trotz der Komplexität und Kontingenz der Welt auf relativ stabile Weise zu orientieren. Sie bilden in diesem Sinne die Strukturen sozialer und psychischer Systeme, weil sie die Selektivität dieser Systeme stabilisieren und für sie einen Horizont von Möglichkeiten offen halten.“ (Baraldi et al. 2008, S. 45)

Damit Erwartungen jene *Richtwertfunktion* übernehmen können, müssen sie aber *tragfähig*, also anschlussfähig erscheinen. Vergewissert man sich der am Weiterbildungsprozess beteiligten Protagonisten, so wird deutlich, dass der Weg zur Bildung tragfähiger Erwartungen zwangsläufig von Konflikten gezeichnet ist.

(2) Von der Utopie der Zielharmonie zum provozierten Konflikt

Bereits bei den Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement wurde, basierend auf der mangelnden Differenzierung zwischen Bedarf und Bedürfnis innerhalb der Phase der Bedarfsanalyse, auf die fehlende Unterscheidung bzw. harmoniegeleitete Gleichstellung von individuellen und organisationalen Zielen hingewiesen. Eine solche Zielharmonie ist nur dann haltbar, wenn Organisationen und ihre Mitglieder gleichgesetzt werden, wenn also die Menschen als Elemente der Organisation betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.2.2).

„Das Unternehmen ist das System, die Beschäftigten sind die Elemente. Die Struktur des Unternehmens ist dann im Organigramm abzulesen, und die Informations- und Dienstwege sind dementsprechend vorgezeichnet.“ (Simon 1997, S. 119)

Aus einer solchen Perspektive müssten „(...) die Ziele von Organisationen (...) so etwas wie die Quersumme, der Mittelwert oder irgend ein dominanter Wert der Ziele der beteiligten Personen sein. Genau das ist aber empirisch klar nicht der Fall. Organisationen (wie auch andere Sozialsysteme) erweisen ihre Eigenlogik und Selbstreferenzialität genau darin, dass sie einige Ziele generieren, die im Extremfall nicht von einem einzigen Mitglied der Organisation als Individuum geteilt werden – und dennoch gelten.“ (Willke 2007, S. 23)

Da Organisationsmitglieder und Organisationen innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements als jeweils autopoietische, operational geschlossene Systeme mit unterschiedlichen Operationsmodi und daher einer jeweils einzigartigen Eigenlogik interpretiert werden, ist eine solche Gleichschaltung von individuellen und organisationalen Zielen mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung genauso wenig haltbar wie die Vorstellung, dass die eine Seite (z. B. die der Organisation) der anderen Seite (hier dem jeweiligen Organisationsmitglied) Ziele (bzw. Erwartungen) widerstandslos auferlegen könnte, wie es bei der einseitigen Formulierung von Lernzielen durch Leitungskräfte bisweilen der Fall zu sein scheint.

Innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements wird die Diskrepanz und die hiermit verbundene Spannung zwischen organisationalen Bedarfen und Zielen und individuellen Bedürfnissen und Zielen zum *Normalfall* erklärt. Dissens wird bei der Formulierung von Erwartungen erwartet, Konsens erscheint hingegen erklärungsbedürftig, da er darauf hinweist, dass eine der beiden Seiten ihre Erwartungen möglicherweise nur unzureichend eingebracht hat.

Die Konflikträchtigkeit der vorbereitenden Phasen des Weiterbildungsprozesses, die ihren Ursprung bei der Offenlegung der unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse und ihr *Finale* bei der Formulierung von Erwartungen findet, wird innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements dadurch *angeheizt*, das neben der individuellen Perspektive des einzelnen Mitarbeiters und der organisationalen Perspektive – repräsentiert in der Regel durch die jeweilige Leitungskraft – auch das jeweilige soziale Subsystem (i.d.R. das jeweilige Team) mit in den Blick genommen wird, wodurch parallel zum Grad der Komplexität auch das Konfliktpotenzial steigt, da unterschiedliche Erwartungen aufeinander prallen.

Während Konflikte traditionell gescheut werden, da sie die gegebene soziale Ordnung und den hiermit verbundenen sozialen Frieden stören, werden sie in-

nerhalb der vorbereitenden Phase eines systemischen Weiterbildungsmanagements aus zweierlei Gründen geradezu *provoziert*.³⁴²

Zum einen, weil Konflikte eine gewisse Alarmfunktion attestiert werden kann, die darauf hinweist, dass etwas geschehen muss. Konflikte verweisen somit „(...) auf eine prekäre System-Umwelt-Beziehung, die zu entgleisen droht, wenn nicht darauf reagiert wird. Wenn der Widerspruch beseitigt wird und der Konflikt sich in Nichts auflöst, kann das System so bleiben, wie es war. Wenn dies nicht gelingt, dann wird das System sich verändern oder im Extremfall in einen Desintegrationsprozess gleiten: sich spalten, sich auflösen etc. Die Chance, die in jedem Konflikt (...) liegt, besteht in der Systemveränderung, der Entwicklung – sei es des psychischen, sei es des sozialen Systems.“ (Simon 2012, S. 94) Konflikte bieten somit das Potenzial, Störungen in sozialen Systemen auszulösen, die bei produktiver Aufarbeitung Lernerfahrungen ermöglichen und somit der hier geforderten erweiterten Zielstellung der betrieblichen Weiterbildung entsprechen (vgl. Kapitel 6.2.2).

Der zweite Grund, warum mögliche Konflikte in der Vorbereitungsphase innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements in gewisser Weise *provoziert* werden, liegt in der Annahme begründet, dass hierdurch ein günstiger Nährboden für gelingenden Lerntransfer geschaffen werden kann.

Bei den Ausführungen zu den Gründen für den stark eingeschränkten Lerntransfer (vgl. Kap. 3.3.4) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere die Arbeitsumgebung nur unzureichend in den Weiterbildungs- und damit auch Transferprozess eingebunden ist. Als Konsequenz reagieren soziale Systeme mit Abwehrreaktionen, sobald der weitergebildete Mitarbeiter sein erlerntes Wissen/seine erlernten Methoden umsetzt. Innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements werden die diesen Abwehrreaktionen zugrunde liegenden Annahmen und Befürchtungen in gewisser Weise *vorgezogen*. Dies kann geschehen, indem beispielsweise die Kollegen aus dem Team bei der gemeinsamen Festlegung von Erwartungen in Bezug auf eine externe Weiterbildung aktiv dazu aufgefordert werden, ihre Bedenken und Befürchtungen in die Kommunikation zu bringen. Werden diese Bedenken und Befürchtungen als unüberwindbar angesehen, gilt es, die Erwartungen möglicherweise anzupassen.

Erwartungen, so dürfte deutlich geworden sein, sind innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements nicht nur spekulative Richtwerte, sondern

³⁴² Eine solche Provokation von Konflikten zielt darauf ab, die unterschiedlichen Annahmen, Wünsche und Bedürfnisse der direkt und indirekt am Weiterbildungsprozess beteiligten Protagonisten offen zu legen, also zum *Thema* zu machen, da sie nur so produktiv verarbeitet werden können.

auch stets so etwas wie *der kleinste gemeinsame Nenner*. Einem solchen Verständnis folgend gilt es, auch die innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements geforderte Lernzieloperationalisierung kritisch zu hinterfragen.

(3) Vom Lernzieloperationalisierungswahn zur aktivierbaren Transfererwartung

In den Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement wurde bereits auf die Probleme hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzielen hingewiesen (vgl. Kapitel 4.2.1.2).

Der hier vollzogene *Lernzieloperationalisierungswahn* kann letztlich als Versuch interpretiert werden, vorab formulierte Erwartungen von ihrem o. g. spekulativen Charakter zu befreien. Dem *Primat der Planung* folgend, gilt es möglichst konkret und umfassend festzulegen, welches Wissen bzw. welche Methoden während einer Weiterbildung erlernt werden sollen. Wenngleich auch innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements selbstkritisch eingestanden wurde, dass die Operationalisierung von Lernzielen mit großen Unwägbarkeiten einhergeht, wird das grundsätzliche Operationalisierungsprinzip hierbei kaum in Frage gestellt.

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement wendet sich von dem o. g. *Lernzieloperationalisierungswahn* ab, nicht nur weil es grundsätzlich fraglich ist „(...) einem autopoietischen System konkret Sollzustände vorzugeben“ (Wollnik 1994, S. 148), sondern vor allem, weil innerhalb der Lernzieloperationalisierung des traditionellen Weiterbildungsmanagements Lernfeld- und Funktionsfeld quasi gleichgesetzt werden.

Sowohl in den Ausführungen zum Transferproblem (vgl. Kapitel 3.2.3), als auch in den vorgestellten Ergebnissen der explorativen Studie, konnte aufgezeigt werden, dass ein eingeschränkter Transfer nicht als simple Fortführung einer eingeschränkten Lernerfahrung betrachtet werden kann. Vielmehr ereignen sich Probleme beim Transfer *auch dann*, wenn die Weiterbildungsteilnehmer positive Lernergebnisse erfahren haben (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Lernfeld und Funktionswelt, so wurde bereits mehrfach benannt, müssen aus systemtheoretischer Perspektive als zwei *unterschiedliche Welten* betrachtet werden, die jeweils über einzigartige und kaum zu vergleichende Eigenlogiken verfügen. Während die Konstitution des sozialen Systems *Lernfeld* von einer gewissen *Flüchtigkeit* geprägt ist, da allen strukturell gekoppelten psychischen Systemen von Beginn an klar ist, dass dieses soziale System nur für eine begrenzte Zeit (den zeitlichen Umfang der Weiterbildung) Bestand hat und somit *endlich* ist, stellt das soziale System *Funktionsfeld* ein historisch gewachsenes, zeitlich (im besten Fall) *unendliches* System dar, das über spezifische Kommunikations- und

Entscheidungsmuster verfügt, die sich im Laufe der Systemgeschichte in Erwartungsstrukturen des Systems manifestiert haben.

Differenziert man somit deutlich stärker zwischen den beiden *Welten* Lernfeld und Funktionsfeld, dann lässt sich konstatieren, dass der o. g. *Lernzieloperationalisierungswahn* – bildlich gesprochen – an der *falschen Welt* ansetzt. Lernziele können noch so weitreichend auf Lernzielebenen (Richtziel, Grobziel, Feinziel) runtergebrochen und in Lernzielbereichen (kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele) differenziert werden solange sie hierbei ausschließlich auf das Lernfeld begrenzt bleiben, zielen sie am tatsächlichen Ziel (dem Funktionsfeld) vorbei.

In Bezug auf die innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements proklamierte Bedeutung hinsichtlich der Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer externen Weiterbildung, kann nun weitergehend spezifiziert werden, da es sich nicht vorrangig um Erwartungen hinsichtlich des Lernfeldes, sondern um Erwartungen mit Blick auf das Funktionsfeld handelt. Aus diesem Grund wird innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements von *aktivierbaren Transfererwartungen*³⁴³ gesprochen.

Durch diese begriffliche Präzisierung wird zum einen deutlich, dass die Formulierung von Erwartungen hinsichtlich des Lernergebnisses nur eine *Zwischenstation*³⁴⁴ darstellt, die *Endstation* – und damit den Referenzpunkt – aber stets das Funktionsfeld bildet, in das die Lernerfahrungen zu transferieren sind. Durch den Zusatz *aktivierbar* soll zum anderen jeglicher technokratischen Wunschvorstellung widersprochen werden, dass sich Lernerfahrungen *einfach* (in einem technischen Sinne) vom Lern- in das Funktionsfeld *übertragen* lassen. Vielmehr müssen sie innerhalb des sozialen Systems *aktiviert* werden.³⁴⁵

Dadurch, dass nunmehr der Fokus auf die Anwendung der Weiterbildungsinhalte im Funktionsfeld gelegt wird (ohne hierbei auszublenden, welche Erwartungen hinsichtlich des Lernfelds zu stellen sind), kann die konstruktive Auseinandersetzung mit möglichen Transferbarrieren, die eine Aktivierung des Erlernten verhindern könnten, als konstitutiver Bestandteil der Formulierung von aktivierbaren

³⁴³ Wenn Erwartungen hinsichtlich der Ergebnisse von Lernprozessen als *spekulative Richtwerte* bezeichnet werden können, müssen aktivierbare Transfererwartungen quasi als *hochspekulative Richtwerte* eingeordnet werden, da sie auf entsprechende (spekulative) Ergebnisse im Lernfeld basieren und ihren Fokus darüber hinaus auf den Transfer vom Lern- in das Funktionsfeld legen, was nicht weniger spekulativ ist, da vorab nicht eindeutig festgestellt werden kann, wie das jeweilige soziale Subsystem auf die Anwendung des erlernten Wissens/der erlernten Methodik reagieren wird.

³⁴⁴ Auf die Formulierung von Erwartungen mit Blick auf Lernfeld soll innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements nicht verzichtet werden. Die stellen aber lediglich eine Zwischenstation dar und müssen streng genommen deduktiv aus den Transfererwartungen abgeleitet werden.

³⁴⁵ Was genau unter Aktivierung von Transfererwartungen verstanden wird, wird in Kapitel 6.3.2.2 vorgestellt.

Transfererwartungen betrachtet werden. Fragen der Transferförderung (sowohl mit Blick auf einen Transfer I. Ordnung als auch mit Blick auf einen Transfer II. Ordnung) verlagern sich somit bereits in die Phase vor Beginn einer Weiterbildung.

(4) Vom tüchtigen zum mündigen Organisationsmitglied

Innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements wird die Festlegung von aktivierbaren Transfererwartungen vor Beginn einer Weiterbildung als ein durch Leitungskräfte initiiertes und moderiertes kollektives, konfliktreiches und (hoch-)spekulativer Akt verstanden, der dennoch unumgänglich ist, da auch eine indirekte (Kontext-)Steuerung nur möglich erscheint, wenn zumindest in Form von Erwartungen konkretisiert wurde, wohin gesteuert werden soll.

Wenngleich somit auch ein systemisches Weiterbildungsmanagement nicht vollends darauf verzichten kann und will, vor Beginn einer Weiterbildung einen gewissen Ziel- bzw. Erwartungskorridor festzulegen, um einen Transfer I. Ordnung im Sinne der o. g. individuumorientierten Anpassungslogik zu ermöglichen, zeichnet es sich darüberhinausgehend dadurch aus, dass es auch Ziele forciert, die keinem *unmittelbaren Verwertungszweck* dienen.

Gemeint ist hiermit das Bestreben, innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements nicht nur zur *Tüchtigkeit*, sondern zugleich zur *Mündigkeit* der Organisationsmitglieder im Sinne einer *Weiter-Bildung* beizutragen.

„Der mündige Mensch kann sich nicht nur an technisch-wirtschaftlich-gesellschaftliche Bedingungen anpassen, er besitzt im Gegensatz zum bloß Tüchtigen gerade auch die Fähigkeiten und den Mut, diese Strukturen kritisch zu hinterfragen und ggf. auf deren Veränderung hinzuwirken.“ (Klaus 2008, S. 159)

Auf eben jene Fähigkeit und den Mut der Organisationsmitglieder, die bestehenden Strukturen und Routinen kritisch zu hinterfragen und diese Kritik auch offen zu äußern, ist eine Organisation zwingend angewiesen, da die alleinige Orientierung an zuvor definierten Erwartungen dazu führt, dass die Mitarbeiter „(...) ihr Handeln rigide auf Vorgaben, jedoch nicht flexibel auf Veränderungen ausrichten. Anpassung an Bedarf begründet somit eine fehlende Anpassungsfähigkeit an Veränderungen –angepasste sind keine anpassungsfähigen Mitarbeiter.“ (Euler 2009, S. 41)

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement, das im Zuge seiner erweiterten Zielsetzung auch auf die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit ausgerichtet ist, betrachtet die Förderung von Mündigkeit auch als Chance, die Organi-

sation mit Fremdreferenz zu versorgen. Wenn eine durch externe Weiterbildungen geförderte kritische Haltung auch dem sozialen System zur Verfügung gestellt wird, dann kann hierdurch quasi eine *organisationale Mündigkeit* gefördert werden.

Die Ergebnisse der explorativen Studie konnten aufzeigen, dass bei einer Vielzahl von externen Weiterbildungsangeboten die persönliche Weiterentwicklung der Organisationsmitglieder sowie der Wunsch hinsichtlich der Reflexion des beruflichen Handelns *treibende Kräfte* darstellen, warum entsprechende Weiterbildungsangebote in Anspruch genommen wurden. Wenngleich die Ergebnisse der Studie aufgrund ihres explorativen Charakters nicht verallgemeinert werden können und sollen, können sie dennoch als Indiz dafür bewertet werden, dass Mitarbeiter in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Angebote der betrieblichen Weiterbildung nicht nur in Anspruch nehmen, um eine *diagnostizierte* Differenz zwischen geforderten und vorhandenen Kompetenzen zu schließen, sondern auch, um sich persönlich weiterzuentwickeln, sich *weiterzubilden*.

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement, das sich auch der organisationalen Lernfähigkeit verpflichtet, fördert somit einerseits solche Weiterbildungen, die sich primär der individuumorientierten Anpassungslogik zuordnen lassen und spekuliert hierbei darauf, dass externe Weiterbildungen nahezu nicht *nicht* irritieren können und so möglicherweise Potenzial zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit freigesetzt wird.

Es fördert zugleich aber auch solche Weiterbildungen, die auf dem ersten Blick keinem unmittelbaren Verwertungszweck dienen, die aber auf dem zweiten Blick zur Förderung von mündigen Organisationsmitgliedern beitragen und so wiederum indirekt zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen können. Die Öffnung auch für Weiterbildungsangebote, die nicht unmittelbar auf die betriebliche Zielerreichung ausgerichtet sind, soll hierbei nicht als *Freifahrschein* missinterpretiert werden, dass jedem Weiterbildungswunsch der Organisationsmitglieder zu entsprechen ist³⁴⁶, vielmehr soll sie als Ansporn verstanden werden, bei der Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung auch für solche Wünsche offen zu sein, die zunächst einmal keinen direkten Nutzen für die Organisation aufweisen.

³⁴⁶ Bei Weiterbildungen wie „Yoga auf Juist“ erscheint es durchaus ratsam, in einem gemeinsamen Gespräch zwischen Leitungskraft und Mitarbeiter die jeweiligen Erwartungen hinsichtlich der Weiterbildung offenzulegen.

6.3.2 Ansätze nach Beendigung einer Weiterbildung

Um Ansätze des Weiterbildungsmanagements einerseits von ihrer technokratischen Steuerungslogik zu befreien und andererseits Bedingungen zu schaffen, damit die hier geforderte erweiterte Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildung erreicht werden kann, gilt es auch die Teilprozesse eines Weiterbildungsmanagements neu zu interpretieren, die nach Beendigung einer Weiterbildung ansetzen.

Welche Auswirkungen mit einer theoriegeleiteten Neuinterpretation innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements hinsichtlich der Evaluation und der Transfersicherung verbunden sind, gilt es nachfolgend aufzuzeigen.

6.3.2.1 Evaluation – systemisch

In Kapitel 6.3.1 wurde darauf verwiesen, dass innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements von der Vorstellung Abstand genommen wird, dass ein Weiterbildungsbedarf objektiv gegeben und mithilfe von simplifizierenden Subtraktionsmodellen bestimmbar sei. Hiermit eng verbunden hegt ein systemisches Weiterbildungsmanagement zudem ein hohes Maß an Skepsis hinsichtlich der eindeutigen Formulierung und kleinschrittigen Operationalisierung von Lernzielen. Da Angebote der betrieblichen Weiterbildung von Organisationsmitgliedern in Anspruch genommen werden, die nie ganz Teil des Systems Organisation sind und die sich aufgrund ihrer operationalen Schließung gegenüber Interventionen von außen hochgradig verwehren, bleiben Angebote der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Wirkung stets in einem gewissen Maße unberechenbar.³⁴⁷ Vorab formulierte aktivierbare Transfererwartungen wurden daher als (hoch-)spekulative Richtwerte interpretiert, Dissens wird erwartet, Konsens ist erklärungsbedürftig.

Neben diesem hohen Grad an Steuerungspessimismus ist ein systemisches Weiterbildungsmanagement auch stets bemüht, Ansatzpunkte zu bieten, die betriebliche Weiterbildung als Lernsystem zu etablieren, also Anknüpfungspunkte zu schaffen, damit die individuellen Lernerfahrungen auch im Sinne eines Transfers II. Ordnung zur maßvollen Irritation bzw. kontrollierten Destabilisierung der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster beitragen können. Diese erweiterte Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildung, kombiniert mit einem weitaus weniger optimistischen Steuerungsverständnis erfordert es, die

³⁴⁷ Vor allem bleiben sie damit stets *unberechenbar*, weswegen ein systemisches Weiterbildungsmanagement Ansätze des Bildungscontrollings, die für sich in Anspruch nehmen, den Nutzen einer Weiterbildung in monetären Einheiten beziffern zu können, mit großer Skepsis begegnet.

Evaluation innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements neu zu interpretieren.

Hierbei wird im Weiteren der Fokus insbesondere darauf gerichtet (1) Evaluation weniger in einer technologischen, als vielmehr in einer reflexiven Variante zu betrachten, (2) den Aktionsradius der Evaluation zu erweitern und (3) Ansätze der Evaluation stärker unter der Perspektive der Selbstevaluation zu betrachten, um so (4) die Lernfunktion der Evaluation hervorzuheben.

(1) Von der technologischen zur reflexiven Variante

Das Erkenntnis- und Verwertungsinteresse, das mit Ansätzen der Evaluation verbunden ist, kann in unterschiedlichen Varianten auftreten. Merchel differenziert hierbei zwischen einer eher technologischen und einer eher reflexiven Variante. Die technologische Variante charakterisiert er wie folgt.

„Hier wünschen sich die Akteure empirische Hinweise, die möglichst kausale Bezüge deutlich machen (also: was genau dafür verantwortlich ist, dass etwas so und nicht anders funktioniert oder solche und keine anderen Ergebnisse mit sich bringt). Die Hinweise auf Kausalitäten sollen die Aspekte für eine Verbesserung genau identifizieren und die Wirksamkeit einer Maßnahme kalkulierbar verbessern. In dieser Erwartungsvariante ist das Ideal: ein hoher Grad an Festlegung von Entscheidungen durch Evaluation. Die Güte der Evaluation erweist sich an ihrer Prägekraft für Entscheidungen.“ (Merschel 2010a, S. 17)

Ansätze der Evaluation, die innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements zum Tragen kommen, scheinen auf der *Jagd* nach eben jenen kausalen Bezügen zwischen Intervention (das Weiterbildungsangebot) und Wirkung (die versucht wird, auf den Ebenen der Zufriedenheit, des Lernerfolgs, des Transfererfolgs und des Organisationserfolgs zu erfassen) zu sein.

Auch zwischen den einzelnen Wirkungsebenen, wie sie insbesondere durch das Modell von Kirkpatrick Popularität erhalten haben, wird eine solche kausale Beziehung vermutet, wie folgende Abbildung besonders prägnant darstellt.

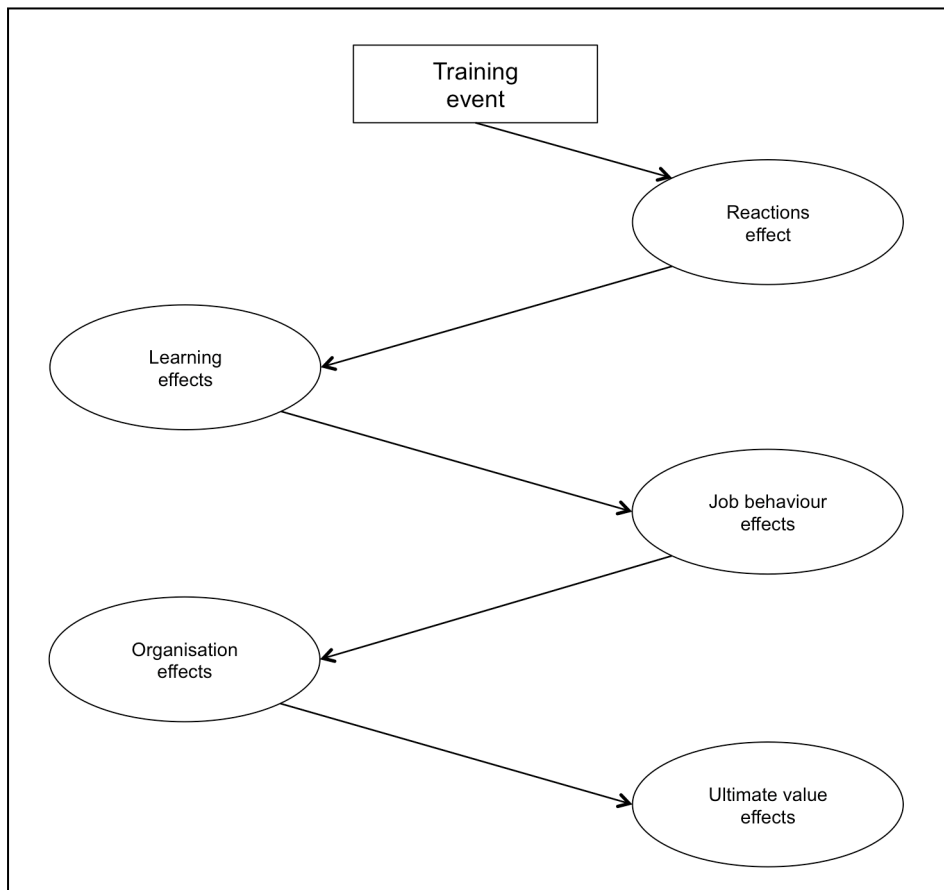


Abbildung 99: Unterstellte Ursachen-Wirkungskette eines Weiterbildungsangebotes³⁴⁸

Daher geben Kirkpatrick und Kirkpatrick auch die klare *Anweisung*, stets alle Ebenen seines Modells abzarbeiten und keine zu überspringen.

„The four levels of evaluations are considered in reverse. First, we evaluate reaction. Then, we evaluate learning, behavior, and results - in that order. Each of the four levels is important, and we should not bypass the first two in order to get to levels 3 and 4.“ (Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006, p. 26)

Der Grund hierfür scheint plausibel, denn nur wenn alle Ebenen innerhalb der Evaluation Berücksichtigung finden, „(...) besteht die Möglichkeit festzustellen, warum das Trainingsprogramm trotz aller Anstrengungen dennoch erfolglos blieb, und dort gezielt mit Verbesserungsmaßnahmen anzusetzen.“ (Nork 1991, S. 96)

Wenn sich also trotz Vorkehrungen nicht der erwartete Nutzen einer Weiterbildung eingestellt hat, gilt es die einzelnen Stufen im oben dargestellten Modell *rückwärts* zu gehen, um die Soll-Bruchstelle zu *identifizieren* und den Weiterbildungsprozess zu *reparieren*.

Für ein systemisches Weiterbildungsmanagement, das die am Weiterbildungsprozess beteiligten Protagonisten als autopoietische, operational geschlossene

³⁴⁸ Quelle: Easterby-Smith 1986, S. 33.

und strukturdeterminierte Systeme betrachtet, ist eine solche technologische Evaluationsvariante kaum haltbar, da sich eben jene kausalen Bezüge im Umgang mit lebenden Systemen nicht abbilden lassen. Es ist folglich nicht möglich, eine bestimmte Wirkung (z. B. Zufriedenheit) eindeutig einer entsprechenden Intervention (der Absolvierung einer Weiterbildung) zuzuordnen. Vielmehr können eine unendliche Vielzahl von Einflussfaktoren wirksam werden, die beispielsweise zur Zufriedenheit des Weiterbildungsteilnehmers am Ende einer Veranstaltung beigetragen haben (z. B. einmal Abstand vom beruflichen Alltag zu haben, interessante Menschen kennenzulernen, ein angenehmes Tagungshaus etc.).

Genauso wenig scheint der o. g. linear-kausale Zusammenhang zwischen den verschiedenen Evaluationsstufen im Modell von Kirkpatrick mit einem systemischen Weiterbildungsmanagement vereinbar, da sich die jeweiligen Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen ereignen (vgl. Neuberger 1994, S. 282). Während sich Zufriedenheit und Lernerfolg auf Ebene des psychischen Systems ereignen können, müssen Transfer- und Organisationserfolg dem Phänomenbereich des sozialen Systems zugeordnet werden. Ein linear-kausaler Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und dem Transfererfolg von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung ist somit ausgeschlossen.

