
D Das Transferpotenzial der Modellprojekte

Zunächst soll hier in Erinnerung gerufen werden, dass die Perspektive guter Praxis hier eine dreifache ist: eine konzeptionelle, eine organisationale und eine individuelle, woraus sich folgende Leitfragen für die Arbeit ergaben:

1. Wie können extern organisierte Weiterbildungsangebote erfolgreich und intelligent an betriebliche Umsetzungs- und Anwendungsbedingungen angekoppelt und somit praxiswirksam werden?
2. Welche Bedingungen müssen in der Organisation und der Struktur bei den Bildungsanbietern gegeben sein bzw. geschaffen werden, damit dieser Brückenschlag von Theorie und Praxis gelingt?
3. Unter welchen Bedingungen können Weiterbildungsangebote für KMU dem Anspruch gerecht werden, gleichzeitig zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern beizutragen?

Es geht also erstens um die Kontextbedingungen, die die Entstehung praxiswirksamer Curricula ermöglicht haben, und zweitens um eine Beschreibung der Bedingungen, die herzustellen sind, damit diese Curricula und Prozesserfahrungen von Nachahmern ebenso erfolgreich genutzt werden können.

1 Erfolgskritische Kontextbedingungen für die Genese praxiswirksamer Curricula

Im Kapitel B.4 wurde bereits als Fazit herausgearbeitet, dass betriebliche Entwicklungsbedarfe und individuelle Entwicklungsbedürfnisse zwar divergieren, sich jedoch keineswegs ausschließen müssen. Vielmehr gehe ich im vorliegenden Kontext davon aus, dass beiden Anforderungen umso mehr entsprochen wird, je besser es gelingt, im Diskurs mit allen Beteiligten, d.h. mit

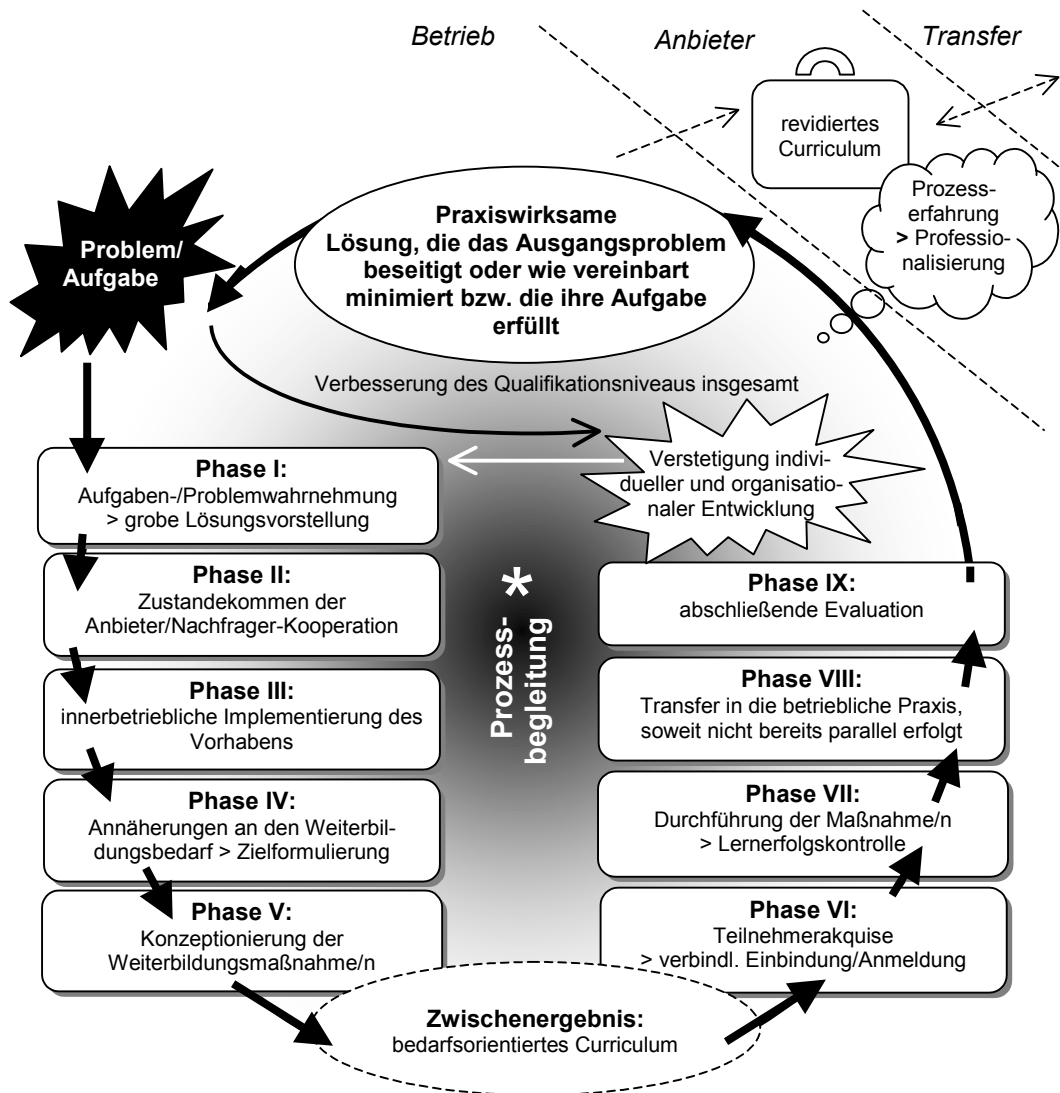
- Weiterbildnern und/oder Beratern,
- betrieblichen Entscheidungsträgern und Führungskräften,
- Beschäftigten und der Arbeitnehmervertretung