Im Gegensatz zur technologischen Evaluations-Variante, die kaum mit einem systemischen Weiterbildungsmanagement vereinbar erscheint, bietet die von Merchel als *reflexive Variante* bezeichnete Form der Evaluation eine Fülle von Anknüpfungspunkten. Innerhalb der reflexiven Variante

„(...) erhofft man sich von einer Evaluation empirische Hinweise, die auf Differenzen zwischen Ziel und erreichtem Zustand hinweisen und die dementsprechend Anlass geben zu einer Suche nach Optimierungsmöglichkeiten – ohne eine Erwartung hinsichtlich genauer Handlungsanweisungen. Man verspricht sich von Evaluation eine Reflexionshilfe in der Hoffnung, dass die Güte der Reflexion die Wahrscheinlichkeit einer guten Entscheidung erhöht.“ (Merschel 2010a, S. 17)

Innerhalb einer solchen reflexiven Variante steht somit nicht die Jagd nach vermeintlich kausalen Zusammenhängen im Fokus der Betrachtung, sondern vielmehr das Reflexionspotenzial, das sich beispielsweise eröffnet, wenn Differenzen zwischen vorab formulierten Erwartungen (aktivierbare Transfererwartungen) und tatsächlichem Wissensstand/Verhalten (je nachdem, auf was sich die vorab formulierten Erwartungen bezogen) nach Absolvierung der Weiterbildung zu konstatieren sind.

Evaluation innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements beschränkt sich aber nicht nur darauf Daten zu generieren, die sich der individuumbezogenen Anpassungslogik verschreiben, sondern ist darüber hinaus be-

strebt, dem sozialen System Reflexionsmomente zu ermöglichen. Zu diesem Zweck ist innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements eine Erweiterung des Aktionsradius der Evaluation vonnöten.

(2) Vom einfachen zum erweiterten Aktionsradius der Evaluation

Wie in Kapitel 6.2.2 aufgezeigt, zeichnet sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement dadurch aus, dass es den Referenzpunkt der betrieblichen Weiterbildung erweitert. Neben der klassischen mitarbeiterorientierten Anpassungsfunktion (Transfer I. Ordnung) zielt ein systemisches Weiterbildungsmanagement auch darauf ab, die individuelle Lernerfahrung des Einzelnen zur maßvollen Irritation bzw. kontrollierten Destabilisierung der Kommunikations- und Entscheidungsmuster zu nutzen (Transfer II. Ordnung).

Eben jenes Potenzial der betrieblichen Weiterbildung zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen, kann allerdings mit Ansätzen der Evaluation, wie sie im traditionellen Weiterbildungsmanagement umgesetzt werden, nicht bzw. nur eingeschränkt erfasst werden, da hier zum einen der Fokus primär auf die Zufriedenheit, den Lern- oder den Transfererfolg gelegt wird, mögliche irritierende Erfahrungen, die der Einzelne während einer externen Weiterbildung erfahren hat, aber nicht als Gegenstand der Evaluation betrachtet werden und zum anderen der Fokus ausschließlich auf dem jeweiligen Organisationsmitglied verhaftet bleibt, das strukturell gekoppelte soziale Subsystem hierbei aber weitestgehend ausgeblendet wird.

Ansätze der Evaluation, die der o. g. erweiterten Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements gerecht werden möchten, müssen somit ihren Aktionsradius in *doppelter Hinsicht* erweitern. Zum einen richten sie ihren Fokus auch auf solche weiterbildungsbedingten Erfahrungen, die einen irritierenden Charakter haben, zum anderen sind sie bemüht, diesen *Stoff* für *maßvolle Irritationen* bzw. *kontrollierte Destabilisierung* dem sozialen System zu spiegeln, um hier im Idealfall eine Beobachtung II. Ordnung (und somit einen Transfer II. Ordnung) zu ermöglichen.

Mit Blick auf einen solchen erweiterten Aktionsradius der Evaluation ergibt sich innerhalb des systemischen Weiterbildungsmanagements eine paradoxe Situation: Wenngleich mehrfach betont wurde, dass externe Weiterbildungen nahezu nicht *nicht* irritieren können, kann das Maß an Irritation, das ein Organisationsmitglied möglicherweise innerhalb einer externen Weiterbildung erfährt, vor Beginn einer Weiterbildung weder eindeutig benannt noch quantifiziert werden. Von daher bleibt die hier benannte erweiterte Zielstellung eines systemischen Weiter-

bildungsmanagements (zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen) stets diffus und somit ungenau. Ohne genau festgelegte Ziele – und hier zeigt sich das Paradoxon – ist aber eine Evaluation kaum möglich.

„Ohne genau festgelegte Ziele ist keine sinnvolle Evaluation möglich; erst über definierte Ziele erhält Evaluation eine Richtung.“ (Merchel 2010a, S. 16)

Hilfestellung bei der Auflösung dieses Paradoxon bieten möglicherweise Ansätze der *zielfreien Evaluation* (vgl. Easterby-Smith 1986, S. 36 ff.). Zielfrei bedeutet hierbei nicht,

„(...) daß die Evaluation vollkommen ‚ins Blaue‘ hinein erfolgt, sondern daß keine festgelegten Ziele der Weiterbildungsmaßnahme auf ein Erreichen hin überprüft werden. Stattdessen wird versucht, nicht nur die erwarteten Effekte zu untersuchen, sondern möglichst alle tatsächlich eingetretenen. So ist es möglich, auch die Nebeneffekte einer Weiterbildungsmaßnahme, beispielsweise eine Verbesserung des Betriebsklimas, auch dann in die Evaluation mit einzubeziehen, wenn sie nicht ausdrücklich Ziel einer Weiterbildungsmaßnahme war.“ (Bank 1997, S. 213)

Wenngleich die Verwendung des Begriffs *zielfrei* in Bezug auf ein systemisches Weiterbildungsmanagement möglicherweise unpassend erscheint, kann dem hier nur skizzierten Prinzip dennoch ein Modellcharakter hinsichtlich des erweiterten Aktionsradius von Ansätzen der Evaluation attestiert werden, da eben jenen Nebenwirkungen, die Organisationsmitglieder innerhalb von externen Weiterbildungen erfahren können, innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements besondere Beachtung geschenkt wird.³⁴⁹

Um den zweitgenannten Aspekt hinsichtlich der Erweiterung des Aktionsradius von Ansätzen der Evaluation innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements gerecht zu werden (die Absicht, die individuell erfahrenen Irritationen des Organisationsmitglieds auch dem sozialen System zu spiegeln, um so zur *maßvollen Irritation* bzw. *kontrollierten Destabilisierung* der routinierten Kommunikations- und Entscheidungsmuster beizutragen), gilt es Ansätze der Evaluation deutlich stärker innerhalb des jeweiligen sozialen Subsystems zu verankern als dies innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements der Fall ist. Formen der Selbstevaluation weisen hier einen möglichen Weg.

(3) Von der Fremd- zur Selbstevaluation

Auf die Unterscheidung zwischen interner und externer Evaluation wurde bereits in Kapitel 4.2.2.1 verwiesen. Während bei einer externen Evaluation der Evalua-

³⁴⁹ Das hier skizzierte Prinzip der zielfreien Evaluation soll als Ergänzung, nicht als Ersatz zu klassischen Ansätzen der Evaluation betrachtet werden, die sich auf die vor Beginn einer Weiterbildung formulierten aktivierbaren Transfererwartungen beziehen.

tor außerhalb der Organisation zu verorten ist, ist bei einer internen Evaluation der Evaluator Mitglied der Organisation.

Interne Evaluationen lassen sich weitergehend danach spezifizieren, ob die Evaluation von Personen durchgeführt wird, die nicht direkt am Projekt bzw. am Evaluationsgegenstand beteiligt sind (in diesem Fall kann von einer *internen Fremdevaluation* gesprochen werden) oder aber die Evaluation selbstperspektivisch von den handelnden Personen selbst durchgeführt und ausgewertet wird (in diesem Fall kann von einer *Selbstevaluation* gesprochen werden) (vgl. Beywl/Heiner 2000, S. 115 f.). Folgende Abbildung stellt diese Differenzierung zusammenfassend dar.

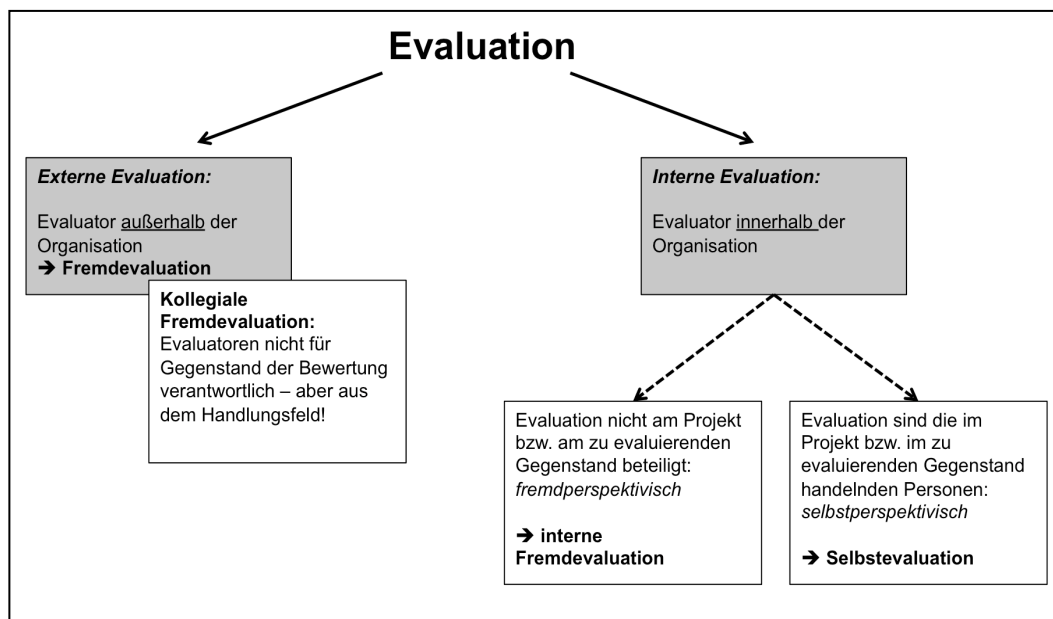


Abbildung 100: Unterscheidung nach Art der Evaluation³⁵⁰

Grundsätzlich können Formen der Fremdevaluation „(...) als der Normalfall der betrieblichen Weiterbildung betrachtet werden.“ (Bank 1997, S. 180) Möglicherweise kann der Umgang mit Ansätzen der Evaluation, wie er innerhalb der explorativen Studie skizziert wurde, auch als *Normalfall* für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit verstanden werden. Der jeweilige Weiterbildungsanbieter (im Fall der explorativen Studie: die FH Münster) führt nicht nur die Weiterbildung, sondern auch die Evaluation durch. Innerhalb der entsendenden Organisationen finden mit Blick auf die absolvierte Weiterbildung hingegen kaum strukturierte Formen der Evaluation statt (vgl. Kapitel 5.3.4.2.3). Auf die Auswertung der Evalua-

³⁵⁰ Quelle: Merchel 2010a, S. 44.

tionsergebnisse beim Weiterbildungsanbieter hat die entsendende Organisation in der Regel auch keinen Zugriff.³⁵¹

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement distanziert sich von einem solchen *Outsourcing* der Evaluation, da Evaluation als eine „reflexiv-bewertende Beobachtungsoperation“ (Blank 2004, S. 140) interpretiert wird³⁵². Mithilfe von strukturierten Verfahren³⁵³, die innerhalb des sozialen Subsystems verankert sind, wird das Organisationsmitglied nach Absolvierung der Weiterbildung im Sinne der o. g. *zieloffenen Evaluation* angeregt, auch seine (irritierenden) Erfahrungen aus der Weiterbildung (die o. g. *Nebeneffekte*) mitzuteilen. Solche Formen der Evaluation bilden somit die konsequente Weiterführung des partizipativen Gedankens, der bereits mit Blick auf die Phase der Bedarfskonstruktion und Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen vor Beginn einer Weiterbildung eingeschlagen wurde.

Hierbei geht es weniger darum, dass die Organisationsmitglieder von den erlernten Kompetenzen profitieren und quasi eine *Light-Variante* der Weiterbildung in Anspruch nehmen, als vielmehr um die Möglichkeit, den temporären Blick von außen, den der Einzelne erfahren hat, als Chance zu betrachten, eine Beobachtung II. Ordnung innerhalb des sozialen Subsystems auszulösen.

So betrachtet bieten Formen der Selbstevaluation also Hilfestellung beim *in-die-Kommunikation-bringen* von individuell erfahrenen Irritationen des sich weitergebildeten Organisationsmitglieds. Durch die regelmäßige Anwendung solcher Formen der Selbstevaluation erhält die Organisation bzw. Organisationseinheit die Möglichkeit, dass sie kontinuierlich über *sich selbst* nachdenken kann (vgl. Kapitel 3.1.5).

Eine so verstandene Variante der Evaluation von externen Angeboten der betrieblichen Weiterbildung trägt nicht nur dazu bei, die o. g. reflexive Variante von Ansätzen der Evaluation zu betonen, sondern sie fördert auch eine Abkehr von

³⁵¹ Möglicherweise besteht hieran aus Sicht der entsendenden Organisationen auch überhaupt kein Interesse, da die Evaluationsergebnisse ja auf Daten einer Gruppe basieren, die als solche für den organisationalen Alltag nicht relevant erscheint. Die jeweiligen Mitglieder aus unterschiedlichen Organisationen koppeln sich für einen zuvor definierten Zeitraum um ein zuvor definiertes Thema zu einem sozialen System, das sich nach Beendigung in der Regel wieder auflöst. Was nun innerhalb des sozialen Systems passiert ist, wie das soziale System die Veranstaltung bewertet und was das soziale System an möglicher Kritik äußert, erscheint irrelevant, da jede Organisation nur das eigene Organisationsmitglied im Fokus hat.

³⁵² Hier zeigt sich deutlich die reflexive Variante der Evaluation, die Evaluation innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements auszeichnet.

³⁵³ Als ein solches strukturiertes Verfahren kann beispielsweise die feste Verankerung des Themas *Rückmeldung aus absolvierten Weiterbildungen* auf der Top-Liste einer jeden Team-Sitzung interpretiert werden. Führungskräfte, die in Teamsitzungen eine moderierende Funktion einnehmen sollten, fordern die Kollegen, die in der jüngeren Vergangenheit eine Weiterbildung absolviert haben, aktiv dazu auf, ihre Erfahrungen mitzuteilen.

der in der Praxis der betrieblichen Weiterbildung zu erkennende einseitige Kontrollfunktion der Evaluation.

(4) Von der einseitigen Kontroll- zur erweiterten Lernfunktion

Auf die vier analytisch zu unterscheidenden Leitfunktionen von Evaluation (Erkenntnis-, Kontroll-, Legitimations- sowie Entwicklungs- und Lernfunktion) wurde bereits in Kapitel 4.2.2.1 hingewiesen. Insbesondere Ansätze des Bildungscontrollings sowie Versuche, den monetären Nutzen von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung nachweisen zu können (vgl. Phillips/Schirmer 2008, S. 30), haben in der jüngeren Vergangenheit dazu geführt, dass die Legitimations- und Kontrollfunktion der Evaluation in den Vordergrund gerückt ist. Evaluation, so ließe es sich verkürzt ausdrücken, wird – insbesondere wenn sie in ihrem *technologischen Gewand gekleidet* ist – mehr und mehr mit Kontrolle gleichgesetzt.³⁵⁴

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement verwehrt sich gegen eine solche einseitige Kontrollfunktion der betrieblichen Weiterbildung, wenngleich hierdurch nicht der Eindruck entstehen darf und soll, dass Kontrollaspekte vollends ausgeblendet werden. Gegen eine einseitige Betonung der Kontrollfunktion von Ansätzen der Evaluation sprechen aber im Kern drei Argumente.

Wenn es aus einer systemtheoretischen Perspektive kaum möglich ist, einem autopoietischen System Ziele *aufzuerlegen*, wenn daher innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements Abstand von der Formulierung von Lernzielen genommen wird und stattdessen aktivierbare Transfererwartungen formuliert werden, die jedoch stets als (hoch-)spekulative Richtwerte betrachtet werden, wenn darüber hinaus innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements auch dafür geworben wird, die Potenziale der Mitarbeiter zu wecken und diese in ihrer Mündigkeit zu fördern, dann scheint jede Form der technokratischen Kontrolle von aktivierbaren Transfererwartungen innerhalb der Evaluation unangebracht. Überzogene Kontrollversuche können darüber hinaus aus Sicht der Organisationsmitglieder als zu mächtige Intervention in deren Autonomie interpretiert werden und eine Vielzahl von Abwehrmechanismen auslösen, deren Aus- und Nebenwirkungen kaum einzuschätzen sind.

Eben jene Nebenwirkungen – und hier schließt sich das zweite Argument gegenüber einer einseitigen Betonung der Kontrollfunktion von Ansätzen der Evaluation an – sind insbesondere in Bezug auf die Teilnahmemotivation der Organisationsmitglieder zu befürchten. Ein Großteil der Fachkräfte innerhalb der Sozialen

³⁵⁴ Der Kontrollfokus wird hierbei auf die zuvor definierten Weiterbildungsziele, die innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements primär in Form von Lernzielen formuliert werden, gelegt.

Arbeit betrachtet die regelmäßige Teilnahme an Angeboten der betrieblichen Weiterbildung als selbstverständlich (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 151). Wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildung im Zuge eines Weiterbildungsmanagements von überzogenen Kontrollvorstellungen erfasst werden, droht die Gefahr, dass eben jene Teilnahmemotivation aufseiten der Organisationsmitglieder massiv schwindet. Da Motivation als ein Konstrukt betrachtet werden muss, das sich innerhalb des Operationsmodus eines psychischen Systems konstituiert, lässt sich Motivation nicht von außen *reparieren*. Folglich gilt es die hohe Teilnahmemotivation aufseiten der Fachkräfte als kostbare Ressource zu betrachten, die vor einer Zerstörung durch unreflektierte Kontrollerwartungen geschützt werden muss.

Das dritte und hier letztgenannte Argument, das gegen eine einseitige Betonung der Kontrollfunktion von Ansätzen der Evaluation spricht, ist die Gefahr, dass hierdurch die Lernfunktion der Evaluation gemindert oder gar verhindert wird.

Einerseits kann Kontrolle als Lernunterstützung interpretiert werden, da im Zuge von Kontrolle Differenzen offenbart werden können, die als Lernanstöße betrachtet werden können.

„Differenz ist ein Schlüsselbegriff des Konstruktivismus und der Luhmann'schen Systemtheorie. Relevantes, persönlichkeitsbildendes Lernen setzt ‚Differenzerleben‘ voraus, die Wahrnehmung, daß andere Menschen andere Beobachtungen machen, daß ein Andersdenken Sinn macht, daß es mehrere Möglichkeiten gibt als bisher registriert. Die Wahrnehmung von ‚Unterschieden, die einen Unterschied machen‘, kann perturbieren und irritieren. Solche Differenzen können lernanregender sein als vorschnelle Übereinstimmungen.“ (Siebert 1998, S. 40)

Neben dieser lernförderlichen Funktion kann Kontrolle aber auch Lernen einschränken oder verhindern. Dies kann mit Blick auf das Lernen des Individuums der Fall sein, wenn die durch Kontrolle aufgezeigten Differenzen keine Anschlussfähigkeit beim psychischen System erfahren, da sie beispielsweise als zu groß oder unberechtigt empfunden werden. In Bezug auf das soziale System kann Kontrolle Lernen verhindern oder erschweren, wenn wahrgenommene Differenzen (z. B. Mängel oder Fehler) ausschließlich als Mängel oder Fehler von Personen betrachtet werden und hierdurch eine mögliche Veränderung der das System konstituierenden Kommunikationsmuster, Kommunikationsregeln und Semantiken ausgeblendet wird (vgl. Willke 1994, S. 99).³⁵⁵

Wenngleich somit Kontrolle einerseits Lernen fördert, droht stets auch die Gefahr, dass überzogene Kontrollabsichten Lernen auf Ebene des psychischen und/oder sozialen Systems einschränken. Ein systemisches Weiterbildungsma-

³⁵⁵ Die Auswirkungen von überzogenen Kontrollversuchen wurden auch bereits vorab skizziert (vgl. Kapitel 6.3.2.1).

nagement, das im Zuge der Evaluation nicht vollständig auf die Kontrollfunktion von Ansätzen der Evaluation verzichten kann und soll, löst sich von der einseitigen Kontrollfunktion der Evaluation und forciert vielmehr das Lernpotenzial, das durch Evaluation eröffnet werden kann.

6.3.2.2 Transfersicherung – systemisch

Innerhalb der Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement wurde bereits auf die Problembereiche der Transfersicherung verwiesen. Hierbei wurde unter anderem die fehlende theoretische Rahmung, die reine Individuumorientierung sowie der eher nachgelagerte Charakter von Ansätzen der Transfersicherung kritisiert.

Aufbauend auf diese Kritik wird nachfolgend dafür geworben, (1) Transfer nicht mit einem *Gut* zu vergleichen, das sich *sichern* lässt. Folglich gilt es, (2) Transferförderung nicht als nachgelagerten Appendix, sondern als flankierenden Prozess zu betrachten. Darüber hinaus wird (3) Transferförderung im Kern als Kommunikationsmanagement betrachtet, was es aus systemtheoretischer Perspektive erfordert, das landläufige Kommunikationsverständnis zu revidieren. Wie noch zu zeigen ist, muss gelingende Kommunikation aus systemtheoretischer Perspektive als eher unwahrscheinlich eingeschätzt werden, daher braucht es mit Blick auf Formen der Transferförderung (4) ein differenziertes Leitungsbild, das den Manager weniger als Ingenieur als vielmehr als Dirigenten betrachtet.

(1) Von der Sicherung zur Förderung des Transfers

Wie in Kapitel 4.2.2.2 aufgezeigt, findet innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements in der Regel der Begriff der *Transfersicherung* Verwendung. Unter Transfersicherung werden hierbei solche Maßnahmen subsummiert, die dazu beitragen sollen, das *Carry-over-Problem* zu lösen oder abzuschwächen (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Der Begriff der Transfersicherung wird innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements aus zweierlei Gründen abgelehnt.

Zum einen suggeriert der Begriff der Transfersicherung, dass Lernerfahrungen etwas kontextunabhängiges sind, etwas, das einem Gegenstand gleich erfolgreich von A nach B transferiert werden kann, wenn es nur gut *gesichert* wird (vergleichbar mit dem Kauf eines Fernsehgerätes, das vom Elektronikfachmarkt in das heimische Wohnzimmer transportiert und für diesen Transport *gesichert* werden muss). Ein solches Verständnis von Transfersicherung gesteht zwar ein, dass es durchaus zu Störungen kommen kann (im Sinne von *Transportschäden* bei fehlerhafter Sicherung), es setzt die kontextuellen Rahmenbedingungen den-

noch prinzipiell gleich und unterstellt daher, dass bei guter Sicherung, das Carry-over-Problem nahezu gelöst werden kann. Wenngleich ein solches Transfersicherungskonzept bei Trivialmaschinen wie Fernsehgeräten durchaus von Erfolg gekrönt ist, so scheint es doch kläglich zu versagen, wenn es bei nicht-trivialen, also lebenden Systemen Anwendung findet.

Wie bereits mehrfach erwähnt, handelt es sich beim Lernfeld (die externe Weiterbildung) und beim Funktionsfeld (die jeweilige Arbeitsumgebung) um zwei autopoietische, autonome, operational geschlossene soziale Systeme und folglich um zwei *völlig unterschiedliche Welten*. Hinzu kommt, dass auch das lernende Individuum aus einer systemtheoretischen Perspektive als eigensinniges, nicht-triviales System betrachtet werden muss. Ob das jeweilige Organisationsmitglied während einer externen Weiterbildung tatsächlich lernt, welche dieser möglichen Lernerfahrungen es dann in der eigenen Praxis auch umsetzt und wie das jeweilige soziale Subsystem auf diese weiterbildungsbedingte Verhaltensänderung reagiert, kann nicht vorhergesagt und folglich auch nicht *gesichert* werden.

Der zweite Grund, warum sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement vom Begriff der Transfersicherung distanziert, ist dessen restriktive Konnotation. Transfersicherung beschränkt sich darauf, den Staus quo zu sichern. Sie zielt somit auf *Bestandssicherung* ab und lässt mögliche Nebeneffekte, die nicht im Sinne der Bestandssicherung dienlich sind, außer Acht bzw. interpretiert diese als Störungen, die es bestmöglich zu unterbinden gilt.

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement zeichnet sich aufgrund seiner erweiterten Zielsetzung (vgl. Kapitel 6.2) dadurch aus, dass es eben jenen *Nebeneffekten* (beispielsweise den individuell erfahrenen Irritationen) ein deutlich höheres Maß an Aufmerksamkeit schenkt. Wenngleich somit auch ein systemisches Weiterbildungsmanagement einerseits der Bestandssicherung (im Sinne der o. g. individuumorientierten Anpassungsfunktion) verpflichtet ist, forciert es zugleich stets auch die Weiterentwicklung (bzw. die Bereitschaft zur Weiterentwicklung) des sozialen Systems und schenkt daher den Nebeneffekten, Störungen und Irritationen besondere Beachtung (im Sinne der o. g. Irritationsfunktion).³⁵⁶

Zusammenfassend scheint in Bezug auf ein systemisches Weiterbildungsmanagement somit vieles dafür zu sprechen, sich vom Begriff der Transfersicherung und der hiermit verbundenen technokratischen Konnotation zu verabschieden.

³⁵⁶ Hier zeigen sich Parallelen zum Begriff der Qualitätssicherung, der – ähnlich wie der Begriff der Transfersicherung – über Verfahrensstandardisierung auf Sicherung des Status quo abzielt, wohingegen das Konzept der Qualitätsentwicklung die Möglichkeit zu komplexerem organisationalen Lernen eröffnet (vgl. Merchel 2004, S. 150). Besonders radikal formuliert es Heiner: „Qualitätssicherung, so die These, kann Qualitätsentwicklung unmöglich machen.“ (Heiner 2004, S. 133)

Als Alternative hierzu wird der Begriff der *Transferförderung* vorgeschlagen. Dieser Begriff löst sich nicht nur vom o. g. Sicherheitsaspekt und trägt somit in gewisser Weise zur *Öffnung* der Transfermöglichkeiten bei (was auch eine Öffnung für möglicherweise Ungeplantes und Unvorhergesehenes beinhaltet). Zugleich verweist der Begriff der Transferförderung auch auf die Grenzen hinsichtlich der Steuerung des Transferprozesses.

Eine solche Transferförderung – und hier grenzt sich ein systemisches erneut deutlich von einem traditionellen Weiterbildungsmanagement ab – versteht sich nicht als nachgelagerter Appendix, sondern als flankierender Prozess.

(2) Vom nachgelagerten Appendix zum flankierenden Prozess

Je nachdem, wie man den Begriff der Transfersicherung definiert, wird hierunter entweder der Prozess der Transfersicherung entlang der einzelnen Teilschritte des Funktionszyklus verstanden (von vorlaufenden, über die gleichlaufende bis zur nachfolgenden Transfersicherung), oder aber ausschließlich der zeitlich letzte Akt der Transfersicherung nach absolvierter Weiterbildung – also ex-post (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Bereits in den Ausführungen zum traditionellen Weiterbildungsmanagement wurde darauf verwiesen, dass eine prozessbegleitende Transfersicherung zwar in den einschlägigen Fachpublikationen gefordert wird, die Praxis der betrieblichen Weiterbildung allerdings eher von einem vollständigen Verzicht oder einem nachgelagerten Transfersicherungsverständnis (Transfersicherung als *nachgelagerter Appendix*) geprägt ist.

Transfersicherung als nachgelagerten Appendix zu betrachten erscheint letztlich nur angebracht, wenn die Ermöglichung von Lernerfahrungen mit der Produktion eines Guts oder einer Maschine verglichen wird. Niemand würde bei der Produktion einer Maschine auf die Idee kommen, diese bereits im Produktionsprozess für den Transfer zu sichern. Demnach findet die Transfersicherung erst dann statt, wenn der Produktionsprozess abgeschlossen und die Maschine *transportbereit* ist. Transfersicherung bildet hiermit somit den letzten Akt innerhalb der Produktionskette.

Da Lernen aus systemtheoretischer Perspektive als Veränderung der kognitiven Strukturen eines psychischen, operational geschlossenen Systems interpretiert werden muss (vgl. Allespach 2005, S. 53), Lernen folglich nicht wie eine Maschine *hergestellt* werden kann und der *Transport* von Lernerfahrungen aus dem Lern- in das Funktionsfeld nicht in einem technischen Sinne möglich ist, distanziert sich ein systemisches Weiterbildungsmanagement von der Vorstellung, Transferförderung als nachgelagerten Appendix zu betrachten.

Vielmehr wird Transferförderung als flankierender Prozess betrachtet, der nur dann nach Beendigung einer Weiterbildung sein Potenzial (hinsichtlich der Förderung des Transfers) entfalten kann, wenn bereits vor Beginn der Veranstaltung ein entsprechender *Nährboden* hierfür erstellt worden ist.

Die gemeinsame Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen vor Beginn einer Weiterbildung kann als ein Versuch interpretiert werden, einen solchen Nährboden zu bestellen. Hierbei sind Führungskräfte gefordert, das jeweilige soziale Subsystem frühzeitig und umfassend in Prozesse der Transferförderung mit einzubinden. Als Bestandteil einer solchen Einbindung kann beispielsweise die moderierte Durchführung von „Gedankenexperimenten“ (Heiner 1998, S. 27) vor Beginn einer Weiterbildung betrachtet werden. Indem bereits vor Beginn einer externen Weiterbildung die Transferphase – unter Moderation durch die Leitungskraft – gemeinsam mit den Kollegen im Team gedanklich simuliert wird, können mögliche *Transferanker*³⁵⁷ und *Transferbarrieren* frühzeitig lokalisiert und ein konstruktiver Umgang mit diesen thematisiert werden.

Da auch bei solchen Gedankenexperimenten die Gefahr besteht, dass das soziale System aufgrund seiner *blinden Flecken* nur sieht was es sehen kann, aber nicht sieht, was es nicht sehen kann, folglich bestehende Transferbarrieren (aber ebenso auch mögliche Transferanker) nicht erkannt werden, können Führungskräfte mit den Methoden der systemischen Gesprächsführung dazu beitragen, eine Beobachtung der eigenen Beobachtungsmuster (also eine Beobachtung II. Ordnung) herbeizuführen.³⁵⁸

Wenn Führungskräfte Transferförderung nicht als nachgelagerten Appendix, sondern als flankierenden Prozess betrachten, dann müssen sie hierfür allerdings auch zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Wie die Ergebnisse der explorativen Studie aufzeigen konnten, stellt die fehlende Zeit nach Beendigung einer Weiterbildung den am zweithäufigsten genannten Grund dar, warum trotz positiver Lernerfahrung und optimistischer Transfererwartung die Anwendung der Weiterbildungsinhalte im beruflichen Alltag nur eingeschränkt erfolgt (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

³⁵⁷ Als *Transferanker* sollen hier bestehende Rahmenbedingungen und Strukturen bezeichnet werden, denen eine transferförderliche Wirkung von den Organisationsmitgliedern zugeschrieben wird.

³⁵⁸ Exemplarisch sei hier nur auf zwei Varianten, die sogenannten lösungsorientierten Fragen und die problemorientierten Fragen verwiesen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, S. 147). Unter der Kategorie der lösungsorientierten Fragen können sogenannte *Wunderfragen* („Wenn eine gute Fee über Nacht alle Transferbarrieren in unserem Team aufgelöst hätte, was wäre anders?“) oder *Fragen nach Ausnahmen vom Problem* („Gab es Situationen, in denen der Lerntransfer ausnahmsweise besonders gut funktioniert hat? Wenn ja, was war damals anders?“) Verwendung finden (vgl. Schlippe/Schweitzer 2009, S. 50). Zur Kategorie der problemorientierten Fragen können u. a. sogenannte Verschlimmerungsfragen („Was müssten wir gemeinsam im Team unternehmen, um einen erfolgreichen Lerntransfer von Herrn Meier unmöglich zu machen?“) subsummiert werden (vgl. Schlippe/Schweitzer 2009, S. 50).

Das Bereitstellen von zeitlichen Ressourcen kann innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements aber nur dann im Sinne einer Transferförderung wirksam werden, wenn die zusätzlichen zeitlichen Ressourcen genutzt werden, *gelingende Kommunikation* zu ermöglichen. Um hier als Leitungskraft Einfluss nehmen zu können, bedarf es aber einer (systemischen) Neuinterpretation des eigenen Kommunikationsverständnisses.

(3) Vom kommunikativen Paket zur pragmatischen Information

Mit Blick auf das Funktionsfeld verweisen durchaus einige Autoren auf die Bedeutung von Kommunikation im Zuge des Transferprozesses. So schlägt beispielsweise Müller vor, dass innerhalb „(...) der Regelkommunikation immer wieder über das Lernen gesprochen werden“ (Müller et al. 2007, S. 208 f.) sollte. Was er mit *Regelkommunikation* meint, bleibt allerdings genauso unklar wie die Frage, ob es tatsächlich reicht, *einmal drüber gesprochen zu haben*, um Einfluss auf den Transfer zu nehmen. Auch Pawlowsky und Bäumer verweisen zwar mit Blick auf die Lokalisierung von Transferbarrieren auf die mangelnden „(...) Kommunikationsmöglichkeiten nach einer Veranstaltung“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 154), lassen aber offen, wie diese Kommunikationsmöglichkeiten konkret ausgestaltet werden müssten, um das Transferproblem zu lösen. Auch Kösters konstatiert, dass „(...) eine vor dem Training zwischen Vorgesetzten und Teilnehmern stattfindende Diskussion über Trainings- bzw. Lernziele (...) die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Trainingstransfers“ (Köster 2003, S. 263) erhöht. Dennoch bleibt auch er unpräzise, welche Anforderungen eine solche Diskussion erfüllen muss, damit ihr eine transferförderliche Wirkung zugeschrieben werden kann.

Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass stattfindender Kommunikation per se eine transferfördernde Wirkung zugesprochen wird. Gemäß dem Motto: Wenn wir drüber sprechen, wird hierdurch auch der Transfer, also die Übertragung des Erlernten vom Lern- in das Funktionsfeld begünstigt. Implizit scheint hier ein Kommunikationsverständnis zum Tragen zu kommen, wie es insbesondere innerhalb des klassischen Sender-Empfänger-Modells Verwendung findet.³⁵⁹ Hiernach können – trotz gewisser Abweichungen, die durch Störquellen erzeugt

³⁵⁹ Dieses technische Kommunikationsmodell wurde zu Kriegszeiten entwickelt, um Botschaften mit einem relativ geringen Interpretationsspielraum (z. B. Befehle) zu übermitteln. Hierbei wird die Nachricht vor der Übermittlung durch den Sender kodiert (also in ein bestimmtes Zeichensystem übersetzt). Anschließend wird die Nachricht über einen bestimmten Kanal an den Empfänger übertragen. Hierbei kann es zu Störungen kommen, die ein gewisses Rauschen verursachen und somit die erfolgreiche Übermittlung gefährden. Anschließend entschlüsselt der Empfänger die Nachricht, die – sofern das Rauschen nicht zu groß war – im Sinne der versendeten Nachricht beim Empfänger ankommt (vgl. Meissner et al. 2009a, S. 146).

werden – im Zuge eines Kommunikationsprozesses Nachrichten zwischen zwei unabhängigen Einheiten ausgetauscht – also übertragen – werden (vgl. Baecker 2005, S. 52 f.). Janneck bezeichnet dieses Kommunikationsmodell treffenderweise als „Paketmodell“ (Janneck 2007, S. 44), da es davon ausgeht, „(...) dass die Nachricht – das kommunikative Paket – unter günstigen Umständen ohne Bedeutungsverlust vom Sender zum Empfänger transportiert und von diesem aufgenommen werden kann.“ (Janneck 2007, S. 44)

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement verwehrt sich gegenüber einer solchen Übertragungsmetapher, wie sie in dem skizzierten technischen Kommunikationsmodell Verwendung findet, da sie (die Übertragungsmetapher) „(...) das Wesentliche der Kommunikation in den Akt der Übertragung, in die Mitteilung [legt, S.G.]. (...) Die Mitteilung ist aber nicht weiter als ein Selektionsvorschlag, eine Anregung. Erst dadurch, dass diese Anregung aufgegriffen wird, daß die Erregung prozessiert wird, kommt Kommunikation zustande.“ (Luhmann 1984, S. 193 f.)

Aus einer systemischen Perspektive werden somit „(...) keine Informationen, Bedeutungen oder Sinngehalte *übertragen*, sondern sie werden *generiert* beziehungsweise *konstruiert*.“ (Meissner et al. 2009a, S. 157) Kommunikation ist daher „(...) nicht mehr Übertragung, sondern Konstruktion.“ (Baecker 2005, S. 53)

Wird das während einer Weiterbildung erlernte Wissen bzw. die erlernte Methode anschließend im Funktionsfeld in eine entsprechende Handlung umgesetzt (z. B. eine veränderte Art der Gesprächsführung, ein verändertes Verständnis hinsichtlich der Hilfeplanung etc.), stellt diese kommunizierte Handlung aus Sicht des sozialen Systems zunächst nur ein *Ereignis* dar (vgl. Rüegg-Stürm 2003, S. 251). Einem solchen Ereignis kann innerhalb des sozialen Systems der Status einer Information zugeschrieben werden, wenn es im Rahmen der Beobachtung einen Unterschied macht, der einen Unterschied macht (vgl. Bateson 1987, S. 123). Wie hoch der Informationsgehalt eines Ereignisses ist, kann hierbei objektiv nicht festgestellt werden, sondern ist von den verfügbaren Deutungsmustern innerhalb des jeweiligen sozialen Subsystems abhängig (vgl. Rüegg-Stürm 2003, S. 251). Wird der Unterschied, den das Ereignis macht als zu groß bewertet (in diesem Fall stellt das Ereignis ein *Irritationsergebnis* dar), droht die Gefahr, dass kein Anschluss an die bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster ermöglicht wird. Stellt der Unterschied, den das Ereignis erzeugt, nur einen geringen Unterschied dar (in diesem Fall kann von einem *Routineereignis* gesprochen werden), wird das Ereignis als belanglos bewertet und geht im Strom der Ereignisse unter. In beiden Fällen stehen die Chancen für eine *produktive Weiterver-*

arbeitung des Ereignisses innerhalb des sozialen Systems und damit für einen gelingenden Transfer schlecht.

Leitungskräfte innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements betrachten Transferförderung in erster Linie als Förderung von gelingender Kommunikation (Transfermanagement kann daher als Kommunikationsmanagement interpretiert werden). Hierbei distanzieren sie sich von der Vorstellung, dass gelingende Kommunikation stattfindet, wenn kommunikative Pakete von A (Lernfeld) nach B (Funktionsfeld) übertragen werden. Demnach reicht es im Sinne einer Transferförderung auch nicht aus, dass man nach Beendigung der Weiterbildung *mal kurz drüber gesprochen* hat.

Vielmehr wird gelingende Kommunikation als *schmaler Grat* (zwischen Routine- und Irritationsereignis) betrachtet, bei dem „pragmatische Informationen“³⁶⁰ (Weizsäcker 1974, S. 98) konstruiert werden. Folglich gehen Leitungskräfte davon aus, dass „(...) gelingende Kommunikation nicht (...) der Normalfall“ (Willke 2006, S. 70), sondern eher „extrem unwahrscheinlich“ (Luhmann 1997a, S. 193) ist.

Um die Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation zu begrenzen, unternehmen Leitungskräfte innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements bereits vor Beginn einer Weiterbildung Anstrengungen, das soziale System – denn nur hier ereignet sich die Kommunikation – auf den möglichen Ereignisstrom nach Beendigung der Weiterbildung vorzubereiten.³⁶¹ Durch frühzeitige und umfassende Einbeziehung des sozialen (Sub-)Systems – kondensiert in der Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen – tragen Leitungskräfte so dazu bei, dass die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass ein Ereignis (ausgelöst durch die Anwendung des erlernten Wissens bzw. der erlernten Methoden) ein zu hohes Maß an Erstmaligkeit aufweist. Zugleich – und hier zeigt sich erneut der o. g.

³⁶⁰ Eine pragmatische Information bildet in gewisser Weise einen *Mittelwert* zwischen Irritations- und Routineereignissen, da sie einerseits ein Mindestmaß an Bestätigung aufweist und somit anschlussfähig an vorangegangene Kommunikation ist (Routineereignis) und zugleich ein gewisses Maß an Erstmaligkeit besetzt und somit zugleich überraschend wirkt (Irritationsereignis). In der alltäglichen Praxis erkennt man solche pragmatischen Informationen daran, dass sie einen *Aha-Effekt* auslösen (vgl. Baecker 2007, S. 19). Rüegg-Stürm verdeutlicht die Unterscheidung zwischen Erstmaligkeit und Bestätigung anhand eines Puzzles: „Puzzle-Stücke, die ausschließlich Erstmaligkeit aufweisen, lassen sich nirgends an das bestehende Puzzle anschliessen. Sie enthalten eine nutzlose, und damit keine *pragmatische* Information. Puzzle-Stücke, die ausschließlich Bestätigung aufweisen, lassen sich überall an das bestehende Puzzle anschliessen. Sie enthalten keine zusätzliche und damit auch keine pragmatische Information. Puzzle-Stücke dagegen, die je nach Wahl der Andockseite des neuen Puzzle-Stücks nur zu bestimmten bestehenden Puzzle-Stücken passen und damit je nach Wahl eine unterschiedliche neue Konstellation für die Fortsetzung des Puzzles schaffen, haben eine hohe pragmatische Information.“ (Rüegg-Stürm 2003, S. 253)

³⁶¹ Ob dieser Ereignisstrom tatsächlich eintritt, kann vorab nicht vorhergesagt werden, da hierfür eine *Mitteilung* von Seiten des Organisationsmitglieds notwendig ist. Da ein autopoietisches, operational geschlossenes System nicht zur Mitteilung gezwungen werden kann, bleibt stets ein gewisser Restzweifel, ob sich ein Ereignisstrom ereignet.

schmale Grat – versuchen Führungskräfte innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements nach Absolvierung einer Weiterbildung auch solchen Ereignissen *einen Raum* und Beachtung zu bieten, die eigentlich als „Sand im Getriebe“ (Rüegg-Stürm 2003, S. 260), also als Irritationsereignis bewertet würden, da insbesondere solche Ereignisse das Potenzial bieten, zur kontrollierten Destabilisierung bzw. maßvollen Irritation der bestehenden Kommunikations- und Entscheidungsmuster beizutragen.

Wenn Transferförderung als Kommunikationsmanagement bezeichnet werden kann und Kommunikationsmanagement sich aus einer systemtheoretischen Perspektive dadurch auszeichnet, Unwahrscheinliches (also gelingende Kommunikation) wahrscheinlich zu machen, dann sind hierfür andere Kompetenzen aufseiten der Führungskräfte vonnöten als dies innerhalb der Transfersicherung des traditionellen Weiterbildungsmanagements der Fall ist.

(4) Vom Ingenieur zum Dirigenten

Interpretiert man Transferförderung als den Versuch, gelingende Kommunikation wahrscheinlicher zu machen, dann wird offensichtlich, dass innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements in Bezug auf die Förderung des Transfers andere Kompetenzen von Führungskräften abverlangt werden als dies innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements der Fall ist.

Innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements wird der Führungskraft eine zentrale Bedeutung in der Phase der Transfersicherung zugesprochen. Er ist derjenige, der über eine Fülle von Instrumenten der Transfersicherung verfügt, die es innerhalb der Transferphase geschickt einzusetzen gilt, um als *Gesamtingenieur des Betriebs* den Transfer bestmöglich *in-den-Griff* zu bekommen. In gewisser Weise ähnelt das hier zugrunde liegende Leitungsverständnis dem innerhalb der Ausführungen zur Organisationsplanung aufgezeigten Bild von Führungskräften (vgl. Kapitel 2.1.1).

Wenn sich allerdings weder Organisationen noch deren Mitglieder und somit auch nicht der Transfer von Lernerfahrungen linear-kausal *in-den-Griff* bekommen lassen, wenn Transferförderung keine nachgelagerte *Transportsicherung* eines *Kommunikationspakets* ist, dann scheinen die bisweilen trivialisierenden Instrumente der Transfersicherung aus dem traditionellen Weiterbildungsmanagement genauso wenig hilfreich wie die Vorstellung, dass Führungskräfte als Gesamtingenieure agieren könnten.

Leitungskräften innerhalb des systemischen Weiterbildungsmanagements scheint hinsichtlich der Steuerung des Transfersgeschehens somit weniger die

Kompetenz eines Ingenieurs abverlangt zu werden als vielmehr die Kompetenz eines Coachs oder Dirigenten.³⁶²

„Der Manager muß arbeiten wie ein Dirigent eines Orchesters oder der Coach einer Fußballmannschaft. Er kann weder selbst alle Instrumente spielen noch alle Tore schießen. Wie das Orchester und wie die Fußballmannschaft spielen, liegt außerhalb der Kontrolle des Dirigenten oder Trainers.“ (Simon 1997, S. 115)

Eine solche Dirigenten-Metapher scheint hinsichtlich der Rolle von Führungskräften innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements durchaus geeignet, da auch Führungskräfte bei der Förderung des Transfers nicht nur das einzelne Organisationsmitglied (den einzelnen Musiker), sondern stets auch das soziale (Sub-)System (das Orchester) im Blick halten müssen.

Darüber hinaus – und auch hier zeigen sich Parallelen – muss sich auch der Dirigent darauf beschränken, Kontextsteuerung zu leisten. Hierbei steht ihm mit dem Taktstock ein (direkt sichtbares) Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe er Einfluss auf den Kontext (Takt, Einsätze und Betonung) nehmen kann.

Ähnlich wie die Leitungskraft innerhalb des systemischen Weiterbildungsmanagements den Einzelnen dazu animiert, Beiträge in die Kommunikation zu bringen, die dann – unter Berücksichtigung des sozialen Subsystems – im Idealfall in gelingender Kommunikation münden, animiert der Dirigent die Musiker dahingehend, auf ihren Instrumenten solche Töne zu spielen, die in ihrer Gesamtheit den Orchesterklang ausmachen.

Neben dem Taktstab stehen dem Dirigenten in der Regel weitere Möglichkeiten zur Verfügung, indirekte Einflussnahme auf den Orchesterklang zu nehmen. So kann er indirekt Einfluss auf die (Spiel-)Regeln des Orchesters nehmen, er kann Einfluss auf die Hierarchie innerhalb des Orchesters nehmen (wer hat die erste Stimme, wer spielt die erste Geige etc.), ihm wird in der Regel ein bedeutsames Mitspracherecht erteilt, wenn es um die Frage geht, wer Mitglied im Orchester wird und wer nicht und er kann – wenn auch nur sehr begrenzt – indirekt Einfluss auf die Kultur innerhalb des Orchesters nehmen, indem er beispielsweise für günstige Rahmenbedingungen sorgt. Wenn man so will, hat der Dirigent somit ähnliche Möglichkeiten, nicht steuerbare Systeme in ihrer Selbststeuerung anzuregen wie der Manager aus systemischer Sicht: Er nimmt Einfluss auf die entscheidbaren Entscheidungsprämissen (Programme, Kommunikationswege und Personen) und versucht Einfluss auf die eigentlich unentscheidbaren Entscheidungsprämissen (die Kultur) zu nehmen.

³⁶² Dies macht sie nicht weniger bedeutsam als Führungskräfte innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements. Es erfordert aber ein differenziertes Rollenverständnis sowie differenzierte Steuerungsinstrumente.

Welche Konsequenzen sich aus den bisherigen Ausführungen zur konkreten Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements für die Gestaltung von (entscheidbaren und unentscheidbaren) Entscheidungsprämissen ableiten lassen, gilt es abschließend zu klären.

6.3.3 Konsequenzen für die Gestaltung von Entscheidungsprämissen

Die bisherigen Ausführungen zur konkreten Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements haben aufgezeigt, inwieweit sich ein systemisches von einem traditionellen Weiterbildungsmanagement abgrenzt.

Die konsequente Orientierung an den Ausführungen der neueren Systemtheorie macht es nicht nur möglich, Ansätze des Weiterbildungsmanagements mit einer stringenten theoretischen Rahmung zu versehen, sondern trägt auch dazu bei, das Weiterbildungsmanagement von seiner technokratischen Ausrichtung zu befreien. Darüber hinaus erlaubt der systemische Zugang eine Präzisierung der hier geforderten erweiterten Zielsetzung eines Weiterbildungsmanagements (vgl. Kapitel 6.2).

Die hier vorgenommene (systemtheoretische) Neuinterpretation der einzelnen Teilprozesse des Weiterbildungsmanagements stellt eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung dafür dar, ein systemisches Weiterbildungsmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit etablieren zu können.

Wenn eine Steuerung von sozialen Systemen nur in Form von Kontextsteuerung möglich ist, dann gilt es weitergehend zu spezifizieren, wie der Kontext in Einrichtungen der Sozialen Arbeit gestaltet (bzw. verändert) werden muss, damit ein systemisches Weiterbildungsmanagement im Sinne seiner erweiterten Zielsetzung wirksam werden kann.

Wie in Kapitel 6.1.2 bereits skizziert, eröffnen die Entscheidungen über Entscheidungsprämissen Leitungskräften die Möglichkeit, Einfluss auf den *Fluss der Entscheidungen* innerhalb eines sozialen Systems nehmen zu können und somit eine Form der Kontext-Steuerung zu betreiben, ohne hierbei die Autonomie des autopoietischen Systems zu verletzen. Welche Entscheidungsprämissen hierbei zu differenzieren sind und wie eine aktive Einflussnahme auf diese Entscheidungsprämissen in Bezug auf das hier vorgestellte systemische Weiterbildungsmanagement möglich ist, gilt es nachfolgend weitergehend zu konkretisieren.

Hierbei werden in einem ersten Schritt die sogenannten entscheidbaren Entscheidungsprämissen (insbesondere Programme und Kommunikationswege) beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf die Möglichkeiten und

Grenzen der Einflussnahme auf die sogenannten unentscheidbaren Entscheidungsprämissen (in diesem Fall die Organisationskultur) gelegt.

6.3.3.1 Zu den entscheidbaren Entscheidungsprämissen

Wie bereits zuvor dargestellt (vgl. Kapitel 2.3.1), kann innerhalb der entscheidbaren Entscheidungsprämissen zwischen Programmen, Kommunikationswegen und dem Personal differenziert werden. Jede dieser Entscheidungsprämissen „(...) schränkt die Entscheidungsspielräume der Mitglieder auf spezifische Weise ein, erhöht damit die Redundanz des Entscheidungsprozesses, also die Wiederholbarkeit bzw. Vorhersehbarkeit von Entscheidungen, und verringert so den Aufwand für die Informationsverarbeitung.“ (Fischer 2008, S. 49) Kurz gefasst können durch Veränderung der o. g. Prämissen somit Veränderungen in Organisationen stimuliert werden (vgl. Boos/Mitterer 2014, S. 52).

Dies bedeutet allerdings zum einen nicht, dass Entscheidungsprämissen zukünftige Entscheidungen determinieren (dies wäre mit dem hier vertretenen systemischen Steuerungsverständnis auch nicht vereinbar).

„Selbst stark standardisierte Arbeitsprozesse beispielsweise am Fließband, im Call-Center oder in der Marschformation können nicht alle einzelnen Entscheidungen determinieren. Auch Fließbandarbeiterinnen, Call-Center-Mitarbeiter und marschierende Soldaten weichen, das haben arbeitssoziologische und arbeitswissenschaftliche Studien nachgewiesen, häufig von den strikt programmierten Tätigkeiten ab. (...) Organisationsstrukturen machen also lediglich bestimmte Entscheidungen wahrscheinlicher als andere. Sie bestimmen nicht direkt (...) die Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern, sondern strukturieren deren Verhandlungsspielräume.“ (Kühl 2011, S. 101)

Zum anderen muss auch mit Blick auf die prinzipiell entscheidbaren Entscheidungsprämissen zwischen solchen Entscheidungsprämissen differenziert werden, die faktisch verändert werden können und solchen, die theoretisch verändert werden könnten, über die rein praktisch aber kaum anderweitig entschieden wird. Kühl bezeichnet solche entscheidbaren Entscheidungsprämissen als „immobil“ (Kühl 2011, S. 111), da sie in der Regel nur zum Preis des Identitätsverlusts verändert werden können. Ein freier Träger, der dem Caritasverband angeschlossen ist, wird den engen Bezug zur katholischen Kirche (der ein wichtiger Teil seines *Programms* ist) genauso wenig *einfach* verändern können wie ein Jugendamt nur bedingt Einfluss auf die Hierarchie (*Kommunikationswege*) innerhalb der öffentlichen Verwaltung nehmen kann.³⁶³

³⁶³ In Bezug auf die Entscheidungsprämisse Personen verweist Kühl auf die Immobilität in Familienunternehmen hin, die ihr Führungspersonal primär aus den Familien der Kapitalbesitzer rekrutieren, was – abhängig von der Anzahl der Familienmitglieder – mit einem hohen Maß an Einschränkung verbunden ist (vgl. Kühl 2011, S. 112).

Wenn Entscheidungen über die *mobilen* entscheidbaren Entscheidungsprämissen als Ansatzpunkte im Sinne einer Kontextsteuerung betrachtet werden können, gilt es nunmehr zu präzisieren, wie Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Einfluss auf diese Prämissen nehmen können, um die Realisierung eines hier vorgestellten systemischen Weiterbildungsmanagements zu begünstigen. Dies soll nachfolgend in Bezug auf die Entscheidung über (1) Programme sowie (2) Kommunikationswege aufgezeigt werden.

(1) Entscheidungen über Programme

Entscheidungsprogramme definieren grundsätzlich „(...) Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen.“ (Luhmann 2006, S. 257) Hierzu lassen sich beispielsweise „(...) betriebswirtschaftliche Zielsysteme, Dienstanweisungen, EDV-Programme oder Policies zählen. Mit ihnen wird festgelegt, welches Handeln in Organisationen als richtig und welches als falsch anzusehen ist.“ (Kühl 2011, S. 102 f.) Nagel bezeichnet diese Führungsleistung, die eine „(...) gemeinsame Vorstellung der eigenen Zukunft in einer sich ändernden Umwelt produziert und regelmäßig weiterentwickelt“ (Nagel 2014, S. 12) als *Strategieentwicklung*. Simon spricht vereinfacht von der „Menge von Regeln“ (Simon 2007, S. 71) innerhalb einer Organisation.

Betrachtet man Programme als Entscheidungsprämissen, dann kann weitergehend zwischen *Konditional-* und *Zweckprogrammen* unterschieden werden. *Konditionalprogramme* sind primär *inputorientiert*, sie legen bei entsprechenden Inputs *Wenn-Dann-Bedingungen* fest. Hierbei gilt, und das verleiht ihnen ein hohes Maß an Inflexibilität: „was nicht erlaubt ist, also durch die genannten Bedingungen ausgelöst wird, ist verboten.“ (Luhmann 2006, S. 263)

„Wenn ein Antrag auf Arbeitslosengeld bei einer Agentur für Arbeit eingeht, kann der Sachbearbeiter nach den gesetzlich grundlegend geregelten und durch die Agentur spezifizierten Konditionalprogrammen genau identifizieren, ob dies als Anlass für die Zahlung von Arbeitslosengeld gelten kann.“ (Kühl 2011, S. 103)

Zweckprogramme sind hingegen primär *output-* und *zukunftsorientiert*, sie legen somit fest, welche Ziele oder Zweck innerhalb einer Organisation bzw. Organisationseinheit erreicht werden sollen (vgl. Kühl 2011, S. 103).³⁶⁴ Im Gegensatz zu Konditionalprogrammen erfordert die Unbestimmtheit der Zukunft Zweckprogrammen ein deutlich höheres Maß an Elastizität ab, daher wird hinsichtlich der Wahl der Mittel (zur Zielerreichung) innerhalb von Zweckprogrammen ein größe-

³⁶⁴ Wenn Nagel – wie oben benannt – Programme mit Formen der Strategieentwicklung gleichsetzt, bezieht er sich hierbei primär auf Zweckprogramme.

rer Freiraum gewährt. Verkürzt formuliert gilt: „(...) was nicht verboten ist, ist erlaubt.“ (Luhmann 2006, S. 266)³⁶⁵

Zwar wird auch innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements der Weiterbildungsprozess in seine analytischen *Einzelteile zerlegt* (Bedarfskonstruktion, Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen, Evaluation und Transferförderung), gleichsam soll hierdurch aber nicht der Eindruck entstehen, dass sich diese Teilprozesse (konditional-)programmieren und in bester tayloristischer Manier *in Reihe schalten* lassen.³⁶⁶

In Bezug auf die Entscheidung über (Entscheidungs-)Programme zwecks Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit scheint den o. g. Zweckprogrammen ein deutlich höheres Potenzial zugesprochen werden zu können, im Sinne einer Kontextsteuerung wirksam zu werden, da sie sich von der schon fast trivialisierenden Wenn-Dann-Logik eines Konditionalprogramms distanzieren und ausschließlich Zielzustände formulieren, den Weg der Zielerreichung aber weitestgehend offen zu lassen.

Analysiert man die Daten aus der explorativen Studie unter der Fragestellung, inwieweit hier wegweisende Zweckprogramme in den Einrichtungen der befragten Probanden zu vermuten sind, dann muss ernüchternd konstatiert werden, dass dies kaum der Fall zu sein scheint. Vielmehr erwecken die vorliegenden Daten den Eindruck, dass externe Angebote der betrieblichen Weiterbildung – dem Prinzip des Durchwurstelns folgend – relativ losgelöst von einer übergeordneten Zielsetzung Anwendung finden. Die fehlende strukturierte organisationale Einbindung von externen Weiterbildungen bringt diese fehlende übergeordnete Zielsetzung besonders deutlich zum Ausdruck.