das Schnittfeld aller Interessenpositionen in betrieblichen Weiterbildungs- und Beratungsprojekten zu entwickeln und zu bearbeiten. Antworten auf die erste und die dritte Frage können in dieser Sicht nicht separiert werden. Sie werden entlang der im empirischen Teil herausgearbeiteten idealtypischen Projektphasen (vgl. nachfolgende Abb. D.1.1) gegeben. Aus den erfolgskritischen Rahmenbedingungen für

diesen Aushandlungsprozess lassen sich dann jeweils neuartige Anforderungen an Weiterbildungs- und Beratungsanbieter auf dem Weg zu „arbeitsorientierten“ Modernisierungsdienstleistern für KMU als Antworten auf die zweite Leitfrage ableiten.

1.1 Das idealtypische Projektphasen-Modell

Abb. D.1.1: Erfolgskritische Phasen für die Genese praxiswirksamer Curricula



* **Prozessbegleitung:** Projektmanagement und Projektsteuerung, Beratung und Evaluation, interner Transfer und Qualitätssicherung, externer Transfer und Marketing, Motivierung und Moderation, ...

Quelle: Eigene Darstellung

Das oben dargestellte idealtypische Projektphasen-Modell¹⁵⁴ (Abb. D.1.1) ist keineswegs als ein linearer unabweisbarer Handlungsplan für Nachahmer zu verstehen. Ich gehe vielmehr von einem nicht im Vorhinein planbaren Projektverlauf als „Folge indeterminierter Phasenübergänge“ (Balck zit. n. Mess/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 71) mit Rückkopplungsschleifen aus. Selbst die Reihenfolge – insbesondere für die Phasen IV, V und VI – kann variieren. Die Phase VIII lässt sich nur im ungünstigsten Fall separieren. Dort zu Leistendes findet im Idealfall prozessbegleitend statt. Jede Projektphase stellt jedoch eine Hürde auf dem Weg zu einer erfolgreichen Problembewältigung dar.