Verzichten Leitungskräfte auf die Formulierung einer solchen übergeordneten Zielsetzung für die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit, tragen sie aktiv dazu bei, dass sich der *Fluss an Entscheidungen* selbstor-

³⁶⁵ Wenn in einer Einrichtung der Sozialen Arbeit bis zum Ende des Jahres Spenden in Höhe von 50.000 € akquiriert werden müssen, steht es den Organisationsmitgliedern letztlich frei, wie sie die 50.000 € akquirieren (solange sie hierbei nicht eine Bank ausrauben oder Ähnliches, da dies *verboten* wäre und somit der o. g. Devise –*was nicht verboten ist, ist erlaubt* – widersprechen würde).

³⁶⁶ Wenngleich der Anwendung von Konditionalprogrammen als Formen der Kontextsteuerung mit Blick auf ein systemisches Weiterbildungsmanagement hier mit einer gewissen Skepsis begegnet wird, soll hierdurch nicht der Eindruck entstehen, dass Konditionalprogramme mit Blick auf ein systemisches Weiterbildungsmanagement vollends abzulehnen sind. So bestehen in der Regel in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bereits Konditionalprogramme hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung, ohne dass diese als solche betrachtet oder gar in einem Zusammenhang mit Ansätzen des Weiterbildungsmanagements gebracht werden. Die simple Regel, dass vor der Anmeldung zu einer Weiterbildung eine Genehmigung durch einen Vorgesetzten erfolgen muss, kann als Musterbeispiel eines sinnvollen Konditionalprogramms interpretiert werden, das auch innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements Berücksichtigung finden sollte.

ganisiert sein eigenes *Flussbett* sucht und damit das Prinzip des Durchwurstelns gewahrt wird.

Die Implementierung eines Weiterbildungsmanagements muss daher zwingend, unabhängig davon, ob dieses nun im traditionellen oder im vorgestellten systemischen Sinne interpretiert wird, mit der Formulierung einer anzustrebenden übergeordneten Zielsetzung beginnen. Eben jener Formulierungsprozess kann daher als „nicht-delegierbare Managementaufgabe“ (Arnold et al. 1999, S. 184) betrachtet werden.³⁶⁷

Interpretiert man eine solche übergeordnete Zielsetzung als Meta-Zweckprogramm, so lassen sich hieraus nun weitergehende Zweckprogramme für die konkrete Umsetzung eines (systemischen) Weiterbildungsmanagements ableiten. Exemplarisch werden nachfolgend mögliche Zweckprogramme benannt, die sich aus der in Kapitel 6.2 benannten übergeordneten Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements ableiten lassen.

- Die gemeinsame Konstruktion von Weiterbildungsbedarfen wird in unserer Organisationseinheit in regelmäßigen Abständen ermöglicht.
- Vor Beginn einer (externen) Weiterbildung werden gemeinsam im Team aktivierbare Transfererwartungen formuliert.
- Wir setzen uns zum Ziel, bereits vor Beginn einer Weiterbildung gemeinsam eine Transferstrategie zu entwickeln.
- Innerhalb unserer Organisationseinheit wird ein Raum geschaffen, in dem nach Absolvierung einer Weiterbildung die Inhalte (und Nebeneffekte) der Weiterbildung thematisiert werden.
- Wir setzen es uns zum Ziel, die Impulse aus externen Weiterbildungen auch als Chance zu verstehen, unsere Arbeit und die der Arbeit zugrunde liegenden Routinen regelmäßig kritisch zu reflektieren.
- usw.

Wenngleich durch die Formulierung solcher (oder anderer) Zweckprogramme die übergeordnete Zielsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements weitergehend konkretisiert werden kann (also das *was*), bleibt der Weg zur Zielerreichung (also das *wie*) – ganz im Sinne eines Zweckprogramms – dennoch weitestgehend frei.

Hierdurch wird einerseits die Autonomie autopoietischer, operational geschlossener Systeme gewahrt, andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass die o.g.

³⁶⁷ Welche übergeordneten Ziele mit dem hier vorgestellten systemischen Weiterbildungsmanagement verfolgt werden, wurden bereits zuvor vorgestellt (vgl. Kapitel 6.2).

Zweckprogramme *hohl* bleiben und auf Phrasen reduziert werden, die in Feiertagsreden und Leitbildern Verwendung finden (vgl. Kapitel 1.2), aber den *Fluss der Entscheidungen* innerhalb der täglichen Arbeit kaum tangieren.

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, gilt es, den oftmals *blumigen Worten* konkrete Taten auf operativer Ebene folgen zu lassen. Weil Taten innerhalb eines sozialen Systems als Kommunikationsakte interpretiert werden müssen, da alles „(...) durch das schmale Nadelöhr der Kommunikation geleitet werden“ (Luhmann/Baecker 2008, S. 123) muss, kann die Variation (die wiederum das Ergebnis einer Entscheidung darstellt) von *Kommunikationswegen* als ein solches Tätigwerden interpretiert werden.

(2) Entscheidungen über Kommunikationswege

Wie in Kapitel 6.1.2 bereits skizziert, können nicht nur Programme, sondern auch Kommunikationswege, als entscheidbare Entscheidungsprämissen betrachtet werden.³⁶⁸

„Über Entscheidungsprämissen können auch Kommunikationswege vorgeschrieben werden, die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als eine solche in der Organisation Anerkennung finden soll. Dabei kommt es auf die als Entscheidungsprämissen festgelegten Kompetenzen an, vor allem die Weisungsbefugnis, aber auch das Recht, angehört zu werden. Oft nennt man gerade diesen Ausschnitt der Selbstregulierung eines Organisationssystems ‚formale Organisation‘.“ (Luhmann 2006, S. 225)

Verkürzt formuliert, bewahren Kommunikationswege die Organisation vor einem „communication overkill“ (Kühl 2011, S. 105), also davor, dass alle bei allem mitreden können und das Treffen von Entscheidungen so erschwert oder *verunmöglichlicht* wird. Dies gewährleisten Kommunikationswege, indem sie festlegen, welche (Dienst-)Wege die Kommunikation zu *gehen*³⁶⁹ hat. Hierbei kann die Hierarchie als die „(...) prominenteste Art der Fixierung von Kommunikationswegen“ (Kühl 2011, S. 106) betrachtet werden.³⁷⁰ Kommunikationswege schränken somit die Möglichkeiten ein, „(...) wie die Stellen, an denen die Entscheidungen gefällt wer-

³⁶⁸ Boos und Mitterer sprechen daher nicht von Kommunikationswegen, sondern von *Prozessen* und *Strukturen* und beziehen sich hierbei primär auf die Aufbau- und Ablauforganisation (vgl. Boos/Mitterer 2014, S. 55).

³⁶⁹ Die Formulierung einer *gehenden* Kommunikation soll hier nicht als Rückfall in ein technokratisches Organisationsverständnis verstanden werden, bei dem Kommunikation bzw. Mitteilungen etwas Dingliches ist, das von einem Ort an den anderen transportiert werden kann. Vielmehr wird hiermit auf die umgangssprachliche Formulierung *den Dienstweg gehen* angespielt.

³⁷⁰ Unter dem Begriff des *Organisationsdesigns* fasst Nagel die Kommunikationswege einer Organisation zusammen. Hierbei beschränkt er sich aber nicht nur auf die Hierarchie einer Organisation. Vielmehr ordnet er die formale Organisationsstruktur, die Führungsstruktur und -systeme des Unternehmens, die verschiedenen Kommunikationsformate zur Verknüpfung von Organisationseinheiten und Stellen, die Geschäftsprozesse des Unternehmens, die Anforderungen an die jeweiligen Stellen, die informationstechnologischen und räumlichen Arbeitsbedingungen und schließlich die Führungspraxis dem Organisationsdesign zu (vgl. Nagel 2014, S. 16).

den müssen, kommunikativ miteinander verbunden werden dürfen. Sie geben anders gesagt an, wie die mit Entscheidungen verbundenen Informationen in der Organisation zirkulieren müssen beziehungsweise dürfen.“ (Martens/Ortmann 2006, S. 443)

Mithilfe der explorativen Studie ist es möglich, einen ersten Eindruck zu erhalten, inwiefern *mit Entscheidungen verbundene Informationen* hinsichtlich externer Weiterbildungsangebote innerhalb der Organisationen der befragten Probanden *zirkulieren müssen bzw. dürfen*.

So konnte insbesondere anhand der Analyse der Steuerungsidealtypen (vgl. Kapitel 5.3.4.3.1) aufgezeigt werden, dass nur 14,8 % der befragten Probanden angaben, dass sowohl vor Beginn als auch nach Beendigung der externen Weiterbildung ein Austausch unter Beteiligung von Führungskräften (bzw. Führungskräften und Kollegen aus dem Team) in einem eher formalen Rahmen stattgefunden hat. Anders formuliert: Bei 85,2 % der Befragten wurde vonseiten der Führungskräfte anscheinend keine Vorgabe gemacht, dass die mit *Entscheidungen verbundenen Informationen* (z. B. die Information, aus welchem Grund der Kollege sich entschieden hat, an der Weiterbildung teilnehmen zu wollen) in einem eher formalen Rahmen (quasi als Ausdruck des Kommunikationswegs) zwischen Mitarbeiter und Leitungskraft *zirkulieren müssen*.

Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit verzichteten hier somit – bewusst oder unbewusst – auf die Möglichkeit, durch die Entscheidung über eine Entscheidungsprämisse (in diesem Fall die Entscheidung, dass *mit Entscheidungen verbundene Informationen* in Bezug auf externe Weiterbildungsangebote innerhalb eines formalen Gesprächsrahmens *zirkulieren müssen*) Einfluss auf das Weiterbildungsgeschehen (bzw. den Fluss der Entscheidungen rund um das Weiterbildungsgeschehen) zu nehmen.

Da innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements die Entscheidung über Entscheidungsprämissen als einzige Form der möglichen Steuerung (im Sinne einer Kontextsteuerung) von Organisationen interpretiert wurde, wird der Einflussnahme auf die Kommunikationsweise eine zentrale Bedeutung beigemessen.

Hierbei geht es nicht darum, den gesamten Weiterbildungsprozess zu formalisieren, sondern vielmehr darum, das Weiterbildungsgeschehen entweder in bereits vorhandene, formalisierte Kommunikationsanlässe einzubinden, oder aber neue formalisierte Kommunikationsanlässe zu schaffen, um so sicherzustellen, dass mit Entscheidungen verbundene Informationen im Idealfall zwischen Leitungskraft, Mitarbeiter und Teamkollegen zirkulieren können.

Teamsitzungen, so sie regelmäßig stattfinden, können hierbei als Idealtypus für bereits vorhandene, in der Regel formalisierte Kommunikationsanlässe betrachtet werden. Damit die einzelnen Teilelemente eines systemischen Weiterbildungsmanagements (Bedarfskonstruktion, Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen, Formen der Selbstevaluation sowie eine umfassende Transferförderung) innerhalb von Teamsitzungen einen *Raum* erhalten, müssen Leitungskräfte allerdings ihren Einfluss hinsichtlich der Entscheidung über Kommunikationswege geltend machen. Innerhalb einer Teamsitzung können die abzuarbeitenden Tagesordnungspunkte der Teamsitzung als ein solcher *Kommunikationsweg in Miniformat*³⁷¹ betrachtet werden. Durch die aktive Einflussnahme auf diese *Themen-Hierarchie* innerhalb einer Teamsitzung können Leitungskräfte somit Kontextsteuerung betreiben, wenngleich hierdurch die konkreten Entscheidungen im Einzelfall nicht determiniert werden können.

Neben der Anknüpfung an bereits vorhandene formalisierte Kommunikationsanlässe können Leitungskräfte aber auch darüber entscheiden, neue Orte der Kommunikation zu schaffen. Ein zu Beginn des Jahres eingerichteter Reflexions- bzw. Strategietag, der sich ausschließlich der Frage widmet, welches Wissen bzw. welche Kompetenzen innerhalb des Teams zur Verfügung stehen müssen, um die Herausforderungen der näheren Zukunft zu bewältigen, bietet nicht nur einen Rahmen, sich aktiv und abseits des beruflichen Alltags mit Beobachtungen der relevanten Umwelten auseinanderzusetzen, sondern auch die Chance, zwischen dem bestehenden Wissen (bzw. den Kompetenzen) der Organisationsmitglieder und dem Wissen der Organisationseinheit zu differenzieren und somit individuelle und organisationale Weiterbildungsbedarfe³⁷² abzuleiten und im Idealfall bereits frühzeitig sowohl einen Transfer I. als auch einen Transfer II. Ordnung zu fördern.

Inwieweit der Einfluss von Leitungskräften auf Kommunikationswege im Sinne einer Entscheidungsprämisse wirksam wird und somit Einfluss auf den Fluss der Entscheidungen rund um die betriebliche Weiterbildung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nimmt, scheint maßgeblich von zwei Faktoren abzuhängen:

Zum einen müssen Leitungskräfte ihren Einfluss auf Kommunikationswege mit der nötigen Dringlichkeit und einem *langen Atem* geltend machen. Wenn nach

³⁷¹ Das charakteristische einer Entscheidungsprämisse zeigt sich hier darin, dass durch Entscheidungen über mögliche Themenschwerpunkte einer Teamsitzung zwar nicht die jeweiligen Einzelentscheidungen determiniert werden können, wohl aber der Raum festgelegt werden kann, in dem Entscheidungen getroffen werden.

³⁷² Von einem organisationalen Weiterbildungsbedarf soll hier gesprochen werden, wenn im Zuge einer gemeinsamen Reflexion Kommunikations- und Entscheidungsmuster lokalisiert werden, die möglicherweise nicht mehr die richtigen *Antworten* auf die *Fragen* der Organisationsumwelt bieten und somit veränderungswürdig erscheinen.

nur wenigen Teamsitzungen das Thema Weiterbildung wieder innerhalb der *Themen-Hierarchie* nach unten rutscht, was dazu führt, dass aufgrund der stets zu knappen Zeit die o. g. Teilelemente des systemischen Weiterbildungsmanagements doch nicht *zum Thema* werden, oder wenn sich der o. g. Reflexions- und Strategietag zu Beginn des Jahres als einmaliges Ereignis erweist, das zwar für alle Beteiligten nett, aber so weit abgehoben vom beruflichen Alltag war, dass die erzielten Ergebnisse ohne *Bodenhaftung* schnell wieder im organisationalen Alltag verpuffen, dann hat ein systemisches Weiterbildungsmanagement kaum eine Chance, sich als Routine innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu etablieren.

Zum anderen braucht es einer Kultur, die verkürzt betrachtet als *lernförderlich* bezeichnet werden kann. Um eben jene zwingend gebotene lernförderliche Kultur zu etablieren, stehen Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit vor der Herausforderung, auf eine Entscheidungsprämisse Einfluss zu nehmen, die – streng genommen – *nicht entscheidbar* ist (vgl. Luhmann 2006, S. 241).

6.3.3.2 Zur Bedeutsamkeit einer lernförderlichen Organisationskultur

Um die Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements zu fördern, kann die Einflussnahme auf entscheidbare Entscheidungsprämissen durch Leitungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit (hier im Besonderen auf die Zweckprogramme und Kommunikationswege) als eine *Seite der Medaille* betrachtet werden.

Darüber hinaus scheint die Umsetzung eines systemischen Managements aber zugleich – und dies kann als andere Seite der Medaille betrachtet werden – vom jeweiligen *Lernklima* „(...) innerhalb der Organisation und von den in der Organisation geltenden Deutungsmustern, in denen die Lernanstöße von den Organisationsmitgliedern bewertet werden und in denen sich wesentliche Bedingungen dafür herausbilden, wie offen sich die Organisationsmitglieder für die Wahrnehmung, Aufnahme und produktive Verarbeitung von Reflexionsimpulsen zeigen“ (Merchel 2005, S. 166) abzuhängen.

Wenn innerhalb von Teamsitzungen ein Klima herrscht, bei dem es kaum möglich erscheint, dass die Bedürfnisse des Einzelnen und die Bedarfe der Kollegen oder des Vorgesetzten offengelegt werden, dann ist es nur schwer denkbar, gemeinsam tragfähige aktivierbare Transfererwartungen zu formulieren.

Ebenso müssen die Bedingungen für einen Transfer II. Ordnung als schwierig eingeschätzt werden, wenn innerhalb eines Teams die unausgesprochene Regel besteht, dass bestehende Strukturen und Routinen nicht hinterfragt werden, oder

wenn Fehler stets als Fehler von einzelnen Personen betrachtet werden. Auch eine Evaluation im Sinne eines hier skizzierten Evaluationsverständnisses, das sich auch auf unbeabsichtigte Nebeneffekte fokussiert, scheint kaum zum Tragen kommen zu können, wenn solche Nebeneffekte innerhalb einer Organisation bzw. Organisationseinheit als Störung betrachtet werden, die es gefälligst zu vermeiden gilt.

Dem gegenüber scheint das, was vielfach als „lernförderliche Organisationskultur“ (Merchel 2007, S. 514) bezeichnet wird, genau den kulturellen Rahmenbedingungen zu entsprechen, derer es zwecks Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements bedarf. Eine solche lernförderliche Organisationskultur lässt sich dadurch skizzieren,

„(...) dass man offen mit anderen über eigene Erfahrungen spricht, frei von dem Misstrauen ist, dass Weitergeben von Wissen einem langfristig schadet, dass man Fehler toleriert, da man im Fehler eine Chance des Lernens und des Beschreitens neuer Wege sieht, dass man den Austausch von Meinungen jenseits der Dienstwege begrüßt, in der Qualifizierung von Mitarbeitern eine unternehmensförderliche Investition sieht, auch wenn die Wissensinhalte nicht unmittelbar verwertbar erscheinen und Ähnliches mehr.“ (Rosenstiel 2004, S. 77)³⁷³

Da vielfach Kulturen innerhalb von Organisationen eben nicht diesem *Bilderbuch-Typus* einer lernförderlichen Organisationskultur entsprechen, sondern vielmehr durch *mikropolitische Grabenkämpfe*, durch Verschleierungstaktiken, durch „Klatsch und Tratsch“ (Aderhold 2003, S. 170) und durch Skepsis gegenüber Neuem und Veränderung geprägt sind, begeben sich Führungskräfte verstärkt auf die Suche nach Hilfsmitteln, mit denen steuernd Einfluss auf die bestehende Kultur nehmen können.

Veröffentlichungen mit Titeln wie *High-Performance-Organisationen – Wie Unternehmen eine Hochleistungskultur aufbauen* (vgl. Heidbrink/Jenewein 2011), *Management organisationskultureller Veränderungen* (vgl. Niehaves 2006) oder *Unternehmenskultur aktiv gestalten* (vgl. Eberhardt 2013) scheinen – einer Bedienungsanleitung gleich – hierfür das entsprechende Equipment zu bieten.³⁷⁴ Demnach scheint es auch nur konsequent, wenn Pieler bereits einen Begriff wie

³⁷³ Bisweilen wird bereits die Bezeichnung lernförderliche Organisationskultur durch die „achtsame Organisationskultur“ (Heimerl 2012, S. 196) ersetzt. Hierbei haben insbesondere die fünf Grundkonzepte einer achtsamen Infrastruktur von Weick und Sutcliffe zur Popularität des Achtsamkeitskonzepts innerhalb des Managements beigetragen. Sie fordern eine Konzentration auf Fehler, eine Abneigung gegenüber Vereinfachungen, eine Sensibilität für betriebliche Abläufe, das Streben nach Flexibilität sowie Respekt vor fachlichem Wissen und Können (vgl. Weick et al. 2010, S. 9 ff.).

³⁷⁴ Kühl ist gar der Meinung, dass es ein zentraler Grund für die „(...) Erfindung des Begriffs ‚Organisationskultur‘ war, dass sich damit ein Traum im Management reaktivieren ließ, der schon das Denken vieler Manager über Informalität bestimmte: der Traum des Managements, die informellen Netzwerke, verdeckten Anreizstrukturen und impliziten Denkschemata so zu gestalten, dass sie in ihrem Sinne wirken.“ (Kühl 2011, S. 127)

den des „Culture Managements“ (Pieler 2003, S. 35) verwendet, der mehr als deutlich suggeriert, dass sich Kultur (culture) steuern (managen) lässt.

Aus einer hier vertretenen systemtheoretischen Perspektive wird dem bisweilen optimistischen Verständnis hinsichtlich der Einflussnahme auf Organisationskulturen und folglich auch den Möglichkeiten hinsichtlich der *Erstellung* einer lernförderlichen Organisationskultur, mit einem deutlichen Maß an Skepsis begegnet, da die Kultur einer Organisation den sogenannten „unentscheidbaren Entscheidungsprämissen“ (Luhmann 2006, S. 240) zugeordnet werden kann.

Solche unentscheidbaren Entscheidungsprämissen zeichnen sich dadurch aus, dass es „(...) Festlegungen über die Art und Weise, wie in Organisationen künftig entschieden werden soll [gibt, S.G.], die nicht durch Entscheidungen eines Unternehmensvorstands, eines Parteitages oder eines Papstes zustande kommen, sondern die sich einfach erfolgreich als Gewohnheiten eingeschlichen haben. Selbst bei intensivem Suchen lassen sich keine Entscheidungen finden, auf die diese Festlegungen zurückgehen, sie sind aber trotzdem als Entscheidungsprämissen wirksam.“ (Kühl 2011, S. 117) Verkürzt betrachtet lässt sich mit Blick auf Organisationskulturen als unentscheidbare Entscheidungsprämissen somit feststellen:

„Sie sind emergent entstanden und dennoch verbindlich. Deshalb können sie auch nicht durch Entscheidungen bewusst und gezielt verändert werden.“ (Simon 2007, S. 96)

Aus einem solchen Verständnis heraus lässt sich eine Organisationskultur also „(...) eben gerade nicht rational beherrschen, formal programmieren und technokratisch verwalten“ (Kühl 2011, S. 128), wie es die Titel der o. g. *Fachbücher* suggerieren. Vielmehr verändern sich die Regeln einer Organisationskultur spontan und selbstorganisiert. Folglich ist das Risiko groß, „(...) dass durch den Versuch, sie gezielt zu verändern, unkalkulierbare Nebenwirkungen auslöst werden.“ (Simon 2007, S. 101)

Wenngleich somit den o. g. *Bedienungsanleitungen* zur Steuerung einer Organisationskultur aus systemtheoretischer Perspektive eine Absage erteilt werden muss, da über eine Organisationskultur nicht direkt entschieden werden kann, bedeutet dies nicht, dass Führungskräfte überhaupt keine Möglichkeiten haben, Einfluss auf die Organisationskultur zu nehmen (vgl. Nagel 2014, S. 26). Im Kern lassen sich hierzu zwei Ansatzpunkte identifizieren:

Zum einen stehen entscheidbare und unentscheidbare Entscheidungsprämissen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Genauso wie die Organisationskultur auf die Programme, Kommunikationswege und das Personal

wirkt, wirken diese auch auf die Organisationskultur zurück (vgl. Boos/Mitterer 2014, S. 53).

Der Entscheidung auf programmatischer Ebene, die Wirkung der erbrachten Dienstleistung innerhalb einer Einrichtung der Sozialen Arbeit verstärkt zu beobachten, kann ebenso (wenngleich nicht linear-kausal) auf die Kultur innerhalb der Organisation einwirken wie der Einführung einer zusätzlichen Hierarchieebene eine Kulturrelevanz attestiert werden kann. Auch die Entscheidung, dass einem Mitarbeiter gekündigt wird, prägt möglicherweise die Kultur innerhalb einer Organisation stärker, als auf Leitungsebene zuvor prognostiziert wurde.

Demnach können Entscheidungen über die Formularstruktur einer Organisation (die entscheidbaren Entscheidungsprämissen) als *zentraler Hebel* für die Veränderung einer Organisationskultur betrachtet werden.

„Es klingt paradox: Der zentrale Hebel, über den die (...) Organisationskultur verändert wird, sind Entscheidungen über die Formalstruktur. Nicht – wie es sich ein steuerungsbegeistertes Management wünschen mag – dadurch, dass mit der Verkündung der formalen Struktur auch gleichzeitig die Veränderung der Organisationskultur mitverodnet werden kann. Sondern vielmehr dadurch, dass jede Veränderung in den offiziellen Berichtswegen, jede Verkündung eines neuen offiziellen Ziels, jede Einstellung, Versetzung oder Entlassung Auswirkungen auf die Art und Weise hat, wie die Arbeit in den Bereichen, Abteilungen oder Teams informell koordiniert wird.“ (Kühl 2011, S. 129)

Entscheidungen auf Ebene von Zweckprogrammen oder Kommunikationswegen, wie sie mit Blick auf die Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements hier vorgeschlagen wurden, können somit zwar nicht linear-kausal aber indirekt dazu beitragen, eine lernförderliche Organisationskultur in Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu prägen.

Da in der Regel Führungskräfte diejenigen sind, die qua Rolle für die Entscheidung über Entscheidungsprämissen zuständig sind, können sie in ihrer Rolle und Haltung als zweiter Ansatzpunkt betrachtet werden, Einfluss auf die Organisationskultur zu nehmen.

„Letztlich ist dafür die Art und Weise relevant, wie das Führungspersonal in der Organisation wahrgenommen wird. Und zwar insbesondere was Führungskräfte kommentieren, belohnen oder sanktionieren und wie sie in kritischen Situationen reagieren. Weniger Wirkung zeigt hingegen, was offiziell verkündet oder in Selbstbeschreibungen eines Unternehmens postuliert wird. Die Beobachtung des konkreten Verhaltens der Schlüsselpersonen über einen längeren Zeitraum hat letztlich die größte kulturbildende kollektive Relevanz in einer Organisation.“ (Nagel 2014, S. 26)

Wenn Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit ihren Mitarbeitern bei der Offenlegung der Bedarfe und Bedürfnisse vor Beginn einer Weiterbildung mit Vertrauen und Offenheit begegnen, wenn sie Konflikte bei der Formulierung von aktivierbaren Transfererwartungen begrüßen und professionell moderieren, da

hierdurch Ängste, Befürchtungen und Bedenken der Kollegen thematisiert werden können, die ansonsten möglicherweise nach Beendigung einer Weiterbildung die Anwendung der Weiterbildungsinhalte erschweren oder gar verhindern, wenn sie bestehende Routinen innerhalb der Organisation bzw. Organisationseinheit nicht als *zementiert*, sondern als kontingent betrachten und daher stets zur kritischen Reflexion der selbigen animieren (ohne hierbei ständig alles verändern zu wollen), wenn Leitungskräfte ernsthaftes Interesse an den Weiterbildungsinhalten und insbesondere an den *Nebenwirkungen* von externen Weiterbildungen zeigen und diese als Chance betrachten, vermeintlich bewährte (Kommunikations- und Entscheidungs-)Routinen kritisch zu hinterfragen, wenn sie Kommunikationswege so gestalten, dass gelingende Kommunikation ermöglicht wird, und wenn sie ausreichend (primär zeitliche) Ressourcen zur Verfügung stellen, damit die erlernten Weiterbildungsinhalte entsprechend der Eigenlogik der jeweiligen Organisation *übersetzt* werden können, dann steigen die Chancen deutlich, dass ihr eigenes Leitungsverhalten auch *Spuren* innerhalb der Organisationskultur hinterlässt.

Ein systemisches Weiterbildungsmanagement, so lässt sich abschließend konstatieren, hat dann eine Chance, im Sinne der hier formulierten erweiterten Zielsetzung wirksam zu werden (vgl. Kapitel 6.2), wenn nicht nur die einzelnen Teilelemente des Weiterbildungsmanagements einer (systemtheoretischen) Neuinterpretation unterzogen werden, sondern zugleich die konkrete Umsetzung durch Entscheidungsprämissen, hier vor allem Zweckprogramme und Kommunikationswege aufseiten der entscheidbaren Entscheidungsprämissen und eine lernförderliche Organisationskultur aufseiten der unentscheidbaren Entscheidungsprämissen, flankiert wird. Struktur und Kultur stellen hierbei stets zwei Seiten einer Medaille dar, weswegen das eine nicht ohne das andere gedacht (und gemacht) werden kann.

Wenngleich mit den hier aufgeführten Entscheidungsprämissen mögliche *Stellhebel* aufgezeigt wurden, um im Sinne einer Kontextsteuerung Rahmenbedingungen dahingehend zu gestalten, dass eine systemische Weiterbildung in der Praxis der Sozialen Arbeit *greifen* kann, darf hierdurch nicht der Eindruck entstehen, dass diese Stellhebel in einem mechanistischen Sinne wirksam werden können. Durch Entscheidung über Entscheidungsprämissen kann lediglich der Strom der Entscheidungen beeinflusst werden. Wie die konkrete Entscheidung gefällt wird, kann hierdurch nicht linear-kausal gesteuert werden.

Jede Einflussnahme auf die betriebliche Weiterbildung, auch im Sinne eines hier vorgestellten systemischen Weiterbildungsmanagements, muss daher stets als *Steuerungsversuch* interpretiert werden, nicht mehr, aber auch nicht weniger!