Ein Projekt bzw. ein wie oben geschlossener Projektkreis ist demnach nichts anderes als ein Problemlösungsprozess. *Probleme* sind die *wirkungsvollsten* Auslöser von Projekten (vgl. Adolph 1992: 167; vgl. Mees/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 19) und gemäß der Programmphilosophie handelt es sich dabei im Untersuchungskontext um solche, die in KMU auftreten und durch Reorganisation und Qualifizierung gelöst werden können. Wesentliche Merkmale eines Projektes sind (vgl. Mees/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 20f.; vgl. Birker 1999: 7ff.)

- eine eindeutige inhaltliche und zeitliche Zielsetzung;
- eine gewisse Einmaligkeit der Aufgabe (Modellcharakter);
- der innovative Charakter;
- der interdisziplinäre Charakter der Aufgabe;
- die Einmaligkeit der bedingenden Faktoren in ihrer Gesamtheit;
- die projektspezifische Organisation;
- eine Begrenzung und klare Zuordnung von Ressourcen;
- eine klare Ergebnisverantwortung;
- ein immanentes Risiko des Scheiterns.

Durch den Modellcharakter, den innovativen Charakter – der bei den QUATRO-/ADAPT-Projekten sogar explizit betont wird – und eine damit „höhere Wahrscheinlichkeit des Schiefgehens“ unterscheiden sich Projekte von Routinen (Mees/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 21).

Im Phasenmodell (Abb. D.1.1) schließt sich ein innerbetrieblicher Projekt-/Problemkreis. Dieser geht aus von einem Ausgangsproblem bzw.

¹⁵⁴ Die zentrale Fragestellung im ähnlich aufgebauten Phasenmodell von Böttger/Walter/Stark (1998) ist: Wie kann ein Weiterbildungsträger den Weiterbildungsprozess im Betrieb optimal gestalten? Im Vordergrund stehen dort die Weiterbildungsteilnehmer als „Adressaten und Nutznießer“ (ebd. 39) der Maßnahmen und der individuelle Transfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld. Mir geht es demgegenüber darüber hinaus um eine betriebliche Problemlösung und die organisationale Entwicklung insgesamt. Dabei gehe ich nicht automatisch davon aus, dass Weiterbildung *die* oder die alleinige Problemlösung ist und stets ein Weiterbildungsträger (vgl. Kap. C.2.4) die Maßnahmen durchführt.

einer Aufgabe als dem Anlass eines Vorhabens, das entlang erfolgskritischer Projektphasen(-Übergänge) bearbeitet wird und führt zu einer mehr oder weniger erfolgreichen Bewältigung des Ausgangsproblems.

Vom Erfolg eines Projektes kann nur dann gesprochen werden, wenn es das in den Blick genommene Ausgangsproblem beseitigt oder wie vereinbart minimiert bzw. die anstehende Aufgabe gelöst ist und das anvisierte Ergebnis damit tatsächlich erreicht wurde. Dies ist jedoch auf Grund des immanenten Risikos zum Scheitern keineswegs selbstverständlich. So gehen zwar auch von den hier begutachteten Modellprojekten durchweg positive Effekte für Betriebe und Beschäftigte aus, jedoch nicht in jedem Fall konnten sie zur Behebung oder Minimierung des Problems beitragen, zu dessen Lösung sie initiiert wurden. Die detaillierten Rekonstruktionen des Projektprozesses entlang der dort identifizierten Projektphasen machen deutlich, wo die Hürden liegen, die es zu bewältigen gilt, damit die Wahrscheinlichkeit, dass intendierte Effekte eintreten, zumindest erhöht wird.

Patentrezepte und einen friktionslosen Transfer von „gute Praxis“-Beispielen kann es nicht geben. Mit Rückschlägen durch unvorhersehbare Ereignisse muss stets gerechnet werden. Nicht sie sind es jedoch, die das Risiko des Scheiterns zwangsläufig erhöhen, sondern überzogene Erwartungen an die Planbarkeit von Problemlöseprozessen und an *schnelle* Erfolge.