Da das Ergebnis solcher Steuerungsversuche stets ungewiss bleibt, schließlich zielen die Steuerungsversuche auf autopoietische Systeme, erfordert die Umsetzung eines systemischen Weiterbildungsmanagements auch die Bereitschaft von Führungskräften, ihr eigenes Handeln und dessen Auswirkungen in regelmäßigen Intervallen zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen. Ein solches selbstreflexives Leitungshandeln trägt nicht nur dazu bei, mögliche Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen zu können und *Gegenmaßnahmen* einzuleiten, sondern kann auch als weiterer Beitrag betrachtet werden, *Spuren* innerhalb der Organisationskultur zu hinterlassen, die sich möglicherweise zu einem *Weg* hin zu einer lernförderlichen Organisationskultur verdichten.

6.4 Systemisches Weiterbildungsmanagement: eine abschließende Betrachtung

Die betriebliche Weiterbildung kann, wie in Kapitel 1.2 aufgeführt, eine bedeutende Funktion für die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen der Sozialen Arbeit einnehmen. Um auf deren Potenzial – insbesondere auch zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen – zugreifen zu können, muss die betriebliche Weiterbildung allerdings deutlich stärker in das Managementhandeln von Führungskräften in Einrichtungen der Sozialen Arbeit integriert werden. Dies erfordert zugleich eine Abkehr vom Prinzip des *Durchwurstelns*, wie es anhand der Daten aus der explorativen Studie auch für die hier untersuchten Organisationen zu konstatieren ist.

Mit dem Ansatz des Weiterbildungsmanagements wurde eine mögliche Form der Steuerung von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung vorgestellt. Durch die analytische *Zerlegung* des Weiterbildungsprozesses in seine Phasen (vor Beginn und nach Beendigung einer Weiterbildung) und die Teilelemente innerhalb dieser Phasen (vor Beginn: Bedarfsanalyse und Zielformulierung; nach Beendigung: Evaluation und Transfersicherung), bieten Ansätze des Weiterbildungsmanagements Führungskräften in Einrichtung der Sozialen Arbeit nicht nur Orientierung für ihr Steuerungshandeln, sondern zugleich eine Fülle von konkreten Instrumenten an.

Zugleich konnte anhand einer differenzierten Betrachtung von traditionellen Ansätzen des Weiterbildungsmanagements nicht nur aufgezeigt werden, dass dies primär individuumorientiert sind und somit wenig Potenzial bieten, um auch zur

Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beizutragen, sondern vor allem auf einem äußerst optimistischen (bisweilen fast *schlichtem*) Steuerungsverständnis basieren, wodurch implizit die Hoffnung geschürt wird, das Weiterbildungs-geschehen ließe sich linear-kausal *managen* und somit weitestgehend *in-den-Griff* bekommen.

Eine hier vorgenommene systemtheoretische Neuinterpretation von Ansätzen des Weiterbildungsmanagements hat nicht nur dazu beigetragen, den Fokus des Weiterbildungsmanagements zu weiten, wodurch neben dem einzelnen Organisationsmitgliedern auch das strukturell gekoppelte soziale (Sub-)System in den Blick genommen wird, sondern auch zu einer Ausweitung der Zielsetzung des Weiterbildungsmanagements beigetragen. Dieses ist nicht länger nur einer individuumbezogenen Anpassungslogik, sondern zugleich der Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit verpflichtet, indem es zur maßvollen Irritation der Kommunikations- und Entscheidungsmuster innerhalb eines sozialen (Sub-) Systems anregt.

Durch die konsequente Orientierung an den Annahmen der neueren Systemtheorie verfügt das hier neuinterpretierte (systemische) Weiterbildungsmanagement nicht nur über eine konsistente theoretische Rahmung, sondern wird zugleich von der bisweilen trivialisierenden Steuerungslogik befreit, wie sie in Bezug auf das traditionelle Weiterbildungsmanagement konstatiert wurde.

Wenngleich sich autopoietische (soziale und psychische) Systeme einer direkten Steuerung entziehen, können Leistungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit durch Entscheidungen über Entscheidungsprämissen Einfluss auf *den Fluss der Entscheidungen* innerhalb eines sozialen Systems nehmen und somit Formen der Kontextsteuerung betreiben. Hierbei – so wurde aufgezeigt – wird innerhalb eines systemischen Weiterbildungsmanagements auch der Kultur innerhalb einer Organisation(seinheit) eine bedeutsame Rolle zugesprochen.

Nachfolgende Abbildung fasst die wesentlichen Charakteristika eines systemischen Weiterbildungsmanagements zusammen und grenzt ein systemisches Weiterbildungsmanagement zugleich von einem traditionellen Weiterbildungsmanagement ab.

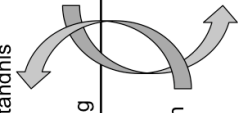
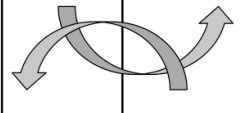
	Traditionelles Weiterbildungsmanagement	Systemisches Weiterbildungsmanagement	
Fokus	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primär am einzelnen Organisationsmitglied orientiert ➤ Reine individuumbezogene Anpassungslogik (Transfer I. Ordnung) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sowohl am einzelnen Organisationsmitglied als auch am strukturell gekoppelten sozialen System orientiert ➤ Individuumbezogene Anpassungslogik (Transfer I. Ordnung) und <i>Irritationsfunktion</i> in Bezug auf Kommunikations- und Entscheidungsmuster (Transfer II. Ordnung) 	
Zielsetzung			
Teilprozesse in der Umsetzung			
Vor Beginn einer Weiterbildung	Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Positivistisches Bedarfsverständnis ➤ Scheinpartizipation ➤ Aufgelegter Bedarf ➤ Reine Anpassungslogik 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Konstruktivistisches Bedarfsverständnis ➤ Erweiterte Partizipation ➤ Kein Bedarf ohne Bedürfnis ➤ Ergänzende Potenzialorientierung 
	Zielformulierung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Technokratische Lernziele ➤ Utopie der Zielharmonie ➤ <i>Lernzieloperationalisierungswahn</i> ➤ Das tüchtige Organisationsmitglied 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spekulative Richtwerte ➤ <i>Provokierter Konflikt</i> ➤ Aktivierbare Transfererwartungen ➤ Das tüchtige und mündige Organisationsmitglied
Nach Beendigung einer Weiterbildung	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Technologische Variante ➤ Einfacher Aktionsradius ➤ Fremdevaluation ➤ Einseitige Kontrollfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexive Variante ➤ Erweiterter Aktionsradius ➤ Selbstevaluation ➤ Erweiterte Lernfunktion 
	Transfersicherung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transfersicherung ➤ Nachgelagerter Appendix ➤ Kommunikatives Paket ➤ Die Leitungskraft als Ingenieur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transferförderung ➤ Flankierender Prozess ➤ <i>Pragmatische</i> Information ➤ Die Leitungskraft als Dirigent
Steuerungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eher optimistisches Steuerungsverständnis ➤ Orientiert am Primat der Planung und dessen linear-kausaler Logik ➤ Vernachlässigung von kulturellen Aspekten 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zurückhaltendes, eher „pessimistisches“ Steuerungsverständnis ➤ Steuerung nur durch Einflussnahme auf Entscheidungsprämissen (<i>Kontext</i>) möglich ➤ Berücksichtigung von kulturellen Aspekten 	

Abbildung 101: Unterscheidung traditionelles und systemisches Weiterbildungsmanagement im Überblick

Das hier vorgestellte systemische Weiterbildungsmanagement kommt somit der zu Beginn der vorliegenden Arbeit formulierten Anforderung nach, einen Steuerungsansatz hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung zu bieten, der einerseits dazu beiträgt, die betriebliche Weiterbildung vom Prinzip des ungeplanten Durchwurstelns zu befreien (wie es mithilfe der explorativen Studie für die Soziale Arbeit durchaus konstatiert werden konnte), ohne andererseits dem Prinzip der nicht realisierbaren Totalplanung zu verfallen (wie es innerhalb des traditionellen Weiterbildungsmanagements bisweilen zu erkennen ist).

Durch seine erweiterte Zielsetzung trägt das hier vorgestellte systemische Weiterbildungsmanagement darüber hinaus dazu bei, dass die betriebliche Weiterbildung eine wesentliche Brückenfunktion zwischen Ansätzen der Personal- und Organisationsentwicklung einnimmt. Eben jene enge Verbindung scheint zukünftig unumgänglich, damit Einrichtungen der Sozialen Arbeit trotz vielfacher Wandelanforderungen auf dem Sozialmarkt *überleben* können.

7. Ausblick

Bereits Mitte der 1990er-Jahre stellte Ulrich fest:

„Zahllose Beiträge zur aktuellen Managementliteratur beginnen (...) mit der Feststellung, daß wir in einer ganz besonderen Zeit leben, in der der Wandel fundamentaler und umfassender ist und rascher erfolgt als zu früheren Zeiten. Ein Blättern in älteren Zeitschriften zeigt allerdings, daß diese Feststellung seit Jahrzehnten zu den Standardaussagen der Managementliteratur gehört, also eher eine jener Wahrheiten ist, die von jeder Generation neu entdeckt werden müssen.“ (Ulrich 1995, S. 6)

Wenn somit davon auszugehen ist, dass die Bewältigung des organisationalen Wandels kein Modethema ist, das gerade einmal dran ist, sondern vielmehr eine Managementaufgabe, die Führungskräfte in Einrichtungen der Sozialen Arbeit auch in den nächsten Jahrzehnten weiter (und möglicherweise noch intensiver) beschäftigen wird, dann scheint es mehr als nötig, das Managementhandeln stärker auf die Bewältigung des organisationalen Wandels auszurichten.

Legt man ein systemtheoretisches Organisationsverständnis zugrunde, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, dann wird nur all zu offensichtlich, dass die Bewältigung des organisationalen Wandels nur möglich erscheint, wenn die Organisationsmitglieder aktiv in diesen Prozess eingebunden werden. Mit aktiver Einbindung ist hier nicht ein gewisses Maß an Partizipation gemeint, wie es insbesondere in Ansätzen der traditionellen Organisationsentwicklung zum Tragen kommt, sondern vielmehr die Erkenntnis, dass „(...) Organisationen nicht wahrnehmen können.“ (Luhmann 2006, S. 119) Wenn also Organisationen nicht wahrnehmen können, sondern nur deren Organisationsmitglieder, dann sind Organisationen

„(...) auf Gedeih und Verderb drauf angewiesen, dass die beteiligten Rollenträger aus ihrer Sicht relevante Wahrnehmungen in geeigneter Form in das Kommunikationsgeschehen einspeisen, d.h., dass sie für Thematisierung sorgen. Je komplexer die Binnenverhältnisse in Organisationen werden, umso wichtiger wird es, dass sie eine Kultur entwickeln, die die Artikulationsfähigkeit und Thematisierungsbereitschaft ihrer Mitglieder stimuliert und gerade nicht entmutigt. Diese Anforderung impliziert allerdings Organisationsverhältnisse, die jenen Grad an Offenheit systematisch gewährleisten, der das ungeschützte Einbringen persönlicher Wahrnehmungen in das organisationsinterne Entscheidungsgeschehen laufend anregt. Diese grundlegenden Veränderungen in der Koppelung von Individuum und Organisation erklären, warum in der Zwischenzeit das Thema Vertrauen so sehr an Bedeutung gewonnen hat.“ (Wimmer 2012, S. 46)

Ein hier vorgestelltes systemisches Weiterbildungsmanagement versteht sich als ein Beispiel dafür, wie einzelne Managementbereiche stärker auf die Bewältigung des organisationalen Wandels ausgerichtet werden können und somit die von

Wimmer benannte Kopplung zwischen Individuum und Organisation gefördert werden kann.

Darüber hinausgehend soll das hier aufgezeigte systemische Weiterbildungsmanagement dazu beitragen, sich innerhalb des Sozialmanagements verstärkt mit den Ansätzen der neueren Systemtheorie auseinanderzusetzen, wie es in ersten Tendenzen bereits der Fall ist (vgl. Merchel 2005; Bauer 2013).

Dass auch die Praxis der Sozialen Arbeit ein großes Interesse an der Verknüpfung von Managementfragen und systemtheoretischen Annahmen besitzt, konnte im Zuge einer Fachtagung mit dem Titel *Systemisches Management in der Sozialen Arbeit: Was ist das, wie geht das und was nützt es?*, die am 20.02.2014 an der Fachhochschule Münster stattfand aufgezeigt werden. Zum einen kann die große Anzahl von 150 Personen als Indikator für das o. g. Interesse bewertet werden, zum anderen wurden die Teilnehmer des Fachtages innerhalb der Evaluation explizit dazu aufgerufen, ihr Interesse an einer weiterführenden Auseinandersetzung zum Thema Systemisches Management in der Sozialen Arbeit auf einer Skala von *eher stark* (1) bis *eher schwach* (5) zu quantifizieren. Ein Mittelwert von 1,6 kann hier als deutliches Signal für eine weitergehende Auseinandersetzung bewertet werden.

Möglicherweise ist dieses relativ hohe Interesse an einer möglichen Verbindung von systemischen Annahmen und Managementfragen darin begründet, dass es keine vergleichbare *Branche* zur Sozialen Arbeit gibt, in der so viele Fachkräfte tätig sind, die sich innerhalb ihres Studiums und in weiterführenden Weiterbildungen bereits intensiv mit den Ansätzen der Systemtheorie auseinandergesetzt haben. Die Anwendung dieser theoretischen Annahmen prägt folglich den Arbeitsalltag vieler Fachkräfte im operativen Geschäft, auch wenn die jeweiligen Ansätze oder Methoden dort nicht immer mit dem *systemischen Etikett* versehen sind.³⁷⁵

Es scheint daher auch nicht überzogen, wenn Staub-Bernasconi feststellt, dass ganzheitliche Soziale Arbeit *systemisch* ist (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 180), Hosemann und Geiling Soziale Arbeit als „Kybernetik zweiter Ordnung“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 137) bezeichnen und Obrecht von *einem systemischen*

³⁷⁵ Ansätze wie Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment und Identitätsarbeit können ebenso auf die Grundannahmen der Systemtheorie und der hiermit verbundenen Erkenntnis zurückgeführt werden, dass autopoietische, operational geschlossene Systeme nicht von außen linear-kausal gesteuert, sondern nur zur Selbststeuerung angeregt werden können, wie zahlreiche Methoden, die innerhalb der Sozialen Arbeit Anwendung finden (hier sind insbesondere die systemischen Gesprächstechniken zu nennen). Aber auch die Bereitschaft vieler Fachkräfte Supervision in Anspruch zu nehmen oder kollegiale Fallberatung durchzuführen, kann im Kern auf die Annahmen des Konstruktivismus und der Systemtheorie zurückgeführt werden, dass Beobachtungen primär von der Referenz des Beobachters geprägt sind folglich das eigene Beobachtungsverhalten einer kontinuierlichen Reflexion unterzogen werden sollte (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 41).

Paradigma der Sozialarbeitswissenschaft und der Sozialen Arbeit spricht (vgl. Obrecht 2000).

Ein systemisches Management, so lässt sich konstatieren, scheint innerhalb der Sozialen Arbeit somit einen idealen *Nährboden* zu besitzen. Noch scheint dieser Nährboden aber nur bedingt Früchte zu tragen, da sich das systemische Denken nach Beobachtung des Autors in vielen Einrichtungen der Sozialen Arbeit von Hierarchieebene zu Hierarchieebene *verflüchtigt*. Auf oberster Leitungsebene angekommen, scheint nach wie vor eher ein technokratisches Organisations- und Steuerungsverständnis zu dominieren, das von einem hohen Steuerungsoptimismus geprägt ist und letztlich doch nach Methoden sucht, den *Laden* im *Griff* zu halten.

Um langfristig ein systemisches (Sozial-)Management in der Sozialen Arbeit etablieren zu können, bedarf es trotz günstigem *Nährboden* somit weiterer praxisnaher Forschungsanstrengungen, die sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzen, wie die Annahmen der neueren Systemtheorie auf die einzelnen Steuerungsbereiche (fachliche Steuerung, ökonomische Steuerung, organisationsbezogene Steuerung, mitarbeiterbezogene Steuerung sowie Gestaltung von Bezügen zur Umwelt) und die jeweilige Eigenlogik von Organisationen innerhalb der Sozialen Arbeit übertragen werden können. Die vorliegende Arbeit versteht sich als erster Schritt in diese Richtung.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Mark (2005): Systemisches Lernen. Individuelle und organisationale Lernprozesse in Kommunikationsarchitekturen. Frankfurt am Main.

Aderhold, Jens (2003): Organisation als soziales System. In: Weik, Elke; Lang, Reinhart (Hg.): Moderne Organisationstheorien. Wiesbaden, S. 153–188.

Albus, Stefanie; Micheel, Heinz-Günter; Polutta, Andreas (2011): Wirksamkeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, S. 1727–1734.

Albus, Stefanie; Polutta, Andreas (2008): Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 260–267.

Alke, Marit (2008): Praxistransfer inklusive! Vom Schwachpunkt zum Erfolgsfaktor: Transferphasen gezielt zum Aufbau sozialer Kompetenzen nutzen. Bonn.

Allespach, Martin (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Anforderungen an Fort- und Weiterbildung als ein Steuerungsinstrument der Personal- und Qualitätsentwicklung. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.

Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1978): Organizational learning. A theory of action perspective. Reading, Mass.

Argyris, Chris; Schön, Donald A.; Rhiel, Wolfgang (2006): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

Arnold, Rolf (1995): Bildungs- und Systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, Rolf; Weber, Hajo (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 13–29.

Arnold, Rolf (1995): Theorie und Praxis des Systemischen Lernens. In: Geißler, Harald (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, S. 352–361.

Arnold, Rolf (1996): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung. In: Münch, Joachim; Arnold, Rolf (Hg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin, S. 251–267.

Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik. Berlin.

Arnold, Rolf (2000): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln.

Arnold, Rolf (2001): Qualifikation. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 268–270.

Arnold, Rolf; Bloh, Egon (2009): Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Arnold, Rolf (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren, S. 5–40.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg.

- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin.
- Arnold, Rolf; Lermen, Markus (2004): Die Systematik des Bedarfs: "Es geht eigentlich um etwas ganz anderes". In: *REPORT 2/2004 Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung 27 (2)*, S. 9–16.
- Arnold, Rolf; Pätzold, Henning (2004): Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. In: Peterander, Franz; Speck, Otto (Hg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München, S. 102–113.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst; Cabrera, Stephan (2006): *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Ulli (2009): Besonderheiten der Dienstleistungsproduktion. In: Arnold, Ulli; Maelicke, Bernd (Hg.): *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*. Baden-Baden, S. 438–457.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld.
- Backhaus-Maul, Holger (2009): Sozialpolitische Entwicklungslinien in Deutschland. In: Arnold, Ulli; Maelicke, Bernd (Hg.): *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*. Baden-Baden, S. 96–116.
- Baecker, Dirk (1994): *Postheroisches Management. Ein Vademecum*. Berlin.
- Baecker, Dirk (2003): *Organisation und Management*. Frankfurt am Main.
- Baecker, Dirk (2005): *Organisation als System*. Frankfurt am Main.
- Baecker, Dirk (2007): *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt am Main.
- Baldwin, Timothy T.; Ford, Kevin J. (1988): Transfer of Training: A Review and directions for future Research. In: *Personal Psychology* (41), S. 63–105.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New York.
- Bank, Volker (1997): *Controlling in der betrieblichen Weiterbildung*. Köln.
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (2008): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main.
- Bateson, Gregory (1983): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main.
- Bateson, Gregory (1987): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt am Main.
- Bauer, Günther (2013): *Einführung in das systemische Sozialmanagement*. Heidelberg.
- Bäumer, Jens (1999): *Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. Berlin.
- Bea, Franz Xaver; Göbel, Elisabeth (2002): *Organisation. Theorie und Gestaltung*. Stuttgart.

- Becker, Fred G. (1993): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen – ein Beitrag zur Methodologie des Entdeckungszusammenhangs. In: Becker, Fred G.; Martin, Albert (Hg.): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München, S. 111–128.
- Becker, Horst; Langosch, Ingo (1995): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart.
- Becker, Manfred (1993): Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg.
- Becker, Manfred (2005): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2010): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 367–410.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M. (2006): Bedeutung eines Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis – Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. In: Krekel, Elisabeth M.; Seusing, Beate (Hg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld, S. 35–53.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In: Münch, Joachim; Arnold, Rolf (Hg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin, S. 175–194.
- Bergel, Stefanie (2007): Ohne Lernkultur geht es nicht. Studie zum Bildungstransfer. In: *managerSeminare*, November 2007 (Heft 116), S. 11.
- Bergermaier, René (2012): Die LIFO-Methode und hybride Kompetenzerfassung. In: Erpenbeck, John (Hg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, S. 207–238.
- Berghaus, Margot (2004): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln.
- Bergmann, Bärbel; Sonntag, Karlheinz (2006): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen, S. 355–388.
- Bergmann, Gustav; Daub, Jürgen (2006): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden.
- Berthel, Jürgen; Becker, Fred G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. Stuttgart.
- Besser, Ralf (2004): Transfer: damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim.
- Beywl, Wolfgang; Heiner, Maja (2000): Darstellung des Verfahrens. In: Merchel, Joachim (Hg.): Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 111–132.

- Bihler, Wolfgang (2006): Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling. Wiesbaden.
- Blank, Stephan (2004): Evaluation im Kontext des organisationalen Lernens. Der Beitrag reflexiver Bewertungsoperationen zur Entwicklung lernender Systeme. Tübingen.
- Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.
- Boeßenecker, Karl-Heinz (2005): Marktentwicklung und Organisationswandel in der Sozialwirtschaft. Eine Bestandsaufnahme. In: Brinkmann, Volker (Hg.): Change Management in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden, S. 3–18.
- Boeßenecker, Karl-Heinz; Markert, Andreas (2008): Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft: Die neuen Unübersichtlichkeiten. In: Brinkmann, Volker (Hg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden, S. 163–182.
- Bogumil, Jörg; Jann, Werner (2009): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft. Wiesbaden.
- Boos, Frank; Mitterer, Gerald (2014): Einführung in das systemische Management. Heidelberg.
- Borsi, Gabriele M. (1994): Das Krankenhaus als lernende Organisation. Zum Management von individuellen, teambezogenen und organisatorischen Lernprozessen. Heidelberg.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Bötel, Christina (2000): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking. Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld.
- Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz Günter; Brohm Michaela (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz-Günter; Brohm, Michael (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, S. 7–22.
- Böttcher, Wolfgang; Merchel, Joachim (2010): Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement. Leverkusen.
- Braun, Birgitta (2010): Curriculare Planungsphasen von Lehr-/Lernprozessen in der Aus- und Weiterbildung. In: Negri, Christoph (Hg.): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin, S. 131–153.
- Brinkmann, Volker (2010): Sozialwirtschaft. Grundlagen, Modelle, Übungen. Wiesbaden.
- Broad, Marry L.; Newstorm, John W. (1998): Transfer of Training. Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments. New York.
- Bröckermann, Reiner (2012): Personalwirtschaft. Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management. Stuttgart.
- Brödel, Rainer (1983): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs als Grundlage der Programmplanung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 113–118.
- Bronner, Rolf; Schröder, Wolfgang (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München.

- Buestrich, Michael; Burmester, Monika; Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (2008): Die Ökonomisierung sozialer Dienste und sozialer Arbeit. Entwicklung – theoretische Grundlagen – Wirkungen. Baltmannsweiler.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2008): Einrichtungen und Dienste der Freien Wohlfahrtspflege. Gesamtstatistik 2008.
- Buren, Mark E. van; Erskine, William (2002): State of the industry. ASTD's Annual Review of Trends in Employer-Provided Training in die United States. Alexandria, VA: ASTD.
- Catanello, Ralph F.; Kirkpatrick, Donald L. (1968): Evaluating Training Programs - The State of the Art. In: *Training & Development Journal* (5), S. 2–9.
- Chin, Robert; Benne, Kenneth D. (1975): Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In: Bennis, Warren G. (Hg.): *Änderung des Sozialverhaltens*. Stuttgart, S. 43–78.
- Clegg, William H. (1987): Management Training Evaluation: An Update. In: *Training & Development Journal* (2), S. 65–71.
- Comelli, Gerhard (1985): *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung*. München.
- Dahme, Heinz-Jürgen; Kühnlein, Gertrud; Wohlfahrt, Norbert; Burmester, Monika (2005): *Zwischen Wettbewerb und Subsidiarität. Wohlfahrtsverbände unterwegs in die Sozialwirtschaft*. Düsseldorf.
- Dave, Raggett H. (1968): Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hg.): *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Kurzfassung des Berichts über die erste Internationale Arbeitstagung über Testanwendung in der Schule*. Weinheim, S. 225–239.
- Decker, Franz (1995): *Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren*. Liechtenau.
- Deiser, Roland (1995): Architektur des Wandels – Designprinzipien für lernende Organisationen. In: Geißler, Harald (Hg.): *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied, S. 308–384.
- Denner, Silvia (2008): Fachliche Kompetenzen und professionelles Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. In: Denner, Silvia (Hg.): *Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart, S. 291–298.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Diekmann, Andreas (2006): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek.
- Domsch, Michel (1980): *Systemgestützte Personalarbeit*. Wiesbaden.
- Domsch, Michel (1983): Partizipative Bildungsplanung im Betrieb. In: Weber, Wolfgang (Hg.): *Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse der betriebswirtschaftlichen Bildungsforschung*. Paderborn, S. 96–110.
- Domsch, Michel; Reineke, Peter (1982): Partizipative Personalentwicklung. In: Kossbiel, Hugo (Hg.): *Personalentwicklung*. Wiesbaden, S. 64–81.

- Domscheit, André (2007): Organisations- und Personalentwicklung nach Maß. Seminare, Trainings und Coachings, die sich rechnen. Landsberg am Lech.
- Döring, Klaus W. (1988): Weiterbildung im System. Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors. Weinheim.
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim.
- Dörner, Dietrich (1999): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek.
- Duncan, Robert; Weiss, Andrew (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: *Research in Organizational Behavior* (1), S. 75–123.
- Easterby-Smith, Mark (1986): Evaluation of management education, training, and development. Hants, England.
- Ebbinghaus, Margit (2000): Controlling des Bildungserfolgs. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; van Buer, Jürgen (Hg.): *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main, S. 117–130.
- Eberhardt, Daniela (Hg.) (2013): Unternehmenskultur aktiv gestalten. Praxisfälle aus Wirtschaft, öffentlichem Dienst, Kultur & Sport. Berlin.
- Eckardstein von, Dudo (2007): Personalmanagement in NPOs. In: Badelt, Christoph (Hg.): *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management*. Stuttgart, S. 273–298.
- Eckardstein von, Dudo; Zauner, Alfred (2007): Veränderungsmanagement in NPOs. In: Badelt, Christoph (Hg.): *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management*. Stuttgart, S. 478–502.
- Eichler, Dirk (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gesteigener Anforderungen. Wiesbaden.
- Engelhardt, Hans Dietrich (1995): Organisationsmodelle. Ihre Stärken – ihre Schwächen. Alling.
- Engelhardt, Hans Dietrich; Graf, Pedro; Schwarz, Gotthart (2000): Organisationsentwicklung. Augsburg.
- Erpenbeck, John (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, Gerd (Hg.): *Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling*. Bielefeld, S. 41–66.
- Euler, Dieter (2009): Bildungsmanagement. In: Dubs, Rolf; Euler, Dieter; Rüegg-Stürm, Johannes; Wyss, Christina E. (Hg.): *Einführung in die Managementlehre*. Bern, S. 31–55.
- Fachlexikon der sozialen Arbeit (2011). Baden-Baden.
- Falterbaum, Johannes (2009): Rechtliche Grundlagen sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung. Stuttgart.
- Fatzer, Gerhard (2009): Lernende Organisation und Dialog als Grundkonzepte der Personalentwicklung - Mythos und Realität. In: Arnold, Rolf (Hg.): *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler, S. 96–109.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München.

- Felbert, Dirk von (1998): Wissensmanagement in der unternehmerischen Praxis. In: Pawlowsky, Peter (Hg.): Wissensmanagement. Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 119–141.
- Finke, Magret; Heister, Werner (1996): Professionelles Weiterbildungscontrolling. Oder: Knappe Mittel für die Weiterbildung erfolgreich einsetzen! In: Beck, Martin (Hg.): Handbuch Sozialmanagement. Soziale Unternehmen erfolgreich führen. Düsseldorf, S. C 3.5., S. 1-22.
- Fischer, Hans Rudi (1992): Management by bye? In: Schmitz, Christof; Gester, Petra, Heitger, Barbara (Hg.): Managerie. Systemisches Denken und Handel im Management. Heidelberg, S. 15–40.
- Fischer, Hans Rudi (1993): Die unsichtbare Hand in Organisationen. Ein Beitrag zur systemischen Managementphilosophie. In: Schmitz, Christof; Gester, Petra; Heitger, Barbara (Hg.): Managerie. Systemisches Denken und Handel um Management. Heidelberg, S. 16–48.
- Fischer, Jens Henning (2008): Steuerung in Organisationen. Wiesbaden.
- Flösser, Gaby (1996): Von der Neuorganisation der sozialen Dienste der 70er Jahre zum Kontraktmanagement in den 90er Jahren – Lehren aus vergangenen Verwaltungsreformen. In: Merchel, Joachim; Schraper, Christian (Hg.): „Neue Steuerung“. Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung. Münster, S. 18–31.
- Foerster, Heinz von (1997a): Abbau und Aufbau. In: Simon, Fritz B. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt am Main, S. 32–51.
- Foerster, Heinz von (1997b): Wissen und Gewissen. In: Foerster, Heinz von; Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main, S. 25–370.
- Förster, Günter (1977): Organisationsplanung und Organisationsentwicklung in der Praxis einer internationalen Industrieunternehmung. In: Grochla, Erwin; Förster, Günter (Hg.): Organisationsplanung und Organisationsentwicklung – Theorie und Praxis, Dortmund, S. 24–38.
- Frasch, Gerhild (1991): Fortbildung von Hauptamtlichen. In: Böhnisch, Lothar; Gängler, Hans; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim., S. 638–642.
- Fredersdorf, Frederic; Glasmacher, Beate (2008): Weiterbildungsmanagement. In: Meifert, Matthias T. (Hg.): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. Berlin, S. 245–287.
- Freigang, Werner (2009): Hilfeplanung. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden, S. 103–120.
- French, Wendell L.; Bell, Cecil H. (1977): Zur Geschichte der Organisationsentwicklung. In: Sievers, Burkard (Hg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart, S. 33–42.
- French, Wendell L.; Bell, Cecil H. (1990): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern.
- Friedrich, Andrea (2010): Personalarbeit in Organisationen sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung. Wiesbaden.
- Furnham, Adrian (2008): Personality and intelligence at work. Exploring and explaining individual differences at work. London.

- Gairing, Fritz (2008): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim.
- Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim.
- Gebert, Diether (1974): Organisationsentwicklung. Probleme des geplanten organisatorischen Wandels. Stuttgart.
- Geißler, Harald (1995): Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold, Rolf; Weber, Hajo (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 45–73.
- Gerlich, Petra (1999): Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling? Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung von Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchskräfte in Banken. München.
- Gesmann, Stefan (2012): Systemisches Weiterbildungsmanagement als Bindeglied zwischen individuellem und organisationalem Lernen. In: Bassarak, Herbert (Hg.): Personal im Sozialmanagement. Neuste Entwicklungen in Forschung, Lehre und Praxis. Wiesbaden, S. 125–146.
- Gessler, Michael (2008): Selbstorganisiertes Lernen und lernende Organisation. In: Bröckermann, Reiner; Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart, S. 237–256.
- Glasl, Friedrich; La Houssaye, Léon de (1975): Organisationsentwicklung. Das Modell des Niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung. Bern.
- Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin.
- Greiner, Larry E. (1967): Patterns of organizations change. In: *Harvard Business Review* 45 (3), S. 119–130.
- Gris, Richard (2009): Weiter bilden, weiter lügen? Warum entgegen aller Erkenntnisse ein Großteil der Beratungs- und Trainingsarbeit immer noch Verschwendung ist. In: *OrganisationsEntwicklung* (3), S. 52–57.
- Grochla, Erwin (1982): Grundlagen der organisatorischen Gestaltung. Stuttgart.
- Grohs, Stephan (2012): Die Umsetzung des Steuerungsmodells – eine empirische Bestandsaufnahme. In: Hagn, Julia K. (Hg.): Modernisierung der kommunalen Sozialverwaltung. Soziale Arbeit unter Reformdruck? Neu-Ulm, S. 103–126.
- Großmann, Friedhelm (2010): Bildungscontrolling. In: Schweizer, Gerd (Hg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld, S. 133–162.
- Grunwald, Klaus (2001): Neugestaltung der freien Wohlfahrtspflege. Management organisationalen Wandels und die Ziele der sozialen Arbeit. Weinheim.
- Grunwald, Klaus (2009): Zum Management von Einrichtungen der Sozialen Arbeit aus organisationssoziologischer Perspektive. In: Grunwald, Klaus (Hg.): Vom Sozialmanagement zum Management des Sozialen? Eine Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler, S. 85–138.

- Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, S. 854-863.
- Güldenbergh, Stefan (1999): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz. Wien.
- Güldenbergh, Stefan; Meyer, Michael (2007): Wissensmanagement und Lernen in NPOs. In: Badelt, Christoph (Hg.): Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management. Stuttgart, S. 447-477.
- Gütl, Brigitte; Orthey Frank M.; Laske, Stephan (Hg.) (2006): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hagn, Julia K.; Hammerschmidt, Peter; Sagebiel, Juliane (2012): Einführung: Modernisierung der kommunalen Sozialverwaltung - Soziale Arbeit unter Reformdruck? In: Hagn, Julia K. (Hg.): Modernisierung der kommunalen Sozialverwaltung. Soziale Arbeit unter Reformdruck? Neu-Ulm, S. 9-26.
- Halfar, Bernd (2011): Finanzierung Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, S. 407-414.
- Hammer, Michael; Champy, James (1994): Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen. Frankfurt am Main.
- Haubrich, Karin; Lüders, Christian (2004): Evaluation – mehr als ein Modewort? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (3), S. 316-337.
- Heidbrink, Marcus; Jenewein, Wolfgang Peter (2011): High-Performance-Organisationen. Wie Unternehmen eine Hochleistungskultur aufbauen. Stuttgart.
- Heimerl, Peter (2012): Organisationstheorien. In: Heimerl, Peter; Sichler, Ralph (Hg.): Strategie, Organisation, Personal, Führung. Wien, S. 159-232.
- Heinemann, Lars; Maurer, Andrea; Ji, Li; Zhao, Zhiqun (2011): Messen beruflicher Kompetenzen. Berlin.
- Heiner, Maja (1995): Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil I). In: *Neue Praxis* (5), S. 427-441.
- Heiner, Maja (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Heiner, Maja (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg, S. 20-47.
- Heiner, Maja (1998): Lernende Organisationen und Experimentierende Evaluation. Verheißungen lernender Organisationen. In: Heiner, Maja (Hg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, S. 11-54.
- Heiner, Maja (2004): Qualitätsentwicklung durch externe und interne Evaluation. In: Peterander, Franz; Speck, Otto (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, S. 132-151.
- Heiner, Maja (2005): Evaluation. Evaluation und Evaluationsforschung – Definitionen und Positionen. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München, S. 481-507.
- Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München.

- Heiner, Maja (2010): *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München.
- Heiner, Maja; Schrappner, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schrappner, Christian (Hg.): *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim, S. 201–222.
- Heintzel, Peter; Krainz, Ewald E. (1994): Was bedeutet "Systemabwehr"? In: Götz, Klaus (Hg.): *Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis*. Heidelberg, S. 160–193.
- Hensen, Gregor; Schone, Reinhold (2012): Evaluation. In: Hensen, Peter; Hensen, Gregor (Hg.): *Gesundheits- und Sozialmanagement. Leitbegriffe und Grundlagen modernen Managements*. Stuttgart, S. 285–308.
- Hensen, Peter; Hensen, Gregor (Hg.) (2012): *Gesundheits- und Sozialmanagement. Leitbegriffe und Grundlagen modernen Managements*. Stuttgart.
- Herrmann, Annett (2014): *Kompetent und präsent. Kompetenzorientierte Ausschreibungen in der Aus-, Fort und Weiterbildung*. Köln.
- Höfener, Friedhelm (2005): *Soziale Arbeit - eine weiterbildungsintensive Profession. Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der sozialen Arbeit*. Aachen.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2011): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 989–1002.
- Hoffmann, Friedrich (1981): Organisations-Umwelt-Beziehungen in der Organisationsforschung. Klassische und neoklassische Organisationstheorien. In: Kieser, Alfred (Hg.): *Organisationstheoretische Ansätze*. München, S. 103–111.
- Hofmann, Lothar (1992): Qualifikationsplanung in der IBM Deutschland – Schlüssel einer erfolgreichen Personalentwicklung. In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): *Bildungs-Controlling*. Stuttgart, S. 77–94.
- Hofmann, Lothar (1993): Weiterbildungs-Controlling als Erfolgsfaktor der Personalentwicklung. Eine Perspektive in turbulenten Zeiten. In: *Personalführung* (5), S. 386–400.
- Holtbrügge, Dirk (2013): *Personalmanagement*. Berlin.
- Hölterhoff, Herbert; Becker, Manfred Ludwig; Jeserich, Wolfgang (1986): *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. München.
- Hölzle, Christina (2006): *Personalmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Instrumente*. Weinheim.
- Horváth, Péter (2012): *Controlling*. München.
- Hosemann, Wilfried; Geiling, Wolfgang (2013): *Einführung in die Systemische Soziale Arbeit*. München.
- Hummel, Thomas R. (2001): *Erfolgreiches Bildungscontrolling. Praxis und Perspektiven*. Heidelberg.
- Iller, Carola (2000): *Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen*. München.
- Janneck, Monique (2007): *Quadratische Kommunikation im Netz. Gruppeninteraktion und die Gestaltung von CSCL-Systemen*. Lohmar.

- Jeserich, Wolfgang (1989): Top-Aufgabe. Die Entwicklung von Organisationen und menschlichen Ressourcen. München.
- John, Friedemann (2010): Transfermanagement – Effizienz in der Weiterbildung: ein Best-Practice-Beispiel. In: Schweizer, Gerd (Hg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld, S. 207–222.
- Jung, Hans (2006): Personalwirtschaft. München.
- Jung, Stefan; Wimmer, Rudolf (2009): Organisation als Differenz: Grundzüge eines systemtheoretischen Organisationsverständnisses. In: Wimmer, Rudolf; Meissner, Jens O.; Wolf, Patricia (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg, S. 101–117.
- Kahn, Robert L. (1977): Organisationsentwicklung: Einige Probleme und Vorschläge. In: Sievers, Burkard (Hg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart, S. 281–301.
- Kailer, Norbert (1996): Controlling in der Weiterbildung. In: Münch, Joachim; Arnold, Rolf (Hg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin, S. 233–250.
- Käpplinger, Bernd (2009a): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Käpplinger, Bernd (2009b): Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB-Report, 13).
- Karg, Ulrike (2006): Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext. Bamberg.
- Kasper, Helmut (1991): Neuerungen durch selbstorganisierende Prozesse. In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hg.): Managementforschung. Berlin, S. 1–74.
- Kasper, Helmut; Mayrhofer, Wolfgang; Meyer, Michael (1999): Management aus systemtheoretischer Perspektive – eine Standortbestimmung. In: Eckardstein, Dudo von (Hg.): Management. Theorien – Führung – Veränderung. Stuttgart, S. 161–210.
- Kast, Rudolf; Behrendt, Peter (2007): Transfercoaching: Vom Lernen zur Veränderung. In: Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim (Hg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2007. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. München, S. 349–355.
- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Heidelberg.
- Kauffeld, Simone; Brennecke, Julia; Strack, Micha (2009): Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In: Kauffeld, Simone; Grote, Sven; Frieling, Ekkehart (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung. Stuttgart, S. 55–78.
- Kegelmann, Jürgen (2007): New Public Management. Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells. Wiesbaden.
- Kehl, Konstantin; Then, Volker; Münscher, Robert (2012): Social Return on Investment: auf dem Weg zu einem integrativen Ansatz der Wirkungsforschung. In: Anheier, Helmut K.; Schröer, Andreas; Then, Volker (Hg.): Soziale Investitionen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 313–332.

- Kieser, Alfred (2006a): Human Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 33–168.
- Kieser, Alfred (2006b): Managementlehre und Taylorismus. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 93–132.
- Kieser, Alfred (2006c): Max Webers Analyse der Bürokratie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 63–92.
- Kirkpatrick, Donald L. (1997): The Four Levels Evaluation. In: Brown, Stephen M.; Seidner, Constance J. (Hg.): Evaluating Corporate Training: Models and Issues. Boston, S. 95–112.
- Kirkpatrick, Donald L.; Kirkpatrick, James D. (2006): Evaluating training programs. The four levels. San Francisco.
- Kirsch, Werner; Esser, Werner-Michael; Gabele, Eduard (1979): Das Management des geplanten Wandels von Organisationen. Stuttgart.
- Klatetzki, Thomas (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als Typus. In: Klatetzki, Thomas (Hg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden, S. 7–24.
- Klaus, Hans (2008): Qualitätsentwicklung durch Personalentwicklung. Oder: Vom organisationalen Umgang mit Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit. In: Brinkmann, Volker (Hg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden, S. 141–162.
- Klimecki, Rüdiger; Probst, Gilbert J. B.; Eberl, Peter (1991): Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hg.): Managementforschung. Berlin, S. 103–162.
- Kline, Peter; Saunders, Bernard (1996): Zehn Schritte zur lernenden Organisation. Das Praxisbuch. Paderborn.
- Kneer, Georg; Nassehi, Armin (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München.
- Koch, Axel (2010): Wir wissen alles, aber tun nichts dagegen. In: *Weiterbildung Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (1/2010), S. 27–29.
- Kolb, Meinulf; Burkart, Brigitte; Zundel, Frank (2010): Personalmanagement. Grundlagen und Praxis des Human Resources Managements. Wiesbaden.
- König, Eckard; Volmer, Gerda (2005): Das Menschenbild der Personalen Systemtheorie. In: König, Eckard; Volmer, Gerda; Bentler, Annette (Hg.): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim, S. 33–43.
- Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- Köster, Marco (2003): Warum Training selten funktioniert. Über die Notwendigkeit von soziologischer Perspektive in einer boomenden Branche. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, Bd. 26, S. 255–267.
- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin Samuel; Masia, Bertram B.; Dreesmann, Helmut (1978): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim.
- Kreft, Dieter (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim.

- Kuckartz, Udo; Ebert, Thomas; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden.
- Kühl, Stefan (1997): Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmawechsel in der Organisationsentwicklung. In: *OrganisationsEntwicklung* (4), S. 4–18.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden.
- Kurzhaus, Yasmin (2011): Personalarbeit kann jeder? Professionalisierung im Personalmanagement. München.
- Landsberg, Georg von (1990): Weiterbildungscontrolling. In: Schlaffke, Winfried; Weiß, Reinhold (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 350–377.
- Landsberg, Georg von (1992): Bildungs-Controlling: "What is likely to go wrong?". In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): Bildungs-Controlling. Stuttgart, S. 11–33.
- Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (1992): Was uns bewegte! In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): Bildungs-Controlling. Stuttgart, S. 3–4.
- Lang, Karl (2006): Bildungs-Controlling. Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. Wien.
- Laßleben, Hermann (2002): Das Management der lernenden Organisation. Eine systemtheoretische Interpretation. Wiesbaden.
- Lederer, Bernd (2005): Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen. Hamburg.
- Lembke, Gerald (2004): Die lernende Organisation als Grundlage einer entwicklungsfähigen Unternehmung. Marburg.
- Lemke, Stefan (1995): Transfermanagement. Göttingen.
- Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern.
- Liebsch, Beate (2011): Phänomen Organisationales Lernen. Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken. Mering.
- Lippitt, Ronald; Watson, Jeanne; Westley, Bruce (1958): The dynamics of planned change. a comparative study of principles and techniques. New York.
- Lipsmeier, Antonius (1987): Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Ein Arbeitsbuch. Baden-Baden.
- Little, Arthur D. (1995): Management der Lernprozesse im Unternehmen. Wiesbaden.
- Loffing, Christian (2006): Szenario-Management – Wichtiges Instrument für das strategische Management in ambulanten Diensten. In: Blonski, Harald (Hg.): Strategisches Management in Pflegeorganisationen. Konzepte, Instrumente und Anregungen. Hannover, S. 119–130.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, S. 57–75.
- Luhmann, Niklas (1997a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

- Luhmann, Niklas (1997b): Selbstreferentielle Systeme. In: Simon, Fritz B. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt am Main, S. 69–77.
- Luhmann, Niklas (1997c): Was ist Kommunikation? In: Simon, Fritz B. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt am Main, S. 19–31.
- Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. Opladen.
- Luhmann, Niklas (2008): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- Maelicke, Bernd (2009): Innovationsmanagement. In: Arnold, Ulli; Maelicke, Bernd (Hg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden, S. 792–818.
- Malcher, Wilfried (1990): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Schlaffke, Winfried; Weiß, Reinhold (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 20–35.
- Malik, Fredmund (2008): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. St. Gallen.
- March, James G; Olsen, Johan P (1979): Ambiguity and choice in organizations. 2. ed. Bergen.
- Markgraf, Klaus (1992): Weiterbildungssteuerung mit marktwirtschaftlichen Instrumenten. In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): Bildungs-Controlling. Stuttgart, S. 65–76.
- Martens, Will; Ortmann, Günther (2006): Organisation in Luhmanns Systemtheorie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 427–461.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt am Main.
- May, Michael (2010): Aktuelle Theoriediskurse sozialer Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Mayer, Bernd Michael; Wimmer, Rudolf (2003): Systemische Managementtrainings. Theorieansätze und Lernarchitekturen im Vergleich. Heidelberg.
- Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München.
- McGregor, Douglas (1960): The human side of enterprise. New York.
- Meffert, Heribert; Burmann, Christoph; Kirchgeorg, Manfred (2008): Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung: Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele. Wiesbaden.
- Meisel, Klaus (2011): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 427–436.
- Meißner, Astrid (2012): Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job. Lohmar.
- Meissner, Jens O.; Gentile, Gian-Claudio; Tuckermann, Harald (2009a): Kommunikation: Eine Hinführung zum Kommunikationsverständnis der neueren Systemtheorie. In: Wimmer, Rudolf; Meissner, Jens O.; Wolf, Patricia (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg, S. 144–168.

- Meissner, Jens O.; Wolf, Patricia; Wimmer, Rudolf (2009): Weshalb system(theoret)ische Organisationswissenschaft? In: Wimmer, Rudolf; Meissner, Jens O.; Wolf, Patricia (Hg.): *Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf*. Heidelberg, S. 20–39.
- Merchel, Joachim (2004): *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Weinheim.
- Merchel, Joachim (2005): *Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen*. Weinheim.
- Merchel, Joachim (2007): *Jugendamt und Organisationskultur: Gegen eine Vernachlässigung des Organisationskulturellen in der öffentlichen Jugendhilfe*. In: *Das Jugendamt - Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht* 80 (11/2007), S. 509–515.
- Merchel, Joachim (2008): *Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim.
- Merchel, Joachim (2009a): *Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit*. Weinheim.
- Merchel, Joachim (2009b): *Zur Debatte um „Sozialmanagement“. Anmerkungen zu Bilanz und Perspektiven nach annähernd 20 Jahren*. In: Grunwald, Klaus (Hg.): *Vom Sozialmanagement zum Management des Sozialen? Eine Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler, S. 62–84.
- Merchel, Joachim (2010a): *Evaluation in der Sozialen Arbeit*. München.
- Merchel, Joachim (2010b): *Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit*. München.
- Merchel, Joachim (2010c): *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim.
- Merchel, Joachim (2012): *Der Managementbegriff im Gesundheits- und Sozialsektor*. In: Hensen, Peter; Hensen, Gregor (Hg.): *Gesundheits- und Sozialmanagement. Leitbegriffe und Grundlagen modernen Managements*. Stuttgart, S. 21–38.
- Merchel, Joachim (2013): *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim.
- Merchel, Joachim; Pamme, Hildegard; Khalaf, Adam (2012): *Personalmanagement im Allgemeinen Sozialen Dienst. Standortbestimmung und Perspektiven für Leitung*. Weinheim.
- Meyer, Hilbert (1974): *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Frankfurt am Main.
- Miebach, Bernhard (2012): *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. Wiesbaden.
- Mildenberg, Georg; Münscher, Robert; Schmitz, Björn (2012): *Dimensionen der Bewertung gemeinnütziger Organisationen und Aktivitäten*. In: Anheier, Helmut K.; Schröder, Andreas; Then, Volker (Hg.): *Soziale Investitionen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 279–312.
- Miller, Tilly (2001): *Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie*. Stuttgart.

- Milling, Mac (2010): Zur Bedeutung von Bildungsprozessmanagement im Bereich effizienzorientierter Vermittlung interkultureller Kompetenz. In: Schweizer, Gerd (Hg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld, S. 283–292.
- Möller, Christine (1976): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim.
- Morgan, Gareth (2006): Bilder der Organisation. Stuttgart.
- Mudra, Peter (2004): Personalentwicklung. Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse. München.
- Mudra, Peter (2008): Pädagogisch-psychologische Motivationstheorien als Grundlage der Personalentwicklung. In: Bröckermann, Reiner; Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart, S. 23–42.
- Müller-Stewens, Günter; Pautzke, Gunnar (1996): Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, Thomas (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 183–206.
- Müller, Hans-Joachim; Stürzl, Wolfgang (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – Eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geissler, Harald (Hg.): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt am Main, S. 103–146.
- Müller, Ulrich (2010): Kann man Bildung managen? In: Schweizer, Gerd (Hg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld, S. 13–26.
- Müller, Ulrich; Nagel, Carmen; Ihlein, Martina (2007): Transfermanagement. In: Schweizer, Gerd (Hg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 191–220.
- Müller, Ulrich; Soland, Mirjam (2009): Transfermanagement und Evaluation. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster, S. 249–278.
- Münch, Joachim (1996): Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Bildungsarbeit. Qualitätsbegriffe und Qualitätsmodelle. In: Münch, Joachim; Arnold, Rolf (Hg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin, S. 30–51.
- Nagel, Reinhart (2014): Organisationsdesign. Modelle und Methoden für Berater und Entscheider. Stuttgart.
- Nagel, Reinhart; Wimmer, Rudolf (2009): Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider. Stuttgart.
- Nagy, Attila (2010): Neun Megatrends als unternehmerische Herausforderung. In: *Sozialwirtschaft* 20 (6/2010), S. 7–9.
- Negri, Christoph; Braun, Birgitta; Werkmann-Karcher, Birgit; Moser, Barbara (2010): Grundlagen, Kompetenzen und Rollen. In: Negri, Christoph (Hg.): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin, S. 7–68.
- Neuberger, Oswald (1977): Organisation und Führung. Stuttgart.
- Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. Stuttgart.
- Neuberger, Oswald (2006): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung. Stuttgart.

- Neuberger, Oswald; Wimmer, Peter (1998): Personalwesen 2. Stuttgart.
- Niehaves, Björn (2006): Management organisationskultureller Veränderungen. Von der traditionellen Bürokratie zur modernen Verwaltung. Saarbrücken.
- Noe, Raymond A. (1986): Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. In: *Academy of Management Review* (11 (4)), S. 736–749.
- Nork, Manuela E. (1991): Management Training. Evaluation – Probleme – Lösungsansätze. München.
- Obrecht, Werner (2000): Das systemische Paradigma der Sozialarbeitswissenschaft und der sozialen Arbeit. In: Pfaffenberg, Hans; Scherr, Albert; Sorgt, Richard (Hg.): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Standort und Entwicklungschancen der Sozialpolitik/Sozialwissenschaft. Rostock, S. 115–143.
- Olk, Thomas (2005): Träger der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München, S. 1910–1926.
- Olk, Thomas; Otto, Hans-Uwe; Backhaus-Maul, Holger (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: Olk, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München, S. IX–LXXII.
- Ottmayer, Siegfried; Künzli, Hansjörg Käter Andreas; Häflinger, Beat (2010): Bildungsmanagement. In: Negri, Christoph (Hg.): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin, S. 251–314.
- Otto, Hans-Uwe; Albus, Stefanie (2007): What works? Expertise. Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Berlin.
- Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas; Ziegler, Holger (2010): Zum Diskurs um evidenzbasierte Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas; Ziegler, Holger (Hg.): What works – welches Wissen braucht die soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen, S. 7–28.
- Pamme, Hildegard; Merchel, Joachim (2014): Personalentwicklung im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Konzeptionelle Herangehensweisen und Arbeitshilfen. Berlin.
- Parsons, Talcott (1960): Structure and process in modern societies. New York.
- Patry, Jean-Luc (2000): Transfersicherung. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; Buer, Jürgen van (Hg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 131–150.
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München.
- Pech, Ulrike (2001): Bildungscontrolling. Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Aachen.
- Peter, Hilmar (2001): Weiterbildung und Professionalisierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1961–1965.
- Peter, Hilmar (2002): Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.): Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Baltmannsweiler, S. 125–148.

- Pfaff, Holger; Driller, Elke (2012): Organisationsentwicklung. In: Hensen, Peter; Hensen, Gregor (Hg.): Gesundheits- und Sozialmanagement. Leitbegriffe und Grundlagen modernen Managements. Stuttgart, S. 195–208.
- Phillips, Jack J.; Schirmer, Frank C. (2008): Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. Berlin.
- Piber, Martin (2006): Bildungsmanagement: Bewegung zwischen ressourcenorientierten Grenzen und neuen Perspektiven. In: Gütl, Brigitte; Orthey, Frank M.; Laske, Stephan (Hg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München, S. 119–148.
- Pieler, Dirk (2000): Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive. Wiesbaden.
- Pieler, Dirk (2003): Neue Wege zur lernenden Organisation. Bildungsmanagement, Wissensmanagement, Change Management, Culture Management. Wiesbaden.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- Pracht, Arnold; Wolke, Reinhold (2009): Finanzierung und Finanzmanagement. In: Arnold, Ulli; Maelicke, Bernd (Hg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden, S. 497–524.
- Preisendörfer, Peter (2011): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Wiesbaden.
- Prezewowsky, Michel (2007): Demografischer Wandel und Personalmanagement. Herausforderungen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der Bevölkerungsentwicklung. Wiesbaden.
- Probst, Gilbert J. B. (1995): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Geißler, Harald (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, S. 163–184.
- Probst, Gilbert Jean Bernard; Büchel, Bettina S. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden.
- Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai (2010): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden.
- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey Fragen. Ein Überblick. In: ZUMA-Nachrichten (39), Mannheim, S. 95–115.
- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbereich Nr. 2000/08. Mannheim.
- Puch, Hans-Joachim (1997): Organisation im Sozialbereich. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden.
- Reich-Claasen, Jutta; Hippel von, Aiga (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1003–1016.
- Reimann, Gabi (2004): Wissensmanagement und Personalentwicklung. In: Peterander, Franz; Speck, Otto (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, S. 86–99.
- Reinhardt, Rüdiger (1993): Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt am Main.

Reinhardt, Rüdiger; Schweiker, Ulrich (1995): Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen. In: Geißler, Harald (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, S. 269–307.

Rieckmann, Heijo (1996): Organisationsentwicklung – von der Euphorie zu den Grenzen. In: Sattelberger, Thomas (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 125–144.

Roethlisberger, Fritz Jules; Dickson, William John (1939): Management and the worker. An account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago. Cambridge.

Rosenstiel von, Lutz (2004): Die „lernende Organisation“ als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung. In: Peterander, Franz; Speck, Otto (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, S. 64–82.

Rosenstiel, Lutz von (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart.

Rosenstiel, Lutz von; Comelli, Gerhard (2003): Führung zwischen Stabilität und Wandel. München.

Rotering-Steinberg, Sigrid (2006): Evaluation und Bildungscontrolling als professionelle Handlungsfelder für BildungsmanagerInnen. In: Gütl, Brigitte; Orthey Frank M.; Laske, Stephan (Hg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München, S. 217–242.

Rückle, Horst; Mutafoff, Alexander; Riekehof, Ralf (1994): Personalentwicklung. Werte- und zielorientierte Auswahl und Förderung von Mitarbeitern. Düsseldorf.

Rüegg-Stürm, Johannes (2003): Organisation und organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht. Wiesbaden.

Sabel, Herbert (1978): Erfolgreiche Mitarbeiterbildung: die gezielte Durchführung und Kontrolle. Arbeitstexte zur Betriebswirtschaft. Offenbach am Main.

Sackmann, Sonja A. (2000): Unternehmenskultur – Konstruktivistische Betrachtungen und deren Implikationen für die Unternehmenspraxis. In: Stahl, Heinz K.; Hejl, Peter M. (Hg.): Management und Wirklichkeit. Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften. Heidelberg, S. 141–158.

Sadowski, Gerd (2005): Finanzierung in der sozialen Arbeit. In: Schubert, Herbert (Hg.): Sozialmanagement. zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden, S. 281–296.

Saliterer, Iris (2008): Entwicklungslinien und Gestaltungspotenziale kommunaler Ziel- und Erfolgssteuerung. Analyse und Konzeption eines ganzheitlichen Dimensionsmodells. Wiesbaden.

Salman, Yvonne (2009): Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

Salmann, Yvonne (2010): Lernen im Arbeitsprozess im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Wolter, Andrä (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim, S. 127–144.

Sanders, Karin; Kianty, Andrea (2006): Organisationstheorien. Wiesbaden.