Für den Betrieb stellt selbst das erfolgreiche Abwickeln eines Projektes (vgl. Abb. D.1.1) nur eine Teillösung bzw. eine vorübergehende Lösung dar. Es besteht vielmehr die Notwendigkeit zur Sicherung und Verstärkung individueller und organisationaler Entwicklung durch eine Institutionalisierung von Problemlöseprozessen (vgl. Abb. D.1.1). Dabei muss allerdings eine Weiterentwicklung erkennbar sein; d.h. es dürfen nicht immer wieder dieselben Probleme auftreten, die bereits zuvor angegangen wurden. Darüber hinaus muss tendenziell auf der Metaebene (individuell, kooperativ und organisational) eine fortschreitende Optimierung von Problemlösestrategien/-prozessen erkennbar sein.

Nachfolgend werden nun zu den einzelnen Projektphasen Kriterien benannt, die mit zum Projekterfolg und damit zum Erfolg betriebsspezifischer Qualifizierungen beitragen können. Hierbei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; die Hinweise beziehen sich lediglich auf im Untersuchungsfeld vorgefundene Problemlagen.

1.2 Projektphasen als erfolgskritische Hürden

Einer Planbarkeit entzieht sich insbesondere der zeitliche Aufwand für die einzelnen Projektphasen und damit für das gesamte Vorhaben. Zeitdruck darf dennoch nicht dazu verleiten, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun oder Entscheidungsfindungs- und Selbstorganisationsprozesse vorzeitig abubrechen oder zu „verordnen“ (Geißler 1996: 15). Besondere Bedeutung für den Erfolg haben bereits die ersten Projektphasen. Fehlentwicklungen oder Fehlentscheidungen dort kumulieren im weiteren Verlauf.

1.2.1 Problemwahrnehmung als Anlass

Anlass der Initiierung von Modellprojekten waren überwiegend von der Anbieterseite im Rahmen aktueller Arbeitszusammenhänge wahrgenommene Problemlagen. Diese waren keineswegs immer betrieblicher Art. Vielmehr handelte es sich ebenso häufig um von den Projektverantwortlichen als branchen-, regional- oder zielgruppenbezogen wahrgenommene Handlungsbedarfe. Allzu offensichtlich war der Projektzweck in manchen Fällen sogar schlicht ein anbieterseitiges Auftragsbeschaffungsproblem. Eher selten wurde Qualifizierungs- und Beratungsbedarf im Betrieb selbst ausgemacht, um dann dafür professionelle Unterstützung entweder selbst zu suchen oder bei Multiplikatoren¹⁵⁵ anzufragen.

Letzteres ist für Weiterbildner/Berater der Idealfall, aber auch die Ausnahme. Überwiegend müssen Supportbedarfe erst geweckt werden. Dies ist umso einfacher, je plausibler konkrete betriebliche Nutzen gemacht werden können. Gelingt das nicht, verwundert es kaum, dass Betriebe sich nicht zum Vehikel für zielgruppenspezifische Förderungen, branchen- bzw. regionalspezifische Entwicklungsbedarfe oder sogar allzu vordergründige anbieterseitige Anliegen machen lassen wollen.

Eine erfolgreiche argumentative Anknüpfung an betriebliche Anwendungs- und Umsetzungsbedingungen setzt einen Zugang zu Informationen über Betriebe bzw. zu Betrieben voraus, der geeignet ist zu eruieren, ob ein einzelbetriebliches Problem regional oder branchenweit universalisierbar ist bzw. ob umgekehrt von letzterem auf einzelbetriebliche Probleme geschlossen werden kann.

¹⁵⁵ Dies waren z.B. ein Dachverband, eine Gewerkschaft, eine Technologieberatungsstelle.