- Sattelberger, Thomas (1996): Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Sattelberger, Thomas (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 11–56.
- Sausele-Bayer, Ines (2011): Personalentwicklung als pädagogische Praxis. Wiesbaden.
- Sauter, Edgar (1989): Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (18), S. 3–8.
- Scharpf, Robert (1996): Sechs Wochen plus X. Strukturelle Elemente eines effizienten Führungstrainings. In: Rank, Birgit (Hg.): Bildungscontrolling. Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. München, S. 111–127.
- Schein, Edgar H. (1980): Organizational psychology. Englewood.
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt am Main.
- Schein, Edgar H. (2000): Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie? In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart, S. 19–32.
- Schellberg, Klaus-Ulrich (2010): Wertschöpfung – Sozialen Nutzen belegen. In: *Sozialwirtschaft* 20 (06/2010), S. 19–22.
- Scherer, Andreas Georg (2006): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 19–92.
- Scherpner, Martin; Wolf, Mechthild (1997): Fortbildung. In: Becker, Roland (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart, S. 344–345.
- Schewior-Popp, Susanne (2005): Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart.
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen.
- Schilling, Matthias (2010): Die Träger der Sozialen Arbeit in der Statistik. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 777–794.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (2009): Systemische Interventionen. Göttingen.
- Schmid, Bernd; Haasen, Nele (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg.
- Schmid, Christoph (2006): Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. Bern.
- Schmitz, Christof (1992): Erfolg und Vielfalt. Zum Nutzen systemischen Denkens und Handelns im Management. In: Schmitz, Christof; Gester, Petra; Heitger, Barbara (Hg.): Managerie. Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg, S. 41–70.

- Schnell, Rainer; Hill, Paul Bernhard; Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schöni, Walter (2006): Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen. Zürich.
- Schrapper, Christian (1994): Der Hilfeplanprozeß – Grundsätze, Arbeitsformen und methodische Umsetzung. In: Jordan, Erwin; Schrapper, Christian (Hg.): Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung. Münster, S. 64–78.
- Schreyögg, Georg (1991): Der Managementprozeß – neu gesehen. In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hg.): Managementforschung. Berlin, S. 255–290.
- Schreyögg, Georg (1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg (2008): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg; Noss, Christian (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: *DIE BETRIEBSWIRTSCHAFT* 55 (2), S. 169–186.
- Schreyögg, Georg; Noss, Christian (2000): Von der Episode zum fortwährenden Prozeß – Wege jenseits der Gleichgewichtlogik im Organisatorischen Wandel. In: Schreyögg, Georg; Conrad, Peter (Hg.): Organisatorischer Wandel und Transformation. Wiesbaden, S. 33–62.
- Schubert, Herbert (2005): Sozialmanagement zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen – eine Einführung. In: Schubert, Herbert (Hg.): Sozialmanagement. zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden, S. 7–26.
- Schuldt, Christian (2006): Systemtheorie. Hamburg.
- Schulte, Christoph (1992): Kennzahlengestütztes Weiterbildungs-Controlling als Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg. In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): Bildungs-Controlling. Stuttgart, S. 173–194.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2005): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden (2. Aufl.), S. 849–862.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2010): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden (3. Aufl.), S. 1067–1082.
- Schwaninger, Markus (2000): Intelligente Organisationen: Strukturen für organisationale Intelligenz und Kreativität. In: Papmehl, André; Fuchs, Jürgen (Hg.): Wissen im Wandel. Die lernende Organisation im 21. Jahrhundert. Wien, S. 317–360.
- Schwuchow, Karlheinz (1992): Weiterbildungsmanagement. Planung, Durchführung und Kontrolle der externen Führungskräfteweiterbildung. Stuttgart.
- Scott, W. Richard (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt am Main.
- Seeber, Susan (2000): Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; Buer, Jürgen van (Hg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 19–50.

- Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M; Buer, Jürgen van (2000): Bildungscontrolling – ein interdisziplinärer Forschungsbereich in der Spannung von ökonomischer und pädagogischer Rationalität. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; Buer, Jürgen van (Hg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 7–18.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Selznick, Philip (1948): Foundations of the Theory of Organization. In: *American Sociological Review* (13), S. 25–35.
- Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Severing, Eckart (2009): Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler, S. 137–158.
- Sieber Bethke, Frank (2003): Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung. Bremen.
- Siebert, Horst (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt am Main.
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld.
- Sievers, Burkard (Hg.) (1977): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart.
- Sievers, Burkard: Das Phasenmodell der Organisationsentwicklung. In: *Management-Zeitschrift industrielle Organisation* (49), S. 5–8.
- Simon-Christ, Karin (1990): Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schlaffke, Winfried; Weiß, Reinhold (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 336–349.
- Simon, Fritz B. (1997): Die Organisation der Selbstorganisation. Thesen zum "systemischen Management". In: Gester, Peter-W.; Heitger, Barbara; Schmitz, Christof (Hg.): Managerie. Heidelberg, S. 112–128.
- Simon, Fritz B. (2005): "Radikale" Marktwirtschaft. Grundlagen des systemischen Managements. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2009a): Einführung in die systemische Wirtschaftstheorie. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2009b): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2009c): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2010): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg.
- Simon, Fritz B. (2012): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts. Heidelberg.

- Solga, Marc (2011a): Evaluation in der Personalentwicklung. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden, S. 369–400.
- Solga, Marc (2011b): Förderung von Lerntransfer. In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden, S. 339–368.
- Sonntag, Karlheinz; Stegmaier, Ralf; Schaper, Niclas (2006): Ermittlung organisationaler Merkmale: Organisationsdiagnose und Lernkultur. In: Sonntag, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen, S. 179–205.
- Spiegel, Hiltrud von (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München.
- Staehele, Wolfgang H.; Conrad, Peter; Sydow, Jörg (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Staudt, Erich (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Schlawke, Winfried; Weiß, Reinhold (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 36–78.
- Staudt, Erich (1995): Technische Entwicklung und betriebliche Restrukturierung oder: Innovation durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Geißler, Harald (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied, S. 21–64.
- Staudt, Erich (2002): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster.
- Steinbach-Nordmann, Silke (2001): Lernziele. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 208–209.
- Steinmann, Horst; Schreyögg, Georg (2005): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Wiesbaden.
- Stender, Jörg; Knippel, Anja; Reemtsma-Theis, Monika (2009): Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Stiefel, Rolf T. (1982): Zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* (8), S. 54–58.
- Stöcker, Karl (1973): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München.
- Stockmann, Reinhard (2010): Wissenschaftsbasierte Evaluation. In: Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (Hg.): Evaluation. Eine Einführung. Leverkusen, S. 55–100.
- Stufflebeam, Daniel L. (1971): Educational evaluation and decision making. Bloomington.
- Thierau-Brunner, Heike; Wottawa, Heinrich; Stangel-Meseke, Martina (2006): Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In: Sonntag, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen, S. 329–354.
- Thom, Norbert; Blunck, Thomas (1992): Strategisches Weiterbildungscontrolling. In: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hg.): Bildungscontrolling. Stuttgart, S. 35–50.
- Thorndike, Edward L. (1924): Mental discipline in high school studies. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 15 (1), S. 1-22.

- Thorndike, Edward L.; Woodworth, Robert S. (1901): The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions (I.). In: *Psychological Review* (8), S. 247–261.
- Trebesch, Karsten (2000): 50 Definitionen von Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder: Würde Einigkeit stark machen? In: Trebesch, Karsten (Hg.): *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien*. Stuttgart, S. 50–64.
- Tredop, Dietmar (2008): *Weiterbildungs-Controlling. Pädagogische und ökonomische Erkundungen aus konstruktivistisch-systemischer Sicht*. Mering.
- Ulbrich, Marcus (2004): *Potentialanalyse und Entwicklungsprognose. Eine empirische Untersuchung zur sozialen Kompetenz*. Lohmar.
- Ulbrich, Mark (1999): Transferprozeß-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: Wittwer, Wolfgang (Hg.): *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente*. Frankfurt am Main, S. 39–84.
- Ulrich, Hans (1995): Reflexionen über Wandel und Management. In: Gomez, Peter; Bleicher, Knut (Hg.): *Unternehmerischer Wandel. Konzepte zur organisatorischen Erneuerung*. Wiesbaden, S. 5–30.
- Varela, Francisco J. (1979): *Principles of biological autonomy*. New York.
- Voelkner, Jürgen (1975): Zum Problem der Fortbildung von Führungskräften in der Wirtschaft. *lernpsychologische und lernorganisatorische Aspekte im System der betrieblichen Fortbildung*. Gießen.
- Vogel, Hans-Christoph (1994): *Werkbuch für Organisationsberater*. Aachen.
- Wacker, Elisabeth (2011): Behindertenpolitik, Behindertenarbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hg.): *Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München, S. 87–100.
- Wacker, Georg (2007): Bildungsmanagement – eine Herausforderung aus bildungspolitischer Sicht. In: Schweizer, Gerd (Hg.): *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben*. Bielefeld, S. 11–18.
- Wahren, Heinz-Kurt E. (1996): *Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens*. Berlin.
- Weber, Max (2006): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn.
- Weber, Michael (2000): Personentwicklung. In: Hauser, Albert; Neubarth, Rolf; Obermair, Wolfgang (Hg.): *Sozial-Management. Praxis-Handbuch soziale Dienstleistungen*. Neuwied, S. 358–378.
- Weber, Susanne; Brake, Anna (2005): Internetbasierte Befragung. In: Kühl, Stefan; Strodholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hg.): *Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Wiesbaden, S. 59–84.
- Weick, Karl E.; Sutcliffe, Kathleen M.; Klostermann, Maren (2010): *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. Stuttgart.
- Weiß, Reinhold (1990): *Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Köln.
- Weiß, Reinhold (1994): *Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft*. Köln.

- Weizsäcker, Ernst von (1974): Erstmaligkeit und Bestätigung als Komponenten der pragmatischen Information. In: Weizsäcker, Ernst von (Hg.): Offene Systeme I. Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution. Stuttgart, S. 82–113.
- Willke, Helmut (1987): Strategien der Intervention in autonome Systeme. In: Luhmann, Niklas; Baecker, Dirk (Hg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, S. 333–361.
- Willke, Helmut (1994): Systemtheoretische Strategien des Erkennens. Wirklichkeit als Konstruktion. In: Götz, Klaus (Hg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 97–116.
- Willke, Helmut (1997): Supervision des Staates. Frankfurt am Main.
- Willke, Helmut (1999): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart.
- Willke, Helmut (2001a): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Willke, Helmut (2001b): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Systeme. Stuttgart.
- Willke, Helmut (2006): Systemtheorie I: Grundlagen. Stuttgart.
- Willke, Helmut (2007): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg.
- Willke, Helmut; Krück, Carsten; Mingers, Susanne (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Wimmer, Rudolf (1991): Organisationsberatung – Eine Wachstumsbranche ohne professionelles Selbstverständnis. Überlegungen zur Weiterführung des OE-Ansatzes in Richtung systemischer Beratung. In: Hofmann, Michael (Hg.): Theorie und Praxis der Unternehmensberatung. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Heidelberg, S. 45–136.
- Wimmer, Rudolf (1992): Der systemische Ansatz – mehr als eine Modeerscheinung? In: Schmitz, Christof; Gester, Petra; Heitger, Barbara (Hg.): Managerie. Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg, S. 70–105.
- Wimmer, Rudolf (1998): Organisationsentwicklung revisited: Ein Plädoyer für die Wiederbelebung angewandter Sozialwissenschaften. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* (3), S. 38–53.
- Wimmer, Rudolf (2004): Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis. Heidelberg (1. Aufl.).
- Wimmer, Rudolf (2009): Führung und Organisation – zwei Seiten ein und derselben Medaille. In: *Revue für postheroisches Management* (4), S. 20–33.
- Wimmer, Rudolf (2012): Die neuere Systemtheorie und ihre Implikationen für das Verständnis von Organisation, Führung und Management. In: Rüegg-Stürm, Johannes; Bieger, Thomas (Hg.): Unternehmerisches Management – Herausforderungen und Perspektiven. Bern, S. 7–65.
- Wimmer, Rudolf (2012): Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis. Heidelberg (2. Aufl.).
- Wittwer, Wolfgang (1995): Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold, Rolf; Weber, Hajo (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 74–83.

- Wittwer, Wolfgang (2001): Betriebliche Bildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 45–46.
- Wohlfahrt, Norbert (2012): Auswirkungen der Neuen Steuerungsmodelle auf die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse in der Sozialen Arbeit. In: Hagn, Julia K. (Hg.): Modernisierung der kommunalen Sozialverwaltung. Soziale Arbeit unter Reformdruck? Neu-Ulm, S. 127–148.
- Wöhrle, Armin (2005): Den Wandel managen. Organisationen analysieren und entwickeln. Baden-Baden.
- Wöhrle, Armin (2008): Der zweite Professionalisierungsschub durch Sozialmanagement. In: Brinkmann, Volker (Hg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden, S. 13–40.
- Wolf, Patricia; Hilse, Heiko (2009): Wissen und Lernen. In: Wimmer, Rudolf; Meissner, Jens O.; Wolf, Patricia (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg, S. 118–143.
- Wollnik, Michael (1977): Die explorative Verwendung systematischen Erfahrungswissens – Plädoyer für einen aufgeklärten Empirismus in der Betriebswirtschaftslehre. In: Köhler, Richard (Hg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart, S. 37–64.
- Wollnik, Michael (1994): Interventionschancen bei autopoietischen Systemen. In: Götz, Klaus (Hg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 118–160.
- Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. Bern.
- Zalenska, Lesya (2009): Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen. Lohmar.
- Zaugg, Robert J. (2009): Nachhaltiges Personalmanagement. Eine neue Perspektive und empirische Exploration des Human Resource Management. Wiesbaden.
- Zauner, Alfred (2007): Über Solidarität zu Wissen. Ein systemtheoretischer Zugang zu Nonprofit Organisationen. In: Badelt, Christoph (Hg.): Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management. Stuttgart, S. 141–166.
- Zerback, Thomas; Schoen, Harald; Jakob, Nikolaus; Schlereth, Stefanie (2009): Zehn Jahre Sozialforschung mit dem Internet – Eine Analyse zur Nutzung von Online-Umfragen in den Sozialwissenschaften. In: Jakob, Nikolaus; Schoen, Harald; Zerback, Thomas (Hg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S. 15–32.
- Zink, Klaus J.; Schmidt, Andreas; Bäuerle, Thomas (1997): Train-the-Trainer-Konzepte. Arbeitsmaterialien zur Vermittlung von Qualitätswissen. Berlin.

Internetquellen

http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf

<http://www.iab.de>

<http://www.limeservice.com/de/>

<http://www.evasys.de/startseite.html>

<http://www.neu-im-asd.de>

<http://www.weiterbildung-sozialwesen.de>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wandelverständnisse im Überblick.....	64
Abbildung 2: Einordnung der betrieblichen Weiterbildung	75
Abbildung 3: Vergleich Qualifikationen und Kompetenzen	83
Abbildung 4: Mögliche Verlaufsformen von Lerntransfer	99
Abbildung 5: Das Problem der Transferlücke	101
Abbildung 6: Rahmenmodell des Transferprozesses nach Baldwin und Ford ..	105
Abbildung 7: Motivationale Einflüsse auf den Trainingseffekt	108
Abbildung 8: Die Transfer-Matrix nach Broad und Newstrom	118
Abbildung 9: Hauptbarrieren beim Lerntransfer.....	120
Abbildung 10: Transferstrategien in der Umsetzung	122
Abbildung 11: Bedeutsamste Rollen-Zeit-Kombinationen für den Weiterbildungstransfer.....	122
Abbildung 12: Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung nach Becker...	134
Abbildung 13: Mögliche Zielkonflikte zwischen organisationalem Bedarf und individuellem Bedürfnis.....	142
Abbildung 14: SMART-Goal-System	148
Abbildung 15: Mögliche Lerneffekte	154
Abbildung 16: Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick	160
Abbildung 17: Transfersicherung im Weiterbildungsprozess.....	170
Abbildung 18: Transferförderliche Instrumente in der Weiterbildung.....	171
Abbildung 19: Panelwellen innerhalb des Forschungsdesigns.....	200
Abbildung 20: Operationalisierung: Lernerfolg	204
Abbildung 21: Operationalisierung: Prognostizierter Transfererfolg	204
Abbildung 22: Operationalisierung: Tatsächlicher Transfererfolg	205
Abbildung 23: Operationalisierung: Quantifizierbarer Transfererfolg.....	205
Abbildung 24: Erweitertes Transfermodell	207
Abbildung 25: Operationalisierung: Haupteinflussfaktoren auf den Lerntransfer	208
Abbildung 26: Operationalisierung: Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	209
Abbildung 27: Operationalisierung: Gründe für Verzicht auf Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	210

Abbildung 28: Operationalisierung: Beteiligte am Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	210
Abbildung 29: Operationalisierung: Form des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung.....	211
Abbildung 30: Operationalisierung: Inhalte des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung.....	212
Abbildung 31: Motiv-Matrix	213
Abbildung 32: Operationalisierung: Motiv-Matrix	213
Abbildung 33: Operationalisierung: Benennung von Erwartungen	214
Abbildung 34: Operationalisierung: Form der Erwartungen.....	214
Abbildung 35: Operationalisierung: Gründe für den Verzicht auf die Benennung von Erwartungen.....	215
Abbildung 36: Operationalisierung: Ressourcen vor Beginn einer Weiterbildung.....	215
Abbildung 37: Operationalisierung: Art der Ressourcen für Vorbereitung	215
Abbildung 38: Operationalisierung: Nachbereitungsgespräche.....	217
Abbildung 39: Operationalisierung: Gründe für Verzicht auf Austausch nach Beendigung einer Weiterbildung	217
Abbildung 40: Operationalisierung: Beteiligung Austausch nach Beendigung einer Weiterbildung.....	218
Abbildung 41: Operationalisierung: Form des Austausches nach Beendigung einer Weiterbildung.....	218
Abbildung 42: Operationalisierung: Ressourcen nach Beendigung einer Weiterbildung.....	219
Abbildung 43: Operationalisierung: Art der Ressourcen für Nachbereitung	219
Abbildung 44: Operationalisierung: Evaluationsebenen	220
Abbildung 45: Operationalisierung: Erneute Thematisierung von Erwartungen	220
Abbildung 46: Operationalisierung: Überprüfung, ob Erwartungen erfüllt wurden	221
Abbildung 47: Operationalisierung: Form der Überprüfung der Erwartungen ...	221
Abbildung 48: Die Idealtypen im Überblick	222
Abbildung 49: Der Idealtypus Alpha	223
Abbildung 50: Der Idealtypus Beta	224
Abbildung 51: Der Idealtypus Gamma	225
Abbildung 52: Der Idealtypus Delta	225
Abbildung 53: Der Idealtypus Omega	226


Abbildung 54: Operationalisierung: Irritationspotenzial der betrieblichen Weiterbildung.....	227
Abbildung 55: Übersicht Auswahlverfahren für Stichprobe	228
Abbildung 56: Übersicht der Weiterbildungen, die für die explorative Studie Verwendung fanden	236
Abbildung 57: Potenzielle Anzahl von Probanden.....	236
Abbildung 58: Tatsächliche Anzahl von Probanden	237
Abbildung 59: Handlungsfeld der Probanden	239
Abbildung 60: Verbandszugehörigkeit der freien Träger	240
Abbildung 61: Größe der Organisationen	241
Abbildung 62: Kreuztabelle Trägertypus/Anzahl von Mitarbeitern.....	242
Abbildung 63: Individueller Lernerfolg	243
Abbildung 64: Prognostizierter Transfererfolg	244
Abbildung 65: Kreuztabelle individueller Lernerfolg versus prognostizierter Transfererfolg	245
Abbildung 66: Übersicht prognostizierter und tatsächlicher Transfererfolg	246
Abbildung 67: Mögliche Transferbarrieren.....	249
Abbildung 68: Kommunikationsanlässe vor Beginn einer Weiterbildung.....	252
Abbildung 69: Gründe für einen Verzicht auf einen Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	252
Abbildung 70: Beteiligte Personen/Funktionsträger am Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	253
Abbildung 71: Form des Austausches vor Beginn einer Weiterbildung	254
Abbildung 72: Thematisierte Inhalte im Austausch vor Beginn einer Weiterbildung.....	255
Abbildung 73: Motive hinsichtlich der Teilnahme an einer Weiterbildung.....	257
Abbildung 74: Ausgefüllte Motiv-Matrix	260
Abbildung 75: Zur Formulierung von Erwartungen vor Beginn einer externen Weiterbildung.....	262
Abbildung 76: Gründe für den Verzicht auf die Formulierung von Erwartungen	263
Abbildung 77: Bereitstellung von Ressourcen vor Beginn einer Weiterbildung.....	265
Abbildung 78: Art der Ressourcen zwecks Vorbereitung	266
Abbildung 79: Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung	270
Abbildung 80: Gründe für einen Verzicht auf einen Austausch nach Abschluss einer Weiterbildung.....	270

Abbildung 81: Beteiligte Personen am Austausch nach Absolvierung einer Weiterbildung.....	271
Abbildung 82: Form des Austausches	272
Abbildung 83: Ressourcen zwecks Nachbereitung	273
Abbildung 84: Art der Ressourcen zwecks Nachbereitung.....	274
Abbildung 85: Thematisierung von evaluativen Elementen.....	275
Abbildung 86: Vergleich vorab formulierte und anschließend thematisierte Erwartungen	276
Abbildung 87: Überprüfung des Erfüllungsgrads vorab formulierter Erwartungen	277
Abbildung 88: Zur Umsetzung des Typus Alpha in der Praxis	281
Abbildung 89: Zur Umsetzung des Typus Beta in der Praxis	282
Abbildung 90: Zur Umsetzung des Typus Gamma in der Praxis.....	283
Abbildung 91: Zur Umsetzung des Typus Delta in der Praxis	283
Abbildung 92: Zur Umsetzung des Typus Omega in der Praxis.....	284
Abbildung 93: Intensitätsgrad der organisationalen Einbettung im Überblick....	285
Abbildung 94: Transfer II. Ordnung – fachliche Ansätze innerhalb des Teams.....	288
Abbildung 95: Transfer II. Ordnung – alltägliche Abläufe innerhalb des Teams.....	289
Abbildung 96: Transfer II. Ordnung – Einstellungen und Haltungen innerhalb des Teams.....	290
Abbildung 97: Vergleichsgruppen im Überblick.....	292
Abbildung 98: Entscheidungsprämissen als Leitplanken für Entscheidungen...	306
Abbildung 99: Unterstellte Ursachen-Wirkungskette eines Weiterbildungsangebotes	335
Abbildung 100: Unterscheidung nach Art der Evaluation	339
Abbildung 101: Unterscheidung traditionelles und systemisches Weiterbildungsmanagement im Überblick	367


Anhang

Panelwelle 1 – Vor Beginn der Weiterbildung

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

Ziel der Befragung

Die vorliegende Online-Befragung dient der systematischen Erhebung von Daten zur Vor- und Nachbereitung von Weiterbildungsaktivitäten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Sie ist Bestandteil des Dissertationsvorhabens von Dipl.-Soz.Päd. Stefan Gesmann, M.A. - Sozialmanagement, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Münster, Doktorand an der Universität Tübingen. Die Arbeit wird von Frau Prof. Dr. Maja Heiner betreut.

Informationen zu Hinweisen innerhalb der Befragung

Einige Fragen sind mit zusätzlichen **Hinweisen** versehen. Diese Hinweise sind jeweils durch ein blaues Fragezeichen (❓) gekennzeichnet. Bitte beachten Sie die jeweiligen Hinweise bei der Beantwortung der Fragen.

Darüber hinaus sind einige Fragen mit einem **roten Sternchen** (*) versehen. Diese Fragen sind für die statistische Auswertung der Umfrage von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grunde müssen die jeweils mit einem roten Sternchen gekennzeichneten Fragen zwingend beantwortet werden, um zu dem nächsten Fragenkomplex zu gelangen. Sollten Sie die Fragen, die mit einem roten Sternchen versehen sind, nicht beantworten wollen oder können, muss die Befragung leider abgebrochen werden. Alternativ können Sie die Beantwortung der Befragung auch unterbrechen (siehe unten) und zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen.

Zum Begriff der "Organisation" in der Online-Befragung

Innerhalb der Online-Befragung werden Sie an verschiedenen Stellen auf den Begriff der "Organisation" treffen (z. B.: *Wie viele Mitarbeitende sind in der Organisation für die Sie tätig sind beschäftigt?*).

Als Organisation soll hier der jeweils übergeordnete Arbeitszusammenhang (i.d.R. der jeweilige Träger, die jeweilige Einrichtung) bezeichnet werden. Sollten Sie bei einem öffentlichen Träger arbeiten, wäre das jeweilige Amt (z. B. das Gesundheitsamt, das Sozialamt oder das Jugendamt) ein solcher übergeordneter Arbeitszusammenhang.

Aufgrund der besonderen Stellung des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) innerhalb des Jugendamtes, wird dieser als eigenständiger übergeordneter Arbeitszusammenhang bezeichnet.

Unterbrechung der Beantwortung

Sie können die Bearbeitung der Befragung jederzeit unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortführen. Drücken Sie hierfür auf den Knopf "später Fortfahren". Nach der Eingabe Ihres Namens, eines von Ihnen frei gewählten Passwortes und Ihrer E-Mailadresse erhalten Sie eine E-Mail mit Ihren Zugangsdaten für einen späteren Zugriff auf die Befragung.

Vertrauliche Behandlung der Daten

Als Teilnehmer/in der Studie werden Sie in einer entsprechenden Software mit einer „ID“ versehen und geführt. Sämtliche Daten werden stets ausschließlich der „ID“ zugeordnet. Sobald die Daten aller drei Messzeitpunkte vorliegen, werden die Daten, die Rückschlüsse von der „ID“ auf Ihre Person ermöglichen könnten, vollständig und unwiderruflich gelöscht. Die anschließende Auswertung erfolgt daher **vollkommen anonym**.

Fragen, Anregungen, Kritik

Sollten Sie Fragen, Anregungen oder Kritik bezüglich der Befragung haben, nehmen Sie bitte Kontakt mit mir auf:

Fachhochschule Münster
Fachbereich Sozialwesen - Referat Weiterbildung
Dipl.-Soz.Päd. Stefan Gesmann, M.A. - Sozialmanagement
Hüfferstraße 27
48151 Münster
Telefon: 0251 8365772
E-Mail: s.gesmann@fh-muenster.de

[Weiter](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Zwischengespeicherte Umfrage laden](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0% 100%

1. Informationen zur Weiterbildung, Arbeitszeitanrechnung und Kostenübernahme

Wie lautet der Titel der Weiterbildung, die Sie absolvieren werden?

? (Bitte tragen Sie hier den vollständigen Titel der Veranstaltung ein, z. B.: Case Management)

*** Bitte geben Sie den zeitlichen Umfang der Weiterbildung an.**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- zweitägige Weiterbildung
 dreitägige Weiterbildung

*** Wird Ihnen die Weiterbildung innerhalb Ihrer Organisation als Arbeitszeit angerechnet?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Ja, vollständig
 Ja, jedoch nur teilweise
 Nein
 Nein, da kein Arbeitgeber vorhanden (z. B. selbständig, arbeitsuchend o. ä.)

*** Werden die Kosten der Weiterbildung von Ihrem Arbeitgeber übernommen?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Ja, vollständig
 Ja, jedoch nur teilweise
 Nein
 Nein, da kein Arbeitgeber vorhanden (z. B. selbständig, arbeitsuchend o. ä.)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%


2. Gründe/Motivation für die Weiterbildung

* Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

An der o. g. Weiterbildung nehme ich teil, weil ...

	stimme voll zu				stimme überhaupt nicht zu
... ich zusätzliches (Fach)Wissen für meine tägliche Arbeit benötige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich einmal eine „Auszeit“ vom beruflichen Alltag brauche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte findet, dass die Weiterbildung wichtig für meine Arbeit ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Team meinte, es sei wichtig, dass sich einer von uns informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich hierdurch belohnen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich zusätzliche Methoden für meine tägliche Arbeit benötige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Kollegin/der Kollege die/der eigentlich angemeldet war, verhindert ist und ich ihren/seinen Platz eingenommen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mich für eine berufliche Alternative qualifizieren möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... veränderte Bedingungen innerhalb unseres Handlungsfeldes (z. B. gesetzliche Vorgaben o. ä.) dies erfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... veränderte Bedingungen innerhalb unserer Organisation (z. B. Umstrukturierungen o. ä.) dies erfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich auf ein anderes Handlungsfeld vorbereiten möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mein berufliches Handeln reflektieren möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich gerne neue Kontakte knüpfen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich meine Stelle bei meinem jetzigen Arbeitgeber hierdurch sichern möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mich persönlich weiterentwickeln möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte mich dazu verpflichtet hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich damit mein berufliches Engagement und meine besondere Einsatzbereitschaft beweisen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

An der o. g. Weiterbildung nehme ich aus sonstigen Gründen teil und zwar:

 (Bitte tragen Sie hier ein, was Sonstiges der Fall ist)

[Zurück](#)

[Weiter](#)


[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

3. Austausch Weiterbildungsabsicht - generell

* **Hat vor der Anmeldung zur o. g. Veranstaltung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen aus Ihrer Organisation bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ja
 nein

[← Zurück](#) [Weiter →](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls vor der Anmeldung kein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen stattgefunden hat.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TUBINGEN

Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0% 100%

3. Austausch Weiterbildungsabsicht - generell

*** Hat vor der Anmeldung zur o. g. Veranstaltung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen aus Ihrer Organisation bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein

*** Was sind die zentralen Gründe (bitte wählen Sie maximal drei Gründe), warum kein Austausch bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht in Ihrer Organisation stattgefunden hat?**
Bitte wählen Sie zwischen 1 und 3 Antworten aus.