1.2.1.1 Branchen- oder regionalspezifische Bedarfe

Mit einer Argumentation in Richtung betrieblicher Nutzen tun sich jedoch – insbesondere „klassische“ – Weiterbildungsanbieter schwer. So wird beispielsweise verkannt, dass Qualifikationsprobleme einer ganzen Branche bzw. einer Region nicht automatisch auch das Problem konkreter Betriebe sind. Einzelne Unternehmen haben möglicherweise geeignete Strategien entwickelt, um diese Defizite zu kompensieren. Branchen- oder regionalspezifische Wettbewerbsprobleme und Qualifikationsanforderungen über betriebliche Reorganisations- und Qualifizierungsmaßnahmen zu lösen, kann daher eher nur zufällig als Nebeneffekt bzw. nur dort gelingen, wo gleichzeitig konkreter betrieblicher Bedarf/Nutzen vorhanden ist.

1.2.1.2 Zielgruppenspezifische Bedarfe

Ebenso verwunderlich ist es, mit welchem Engagement Anbieter versuchen, Betrieben beispielsweise zielgruppenspezifische Qualifizierungen schmackhaft zu machen, ohne hinreichend in Richtung eines betrieblichen Nutzens zu argumentieren. Will man Betriebe für die aktive Förderung einer Problem-/Randgruppe gewinnen, reicht es nicht, mit zielgruppenspezifischen Defiziten oder Benachteiligungen zu argumentieren. Hinzu kommen muss stets ein konkreter, daraus abzuleitender oder ggf. auch zusätzlicher betrieblicher Nutzen. Gelingt das nicht, und gestaltet sich darüber hinaus eine Sensibilisierung für zielgruppenspezifische Potenziale problematisch, ist ein solches Anliegen im betrieblichen Kontext zum Scheitern verurteilt.¹⁵⁶ Zielgruppenspezifische Maßnahmen für betrieblicherseits als „Leistungsträger“ wahrgenommene Funktionsgruppen kommen hingegen leichter zu Stande.

1.2.1.3 Komplexität betrieblicher Bedarfe

Betriebliche Entwicklungsbedarfe sind komplex und lassen sich nicht auf Qualifizierungsprobleme reduzieren. Sie umfassen daneben auch die Bereiche Personal- und Organisationsentwicklung, den Technikeinsatz, kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Fragen sowie den Markt. Das Dienstleistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern entspricht

¹⁵⁶ Eine gezielte zielgruppenspezifische/individuelle Förderung der Betroffenen ist damit umso notwendiger.

daher eher nur zufällig dem betrieblichen Supportbedarf und stellt somit nicht ohne weiteres eine geeignete und schon gar keine komplette Lösung für Betriebe dar, wie gerne suggeriert wird. In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere – Hinweisen aus den eher systemisch-ganzheitlich ansetzenden Modellprojekten folgend – zu prüfen, ob nicht möglicherweise in den Blick genommene Einzelprobleme im Betrieb eine bestimmte „Aufgabe“ erfüllen. D.h. wenn solche Teilprobleme – z.B. auf Grund von zufällig vorhandenen Anbieterressourcen – einer Lösung näher gebracht werden, kann möglicherweise das betriebliche Gesamtsystem dadurch so aus der Balance geraten, dass die Störung womöglich schwerer wiegt, als der Nutzen.

Welche betrieblichen Probleme überhaupt über Qualifizierungen gelöst werden können und welche von diesen vordringlich gelöst werden sollten oder besser noch: welche betrieblichen und individuellen Ziele durch Weiterbildung kurz-, mittel- oder langfristig aktiv verwirklicht oder vorangebracht werden könnten, ist weder innerbetrieblich noch aus einer Außenperspektive evident, sondern bedarf einer Prüfung im Einzelfall.

Sofern ein Qualifizierungsbedarf nicht bereits manifest ist, muss bei Projektbeginn also zumindest im Unternehmen ein Problembewusstsein und gleichzeitig der grundsätzliche Optimismus vorhanden sein, dass mit Weiterbildung etwas im Sinne des Betriebes bewegt werden kann. Dazu muss das extern wahrgenommene Ausgangsproblem von den betrieblichen Entscheidungsträgern als ein für die konkrete betriebliche Praxis tatsächlich relevantes ausgemacht werden können. Halbherzige Beteiligungen von Unternehmen als Mitnahmeeffekt auf Grund eines kostengünstigen/-losen Angebots oder als Ergebnis anbieterseitiger „Überredungskünste“ sind einem erfolgreichen Projekt wenig zuträglich. Der Wunsch bzw. die Not¹⁵⁷, Veränderungsprozesse über arbeitsorientierte Modernisierungen anzugehen, muss vorhanden sein.

Das vordringlich anzugehende Ausgangsproblem muss dabei vom Umfang her in einem angemessenen Verhältnis zu den Ressourcen – insbesondere Freistellungsmöglichkeiten – des jeweiligen Betriebs stehen. D.h. es können nicht zu viele und schon gar nicht alle Probleme mit *einem* zeitlich und von den Ressourcen her begrenzten Projekt bewältigt werden. Darüber hinaus werden mit einem Projekt i.d.R. nicht

¹⁵⁷ Allerdings sind die modellhaft erprobten Maßnahmen wegen ihres präventiven Charakters nicht als „Feuerwehr“-Maßnahme für völlig sanierungsbedürftige Unternehmen geeignet.

nur Probleme gelöst, sondern gleichzeitig wieder neue Bedarfe aufgedeckt.

1.2.1.4 Anbieterkompetenz zur Problemwahrnehmung

Engpass für eine adäquate stimmige Problemwahrnehmung ist somit auch die Anbieterkompetenz. Das heißt:

- Anbieterseitig muss man in der Lage sein, im Sinne des Betriebes und seiner Beschäftigten ganzheitlich-systemisch sowie prozess- und problemorientiert zu denken, selbst wenn damit für mögliche Lösungswege die eigenen Ressourcen und das eigene Know-how überfordert sind.
- Anbieterseitig muss man daher kooperationsfähig und -willig sein, weil ein betriebliches Weiterbildungs- und Beratungsprojekt wahrscheinlich nur in Ausnahmefällen alleine durchgeführt werden kann. Im Idealfall verfügt man sogar bereits über ein Netzwerk von bewährten Kooperationspartnern.

Der Vorsatz, alleine arbeiten zu wollen und lediglich die eigenen begrenzten Ressourcen zum Einsatz zu bringen, geht damit zu Lasten des Betriebes. Weiterbildungs- und Beratungsprojekte können zwar nicht den Anspruch erheben, alle betrieblichen Probleme lösen zu können. Was mit welcher Priorität angegangen werden sollte, muss jedoch im Sinne des Betriebes und nicht etwa nach den Ressourcen des Anbieters entschieden werden.

1.2.2 Die Initiierung einer Anbieter/Nachfrager-Kooperation

Die Initialisierung von konkreten Anbieter/Nachfrager-Kooperationen bildet ein weiteres Nadelöhr gelungener externer Modernisierungsdienstleistungen für KMU. Patentrezepte für die Anbahnung von Kooperationen, Netzwerken, Allianzen oder Partnerschaften zur Durchführung von Weiterbildungs- und Beratungsprojekten gibt es nicht. Zumal die Initiative dazu – wie gezeigt wurde – von verschiedenen Seiten kommen kann. Der Anreiz für ihre Entstehung wird zunächst einmal politisch gesetzt. Mit der finanziellen Förderung soll sowohl das Angebot an als auch die Nachfrage nach Weiterbildungs- und Beratungsdienstleistungen für KMU so erhöht werden, dass damit im Ergebnis positive arbeitsmarkt- und strukturpolitische Effekte erzielt werden können.