Vor der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich kein Austausch bezüglich des Weiterbildungsbedarfs der Mitarbeitenden statt.

Ein Austausch bezüglich des Weiterbildungsbedarfs findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.

Mein potentieller Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine Kollegin/innen, Vorgesetzter/meine Vorgesetzte, mein Geschäftsführer o. ä.) war der Meinung, dass ein solcher Austausch nicht notwendig ist.

Meinem potentiellen Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine Kollegin/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte, Geschäftsführer o. ä.) fehlte die Zeit für einen Austausch.

Ich hatte kein Interesse an einem solchen Austausch.

Ich hatte Interesse an einem solchen Austausch, mir fehlte jedoch die Zeit hierfür.

Es war kein entsprechender Gesprächspartner vorhanden.

Ein Austausch bezüglich meines Weiterbildungsbedarfs hat aus sonstigen Gründen nicht stattgefunden, und zwar:

? (Bitte wählen Sie aus den o. g. Gründen **mindestens einen Grund** und **maximal drei Gründe** aus. Sie können einen bereits gewählten **Grund deaktivieren**, indem Sie erneut auf das Kästchen vor dem genannten Grund klicken)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey

Falls vor der Anmeldung ein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen stattgefunden hat.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

3. Austausch Weiterbildungsabsicht - generell

*** Hat vor der Anmeldung zur o. g. Veranstaltung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen aus Ihrer Organisation bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein

*** Mit welchen der nachfolgend genannten Personen/Funktionsträger hat ein Austausch bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch hat **ausschließlich** mit meinen **Kollegen/-innen** aus dem Team stattgefunden.
 Der Austausch hat **ausschließlich** mit meinem direkten **Vorgesetzten**/meiner direkten Vorgesetzten stattgefunden.
 An dem Austausch waren **sowohl** meine **Kollegen/-innen** aus dem Team **als auch** mein direkter **Vorgesetzter**/meine direkte Vorgesetzte beteiligt.
 Der Austausch bezüglich meiner Weiterbildungsabsicht hat mit anderen Personen stattgefunden, und zwar mit:

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de


powered by LimeSurvey

Falls vor der Anmeldung zur Weiterbildung ein Austausch ausschließlich mit Kollegen aus dem Team stattgefunden hat (aufgrund der fehlenden Beteiligung von Führungskräften, sind die Daten aus dem Fragenkomplex 4 nicht in die Auswertung eingeflossen).

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0% 100%

4. Austausch Weiterbildungsabsicht - Kollegen/-innen aus dem Team

*** In welcher Form hat der Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus Ihrem Team bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht schwerpunktmäßig stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel", in der Pause o. ä.).

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Teamsitzung, Dienstbesprechung o. ä.).

*** Inwiefern wurden folgenden Aspekte innerhalb des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihren Kollegen/-innen thematisiert?**

	wurden sehr stark thematisiert			wurden gar nicht thematisiert	
Die Inhalte der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielsetzung der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der anschließende Transfer der Weiterbildungsinhalte in Ihre berufliche Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische Fragen (Vertretungsregelungen u. ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche Bedenken/Befürchtungen der Kollegen/-innen hinsichtlich der von Ihnen angestrebten Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihr Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was war darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihren Kollegen/-innen?

? (Bitte tragen Sie hier ein, was darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches war)

Zurück Weiter

Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey


Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

Falls vor der Anmeldung zur Weiterbildung ein Austausch ausschließlich mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat.

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0% 100%

5. Austausch Weiterbildungsabsicht - direkte/r Vorgesetzte/r

*** In welcher Form hat der Austausch mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht schwerpunktmäßig stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel", in der Pause o. ä.).

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung o. ä.).

*** Inwiefern wurden folgende Aspekte innerhalb des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten thematisiert?**

	wurde sehr stark thematisiert			wurde gar nicht thematisiert	
Die Inhalte der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielsetzung der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der anschließende Transfer der Weiterbildungsinhalte in Ihre berufliche Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische Fragen (Vertretungsregelungen u. ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche Bedenken/Befürchtungen der Kollegen/-innen hinsichtlich der von Ihnen angestrebten Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihr Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was war darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten?

? (Bitte tragen Sie hier ein, was darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches war)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey


Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

Falls vor der Anmeldung zur Weiterbildung ein Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat.

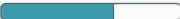
Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

6. Austausch Weiterbildungsabsicht - Kollegen/-innen aus Team + direkte/r Vorgesetzte/r

*** In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht schwerpunktmäßig stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel").

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Teamsitzung, Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung o. ä.).

*** Inwiefern wurden folgenden Aspekte innerhalb des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten thematisiert?**

	wurden sehr stark thematisiert			wurden gar nicht thematisiert	
Die Inhalte der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielsetzung der Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der anschließende Transfer der Weiterbildungsinhalte in Ihre berufliche Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische Fragen (Vertretungsregelungen u. ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche Bedenken/Befürchtungen der Kollegen/-innen hinsichtlich der von Ihnen angestrebten Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen der Weiterbildung für Ihr Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was war darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches bezüglich Ihrer Weiterbildungsabsicht mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten?

? (Bitte tragen Sie hier ein, was darüber hinaus bzw. anstatt dessen Inhalt des Austausches war)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/tb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

7. Erwartungen

* Sind in Ihrer Organisation konkrete Erwartungen hinsichtlich Ihrer Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ja
 nein


[< Zurück](#) [Weiter >](#)


[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)


Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls vor Beginn der Weiterbildung keine konkreten Erwartungen benannt worden sind.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

7. Erwartungen

*** Sind in Ihrer Organisation konkrete Erwartungen hinsichtlich Ihrer Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein

*** Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe, warum innerhalb Ihrer Organisation keine konkreten Erwartungen hinsichtlich Ihrer Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden sind?**
Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.

Ich bin der Meinung, dass eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung nicht notwendig ist.

Mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte findet, dass eine Konkretisierung von Erwartungen vor Beginn einer Weiterbildung nicht notwendig ist.

Vor der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich keine Konkretisierung von Erwartungen statt.

Eine Konkretisierung von Erwartungen findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.

Eine Konkretisierung von Erwartungen findet aus sonstigen Gründen nicht statt, und zwar:

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey

Falls vor Beginn der Weiterbildung konkrete Erwartungen benannt worden sind.

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

7. Erwartungen

*** Sind in Ihrer Organisation konkrete Erwartungen hinsichtlich Ihrer Teilnahme an der Weiterbildung benannt worden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein

In welcher Form wurden die konkreten Erwartungen festgelegt?
Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.

Mündlich
 Schriftlich

[← Zurück](#) [Weiter →](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey



Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

8. Ressourcen

* **Wurden bzw. werden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung eingeräumt?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ja
- nein
- weiß nicht

←
Zurück


Absenden


Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren


Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls vor Beginn der Weiterbildung Ressourcen zwecks Vorbereitung zur Verfügung gestellt wurden.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 1 (vor Beginn der Weiterbildung)

0%  100%

8. Ressourcen

*** Wurden bzw. werden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung eingeräumt?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein
 weiß nicht

Welche Ressourcen werden Ihnen zwecks Vorbereitung auf die Weiterbildung eingeräumt?
Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.

Zeitliche Ressourcen (z. B. Freistellung vom Dienst o. ä.)
 Materielle Ressourcen (z. B. vorbereitende Literatur, Nutzung des PC am Arbeitsplatz o. ä.)
 Sonstige Ressourcen, und zwar:

[Zurück](#) [Absenden](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey

Panelwelle 2 – Direkt nach Absolvierung der Weiterbildung

Die in Bezug auf das Forschungsinteresse zusätzlich eingerichteten Fragen sind entsprechend markiert (Frage 6.1, 6.2 sowie 7.1).

<h1>MUSTER</h1>					
EvaSys	Evaluation Weiterbildung 2011_Diss. [Copy]				
3. Zu den äußeren Bedingungen					
3.1 Die Atmosphäre innerhalb der Gruppe war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
3.2 Die räumlichen Bedingungen waren	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
3.3 Die Verpflegung während der Veranstaltung war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
3.4 Die Informationen vor der Veranstaltung waren	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
3.5 Der Kontakt zum Sekretariat für Weiterbildung war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
3.6 Bezüglich der äußeren Bedingungen möchte ich noch erwähnen:	<input type="text"/>				
4. Zu den Inhalten					
4.1 Die Weiterbildung hat mir neue Erkenntnisse vermittelt	stimme voll zu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu			
4.2 Die Inhalte der Weiterbildung haben eine hohe Relevanz für meine tägliche Praxis	stimme voll zu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu			
4.3 Die Aktualität der Inhalte bewerte ich als	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
5. Zur Referentin/zum Referenten					
5.1 Die Vermittlung der Inhalte durch die Referentin/den Referenten war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
5.2 Die fachliche Kompetenz der Referentin/des Referenten war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
5.3 Die methodische Kompetenz der Referentin/des Referenten war	sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr schlecht			
5.4 Bezüglich der Referentin/des Referenten möchte ich noch erwähnen:	<input type="text"/>				
6. Zusammenfassend					
6.1 Meine Zufriedenheit bewerte ich zusammenfassend als	sehr hoch	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr niedrig			
6.2 Mein Lernerfolg bewerte ich zusammenfassend als	sehr hoch	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr niedrig			
7. Zum Nutzen der Weiterbildung					
Bitte versuchen Sie abzuschätzen, wie hoch der Nutzen der Weiterbildung ...					
7.1 ... für Ihre tägliche Arbeit in Ihrer Organisation sein wird.	sehr hoch	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr niedrig			
8. Sonstiges					
8.1 Folgende Themen wünsche ich mir zusätzlich im Programm des Referats Weiterbildung:	<input type="text"/>				
F1438U0P2PL0V0					
VIELEN DANK <h1>MUSTER</h1>					
12.09.2014, Seite 2/2					

Panelwelle 3 – Ca. sechs Wochen nach Abschluss der Weiterbildung

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

11. Nachbereitung - Ressourcen

*** Wurden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein
 weiß nicht

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey

Falls nach Beendigung der Weiterbildung Ressourcen zwecks Nachbereitung zur Verfügung gestellt wurden.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

11. Nachbereitung - Ressourcen

*** Wurden Ihnen innerhalb Ihrer Organisation Ressourcen (z. B. zeitliche, finanzielle oder materielle Ressourcen) zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein
 weiß nicht

Welche Ressourcen wurden Ihnen zwecks Nachbereitung der Weiterbildung eingeräumt?
Bitte wählen Sie einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.

Zeitliche Ressourcen (z. B. Freistellung vom Dienst zwecks Nachbereitung o. ä.)
 Materielle Ressourcen (z. B. nachbereitende Literatur o. ä.)
 Sonstige Ressourcen, und zwar:

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

12. Nachbereitung Austausch - Generell

* **Hat nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen bzw. Funktionsträgern aus Ihrer Organisation hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ja
 nein


[← Zurück](#) [Weiter →](#)


[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

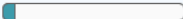
Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls nach Beendigung der Weiterbildung kein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen stattgefunden hat.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

12. Nachbereitung Austausch - Generell

*** Hat nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen bzw. Funktionsträgern aus Ihrer Organisation hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden? Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:**

ja
 nein

*** Was sind die zentralen Gründe (bitte wählen Sie maximal drei Gründe), warum in Ihrer Organisation kein Austausch hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden hat? Bitte wählen Sie zwischen 1 und 3 Antworten aus.**

Nach der Absolvierung einer Weiterbildung findet in unserer Organisation grundsätzlich kein Austausch bezüglich der Inhalte einer Weiterbildungen statt.

Ein Austausch bezüglich der Inhalte einer absolvierten Weiterbildung findet nur bei einer umfangreicheren Weiterbildung statt.

Mein potenzieller Gesprächspartner (meine Kollegen/-innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte) war der Meinung, dass ein solcher Austausch nicht notwendig ist.

Meinem potenziellen Gesprächspartner (mein/e Kollege/n/meine Kollegin/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte) fehlte die Zeit für einen Austausch.

Ich hatte kein Interesse an einem solchen Austausch.

Ich hatte Interesse an einem solchen Austausch, mir fehlte jedoch die Zeit hierfür.

Es war kein entsprechender Gesprächspartner vorhanden.

Ein Austausch bezüglich der Inhalte der Weiterbildung hat aus sonstigen Gründen nicht stattgefunden, und zwar:

? (Bitte wählen Sie aus den o. g. Gründen **mindestens einen Grund** und **maximal drei Gründe** aus. Sie können einen bereits gewählten **Grund deaktivieren**, indem Sie erneut auf das Kästchen vor dem genannten Grund klicken)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de


powered by LimeSurvey

Falls nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Personen stattgefunden hat.


Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

12. Nachbereitung Austausch - Generell

*** Hat nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit Ihren Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder anderen Personen bzw. Funktionsträgern aus Ihrer Organisation hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

ja
 nein


*** Mit welchen der nachfolgend genannten Personen/Funktionsträger hat ein Austausch hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch hat **ausschließlich** mit meinen **Kollegen/-innen** aus dem Team stattgefunden.

Der Austausch hat **ausschließlich** mit meinem direkten **Vorgesetzten**/meiner direkten Vorgesetzten stattgefunden.

An dem Austausch waren **sowohl** meine **Kollegen/-innen** aus dem Team **als auch** mein direkter **Vorgesetzter**/meine direkte Vorgesetzte beteiligt.

Der Austausch hinsichtlich der von mir absolvierten Weiterbildung hat mit anderen Personen stattgefunden, und zwar mit:



Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fr-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de


powered by LimeSurvey

Falls nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch ausschließlich mit Kollegen aus dem Team stattgefunden hat (aufgrund der fehlenden Beteiligung von Führungskräften, sind die Daten aus dem Fragenkomplex 13 nicht in die Auswertung eingeflossen).

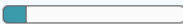
Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

13. Nachbereitung Austausch - Team

In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus Ihrem Team schwerpunktmäßig stattgefunden?

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel", in der Pause o. ä.).

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Teambesprechung, Dienstbesprechung o. ä.).

Wurde innerhalb des Austausches mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team thematisiert ...

	ja	nein	weiß nicht
... wie zufrieden Sie mit der Weiterbildung waren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ob Sie durch die Weiterbildung Ihre Einstellungen, Ihr Wissen oder aber Ihre Fähigkeiten verändern konnten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... inwiefern Sie die Weiterbildungsinhalte in Ihren Arbeitsalltag anwenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

← Zurück Weiter →

Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey


Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

Falls nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch ausschließlich mit dem Vorgesetzten stattgefunden hat.


Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

14. Nachbereitung Austausch - direkte/r Vorgesetzte/r

*** In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung schwerpunktmäßig stattgefunden?**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel", in der Pause o. ä.).

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung o. ä.).

*** Wurde innerhalb des Austausches mit Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten thematisiert ...**

	ja	nein	weiß nicht
... wie zufrieden Sie mit der Weiterbildung waren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ob Sie durch die Weiterbildung Ihre Einstellungen, Ihr Wissen oder aber Ihre Fähigkeiten verändern konnten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... inwiefern Sie die Weiterbildungsinhalte in Ihrem Arbeitsalltag anwenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey


Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

Falls nach Beendigung der Weiterbildung ein Austausch mit den Kollegen aus dem Team und dem Vorgesetzten stattgefunden hat.

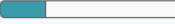
Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

15. Nachbereitung Austausch - Kollegen/-innen aus Team + direkte/r Vorgesetzte/r

*** In welcher Form hat dieser Austausch mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten hinsichtlich der von Ihnen absolvierten Weiterbildung schwerpunktmäßig stattgefunden?**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Der Austausch fand primär informell statt (zwischen "Tür und Angel", in der Pause o. ä.).

Der Austausch fand primär in einem formalen Rahmen statt (Teambesprechung, Mitarbeitergespräch, Dienstbesprechung o. ä.).

*** Wurde innerhalb des Austausches mit Ihren Kollegen/-innen aus dem Team und Ihrem direkten Vorgesetzten/Ihrer direkten Vorgesetzten thematisiert ...**

	ja	nein	weiß nicht
... wie zufrieden Sie mit der Weiterbildung waren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ob Sie durch die Weiterbildung Ihre Einstellungen, Ihr Wissen oder aber Ihre Fähigkeiten verändern konnten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... inwiefern Sie die Weiterbildungsinhalte in Ihren Arbeitsalltag anwenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

16. Transfer I. Ordnung - generell

* Bitte versuchen Sie auf einer Skala von 0 bis 100 zu quantifizieren, in welchem Umfang Sie die Weiterbildungsinhalte in Ihren beruflichen Kontext transferieren konnten.

In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

? Bitte tragen Sie in das Feld eine Zahl zwischen 0 (es hat keinerlei Transfer der Weiterbildungsinhalte in den beruflichen Kontext stattgefunden) und 100 (die Weiterbildungsinhalte wurden in vollem Umfang in den beruflichen Kontext transferiert) ein.

* Bitte versuchen Sie jetzt, mit zeitlichem Abstand zur Weiterbildung, die Sie absolviert haben, zusammenfassend abzuschätzen, wie hoch der Nutzen der Weiterbildung ...


sehr hoch hoch durchschnittlich niedrig sehr niedrig

... für Ihre tägliche Arbeit in der Organisation ist.


Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls der Nutzen der Weiterbildung für die tägliche Arbeit in der Organisation *durchschnittlich, niedrig* oder *sehr niedrig* eingeschätzt wurde.

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

16.1. Transfer I. Ordnung - durchschnittlich, niedrig, sehr niedrig

(In der vorherigen Frage haben Sie den Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit entweder als durchschnittlich, niedrig oder sehr niedrig eingeschätzt.)

Inwiefern haben folgende Aspekte dazu beigetragen, dass Sie den Nutzen der Weiterbildung für Ihre tägliche Arbeit als durchschnittlich, niedrig oder sehr niedrig einschätzen?

	Stimme				
	voll zu			überhaupt nicht zu	
Die Weiterbildungsinhalte passten nicht zu der Art und Weise, wie ich meine Arbeit erledige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Weiterbildung fehlten konkrete Hinweise, wie die Inhalte in die tägliche Praxis übertragen werden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Weiterbildungsinhalte waren zu weit von meiner beruflichen Praxis entfernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fiel mir schwer, das neue Wissen/die neuen Fähigkeiten in meiner täglichen Praxis umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte innerhalb unserer Organisation vor Beginn der Weiterbildung keine Möglichkeit, mich auf diese vorzubereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte innerhalb unserer Organisation nach Absolvierung der Weiterbildung keine Möglichkeit, diese nachzubereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gewohnten Abläufe und Routinen in meiner täglichen Praxis haben verhindert, dass ich die Weiterbildungsinhalte umsetzen konnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war nicht ausreichend motiviert, um die Weiterbildungsinhalte konsequent umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlte die Zeit, um die Weiterbildungsinhalte konkret umsetzen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein direkter Vorgesetzter/meine direkte Vorgesetzte hat mich bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Kollegen/-innen aus dem Team haben mich bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte nicht unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte der Weiterbildung lassen sich nicht auf die Arbeit mit den Adressaten übertragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Anwendung der Weiterbildungsinhalte wurde durch die Adressaten verhindert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte passt nicht in das kommunal- und/oder trägerpolitische Klima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der/die Finanzier/s hat/haben die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte verhindert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück
Weiter

Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

powered by LimeSurvey

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

17. Transfer II. Ordnung

*** Auf Grund der Lern- und/oder Erfahrungsimpulse aus der Weiterbildung, wurde(n) ...**

	I. Ebene der Reflexion					II. Ebene der Veränderung				
	intensiv reflektiert (1)	(2)	(3)	(4)	nicht reflektiert (5)	deutlich verändert (1)	(2)	(3)	(4)	nicht verändert (5)
... die fachlichen Ansätze innerhalb unseres Teams ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die alltäglichen Abläufe innerhalb unseres Teams ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Einstellungen/Haltungen innerhalb unseres Teams ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

? Bitte beurteilen Sie die o. g. drei Aussagen jeweils auf der Ebene der Reflexion (I) sowie auf der Ebene der Veränderung (II). Jede der drei Aussagen sollte somit zwei Mal (einmal auf der I. Ebene der Reflexion und einmal auf der II. Ebene der Veränderung) auf einer Skala von 1 bis 5 beurteilt werden.

[← Zurück](#) [Weiter →](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

18. Daten zum Trägertypus

Welchem Trägertypus ist die Organisation, für die Sie tätig sind, zuzuordnen?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Öffentlicher Träger
- Freier gemeinnütziger Träger
- Gewerblicher Träger
- Sonstiger Träger, und zwar:
- keine Antwort

←
Zurück


Weiter
→


Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren


Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls als Trägertypus *Öffentlicher Träger* gewählt wurde.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

18. Daten zum Trägertypus

Welchem Trägertypus ist die Organisation, für die Sie tätig sind, zuzuordnen?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Öffentlicher Träger
- Freier gemeinnütziger Träger
- Gewerblicher Träger
- Sonstiger Träger, und zwar:
- keine Antwort

Um welche Form von öffentlichem Träger handelt es sich?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Jugendamt
- Allgemeiner Sozialer Dienst
- Landesjugendamt
- Sozialamt
- Gesundheitsamt
- Überörtlicher Träger der Sozialhilfe
- Sonstiger öffentlicher Träger, und zwar:
- keine Antwort

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/tb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey

Falls als Trägertypus *Freier gemeinnütziger Träger* gewählt wurde.

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

18. Daten zum Trägertypus

Welchem Trägertypus ist die Organisation, für die Sie tätig sind, zuzuordnen?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Öffentlicher Träger

Freier gemeinnütziger Träger

Gewerblicher Träger

Sonstiger Träger, und zwar:

keine Antwort

Welchem Verband gehört der Träger an, bei dem Sie beschäftigt sind?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Arbeiterwohlfahrt (AWO)

Deutscher Caritasverband (DCV)

Deutsches Rotes Kreuz (DRK)

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (DW der EKD)

Paritätischer Wohlfahrtsverband (DER PARITÄTISCHE)

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)

Der Träger bei dem ich beschäftigt bin, gehört keinem Verband an.

keine Antwort

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey




Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

19. Daten zum Handlungsfeld

In welchem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind Sie primär tätig?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kinder- und Jugendhilfe
- Menschen mit Behinderung
- Berufliche Bildung mit Erwachsenen
- Soziale Altenarbeit
- Soziale Arbeit im Gesundheitswesen/Gesundheitsförderung
- Resozialisierung
- In einem sonstigen Handlungsfeld, und zwar:
- keine Antwort

 Wenn Sie in mehreren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind, wählen Sie bitte das Handlungsfeld aus, in dem - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

 Zurück

Weiter 

Umfrage verlassen und Antworten löschen

Später fortfahren


Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Falls als Handlungsfeld in der Sozialen Arbeit *Kinder- und Jugendhilfe* gewählt wurde.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TUBINGEN

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

19. Daten zum Handlungsfeld

In welchem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind Sie primär tätig?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kinder- und Jugendhilfe
- Menschen mit Behinderung
- Berufliche Bildung mit Erwachsenen
- Soziale Altenarbeit
- Soziale Arbeit im Gesundheitswesen/Gesundheitsförderung
- Resozialisierung
- In einem sonstigen Handlungsfeld, und zwar:
- keine Antwort

? Wenn Sie in mehreren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind, wählen Sie bitte das Handlungsfeld aus, in dem - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

Bitte konkretisieren Sie, in welchem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe Sie primär tätig sind.
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kindertageseinrichtungen
- Hilfen zur Erziehung
- Jugendarbeit
- Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe
- Sonstiger Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, und zwar:
- keine Antwort

? Wenn Sie in mehreren Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, wählen Sie bitte den Bereich, in dem Sie - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

[Zurück](#) [Weiter](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.


Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de


powered by LimeSurvey

Falls bei der Konkretisierung des Handlungsfeldes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe *Hilfen zur Erziehung* gewählt wurde.

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TUBINGEN



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0% 100%

19. Daten zum Handlungsfeld

In welchem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind Sie primär tätig?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kinder- und Jugendhilfe
- Menschen mit Behinderung
- Berufliche Bildung mit Erwachsenen
- Soziale Altenarbeit
- Soziale Arbeit im Gesundheitswesen/Gesundheitsförderung
- Resozialisierung
- In einem sonstigen Handlungsfeld, und zwar:
- keine Antwort

? Wenn Sie in mehreren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind, wählen Sie bitte das Handlungsfeld aus, in dem - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

Bitte konkretisieren Sie, in welchem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe Sie primär tätig sind.
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kindertageseinrichtungen
- Hilfen zur Erziehung
- Jugendarbeit
- Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe
- Sonstiger Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, und zwar:
- keine Antwort


? Wenn Sie in mehreren Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, wählen Sie bitte den Bereich, in dem Sie - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.


Bitte konkretisieren Sie, in welchem Bereich der Hilfen zur Erziehung Sie primär tätig sind.
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Ambulante Hilfen zur Erziehung (z. B. SPFH)
- Teilstationäre Hilfen zur Erziehung (z. B: Tagesgruppen)
- Stationäre Hilfen zur Erziehung (z. B. Heimerziehung)
- In einem sonstigen Bereich der Hilfen zur Erziehung, und zwar:
- keine Antwort


? Wenn Sie in mehreren Bereichen der Hilfen zur Erziehung tätig sind, wählen Sie bitte den Bereich, in dem Sie - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

Falls als Handlungsfeld in der Sozialen Arbeit *Menschen mit Behinderung* gewählt wurde.

Fachhochschule Münster University of Applied Sciences 

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN 

Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

19. Daten zum Handlungsfeld

In welchem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind Sie primär tätig?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Kinder- und Jugendhilfe
- Menschen mit Behinderung
- Berufliche Bildung mit Erwachsenen
- Soziale Altenarbeit
- Soziale Arbeit im Gesundheitswesen/Gesundheitsförderung
- Resozialisierung
- In einem sonstigen Handlungsfeld, und zwar:
- keine Antwort

? Wenn Sie in mehreren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind, wählen Sie bitte das Handlungsfeld aus, in dem - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

Bitte konkretisieren Sie, in welchem Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung Sie primär tätig sind.
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Ambulante Arbeit mit Menschen mit Behinderung
- Teilstationäre Arbeit mit Menschen mit Behinderung
- Stationäre Arbeit mit Menschen mit Behinderung
- In einem sonstigen Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung, und zwar:
- keine Antwort

? Wenn Sie in mehreren Bereichen der Arbeit mit Menschen mit Behinderung tätig sind, wählen Sie bitte den Bereich, in dem Sie - hinsichtlich der Arbeitsstunden, die Sie pro Woche leisten - primär tätig sind.

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.

Fachbereich Sozialwesen, Referat Weiterbildung
Hüfferstraße 27
48149 Münster
www.fh-muenster.de/fb10

Institut für Erziehungswissenschaften
Münzgasse 11
72070 Tübingen
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de

powered by LimeSurvey



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

20. Daten zur Organisation

Wie viele Mitarbeitende sind in der Organisation, für die Sie tätig sind, hauptamtlich beschäftigt?

Bitte geben Sie die Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeitenden ausschließlich in Vollzeitstellen an (sollten Teilzeitkräfte in Ihrer Organisation tätig sein, rechnen Sie diese bitte in Vollzeitstellen um).

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Weniger als 10
- 10 bis 25
- 26 bis 50
- 51 bis 100
- 101 bis 250
- 251 bis 500
- Mehr als 500
- Weiß nicht
- keine Antwort



Zur Erinnerung:

Als Organisation soll hier der jeweils übergeordnete Arbeitszusammenhang (i.d.R. der jeweilige Träger, die jeweilige Einrichtung) bezeichnet werden. Sollten Sie bei einem öffentlichen Träger arbeiten, wäre das jeweilige Amt (z. B. das Gesundheitsamt, das Sozialamt oder das Jugendamt) ein solcher übergeordneter Arbeitszusammenhang. Aufgrund der besonderen Stellung des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) innerhalb des Jugendamtes, wird dieser als eigenständiger übergeordneter Arbeitszusammenhang bezeichnet.

[← Zurück](#) [Weiter →](#)


[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.



Panelwelle 3 (nach Beendigung der Weiterbildung)

0%  100%

21. Daten zur Person

In welcher Funktion arbeiten Sie in der Organisation, für die Sie tätig sind?
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Honorarkraft mit wechselndem Stundenkontingent
- Honorarkraft mit festem Stundenkontingent
- Praktikant/in, Trainee o. ä.
- (sozial-)pädagogischer Mitarbeiter/(sozial-)pädagogische Mitarbeiterin **ohne** Leitungsfunktion
- (sozial-)pädagogischer Mitarbeiter/(sozial-)pädagogische Mitarbeiterin **mit** Leitungsfunktion
- Geschäftsführer/in, Vorstand, Amtsleiter/in o. ä.
- In einer sonstigen Funktion, und zwar:
- keine Antwort

[← Zurück](#) [Absenden](#)

[Umfrage verlassen und Antworten löschen](#)

[Später fortfahren](#)

Diese Umfrage ist momentan nicht aktiv. Sie werden sie nicht abschließen können.