Die Maßgabe, Modernisierungen in Betrieben „arbeitsorientiert“ und „mit Beschäftigten“ durchzuführen, erfordert dabei ein Umdenken sowohl auf Anbieter- als auch auf Nachfragerseite.

1.2.2.1 Voraussetzungen auf Nachfragerseite

Paradoxerweise setzt das Anliegen, „arbeitsorientierte Modernisierung mit Beschäftigten“ durchführen zu wollen, einen Reifegrad der Unternehmensführung voraus, den man wie im 3-Generationen Modell von Becker (vgl. 1999: 23ff.) in der 3. Generation als „wertorientiertes/integratives Management“ bezeichnen kann. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dieser Reifegrad nur selten erreicht wird, und sofern er bereits erreicht wurde, eine Förderung eigentlich nicht mehr notwendig wäre. Gehört doch zu den Merkmalen des wertorientierten/integrativen Managements u.a. (vgl. Becker 1999: 27ff.)

- das „Denken in Potenzialen“,
- die „Wertschätzung des Menschen als Erfolgsfaktor“,
- die „entwicklungsorientierte dynamische Werthaltung der Mitarbeiter“,
- der „Erhalt der Überlebensfähigkeit durch Schaffung und Ausbau von Kernkompetenzen“,
- eine „proaktive Orientierung“,
- „konziliäres Aushandeln“,
- eine „sinnvermittelnde“, „partizipativ-integrative Führung“,
- „integratives Lernen und Innovationen in lernenden Organisationen“.

Wir haben es also auf der Seite der potenziellen Nachfrager von „arbeitsorientierter Modernisierung“ i.d.R. mit Unternehmen zu tun, die sich in Ermangelung anderer Möglichkeiten (vgl. z.B. Modellprojekt D), notgedrungen (vgl. Modellprojekt M) oder aus ökonomischen Beweggründen, z.B. durch den Anreiz der Förderung (vgl. Modellprojekt K), nicht aber zwangsläufig aus Überzeugung auf das Experiment „arbeitsorientierte Modernisierung“ einlassen und dabei möglicherweise die Konsequenzen einer damit angestoßenen Entwicklung nicht in jedem Fall zu Beginn überschauen.

1.2.2.2 Voraussetzungen auf Anbieterseite

Die neuartige Dienstleistung „arbeitsorientierte Modernisierung mit Beschäftigten in KMU“ verlangt auch auf Anbieterseite erhebliches Um-

denken. Dies zunächst einmal deshalb, weil diese Dienstleistung im Schnittfeld von Weiterbildung und Beratung sowie Organisationsentwicklung und Personalentwicklung liegt und damit weder zum „klassischen“ Geschäftsfeld von Weiterbildungsanbietern noch von Unternehmensberatern gehört. Als Konsequenzen daraus wurden weiter oben (vgl. Kap. D.1.2.1.4) bereits Kooperationsfähigkeit und -willigkeit als Anbietervoraussetzung genannt, um in interdisziplinären Teams systemisch-ganzheitliche Problemlöseprozesse für den Betrieb zu ermöglichen.

Die Notwendigkeit des Umdenkens betrifft jedoch insbesondere die „Kundenorientierung“. Denn hier gilt *nicht*, wie es bei Alten/Weiß (2000: 15f.; Ausl. RR) heißt:

„Berater stehen [...] in einem Spannungsverhältnis. Sie müssen für sich entscheiden, ob sie [...] sich als Auftragnehmer der Unternehmensleitung empfinden oder Neutralität gegenüber unterschiedlichen Interessen wahren.“

Wenn der Ansatz einer „arbeitsorientierten Modernisierung“ ernst genommen wird, kann nur Neutralität gegenüber unterschiedlichen Interessen gefordert werden. Dies gilt dann selbstverständlich nicht nur für Berater, sondern auch für Weiterbildner. Letztere positionieren sich jedoch oftmals allzu deutlich als „Anwalt“ der Beschäftigten, deren Bildungsbedürfnisse es gegen ökonomische Interessen des Betriebes durchzusetzen gilt (vgl. Modellprojekt G).

Das Spannungsfeld, in dem sich Weiterbildungs- und Beratungsanbieter befänden, erkläre sich – so z.B. Kemper/Klein/Alvarez (2000: 4; Ausl. RR) – „durch die doppelte Kundenstruktur [...]“:

- Unternehmen, mit speziellen betrieblichen und arbeitsplatzbezogenen Anforderungen.
- Beschäftigte, die als Teilnehmende an Qualifizierungen und Beratung auch persönliche und berufliche Interessen haben.“

Problematisch ist die Auffassung von der „doppelten Kundenstruktur“ insofern, weil sich damit der Anbieter vorbehält, beide Seiten – Unternehmensleitung und Beschäftigte – als seine Kunden zu bezeichnen, um sich – erst einmal im Betrieb – seiner „eigentlichen“ Klientel zuzuwenden.

Demgegenüber wird hier die Position vertreten, dass in „arbeitsorientierten“ betrieblichen Projekten explizit das Schnittfeld dieser divergierenden Perspektiven betont werden sollte.¹⁵⁸ So kann i.d.R. dort auch

¹⁵⁸ Weber (2000: 33) weist darauf hin, dass „sich die Qualitätsfrage von keiner Disziplin in legitimer Weise monopolisieren“ lässt und Vorstellungen, „dass sich päd-

nur dieses Schnittfeld (vgl. Abb. B.4.1) bearbeitet werden, das im Interesse beider Seiten in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess ermittelt und zusätzlich durch Überschüsse/Zugeständnisse in beide Richtungen angereichert werden muss (vgl. Kap. B.4). Weiterbildungs- und Beratungsanbieter, die diesen Prozess unterstützen wollen, dürfen sich in diesem Spannungsfeld nicht nur einer Seite gegenüber verpflichtet fühlen, sondern müssen „Interessen ausgleichend“ agieren.¹⁵⁹ Damit haben sie nicht mehr die – z.B. von Alten/Weiß (2000: 16) zugestandene – Wahl zwischen „persönlicher Distanz“ oder „einfühlerndem Verstehen“ gegenüber den Interessenparteien im Betrieb. Vielmehr ist „einfühlerndes Verstehen“ beider Perspektiven zwingend erforderlich, um Interessen ausgleichende professionelle Neutralität zu ermöglichen.

Die Schwierigkeiten der Anbahnung von Anbieter/Nachfrager-Kooperationen bestehen darin, dass der Weg ins Unternehmen nur über die Entscheidungsträger führt, und, solange diese „arbeitsorientierte Modernisierung“ nicht zu ihrem Leitbild gemacht haben, tendenziell Unternehmensberater und Kontaktpersonen mit kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Qualifikationen (vgl. Anbieter II) oder branchenspezifischer Fachkompetenz (vgl. Anbieter XII) leichteren Zugang haben, als Weiterbildungsanbieter bzw. Pädagogen.

Eine Vorgehensweise, bei der man sich – wie im Modellprojekt G oder in den Beispielen aus Kapitel C.3.1 – zunächst die Beschäftigten zu Verbündeten macht, ist stets mit dem Risiko verbunden, im Betrieb selbst gar nichts bewirken zu können.

Das Dilemma besteht nicht nur darin, dass es „interessenneutrale“ Anbieter bzw. solche, die sich ausdrücklich dazu bekennen (wie beispielsweise Anbieter X oder wie auch die Vorgehensweise in Modellprojekt K impliziert), bisher kaum gibt. Vielmehr dürften sich auch Betriebe, bei denen der Reifegrad der Unternehmensführung noch nicht den des weiter oben gekennzeichneten „wertorientierten/integrativen Managements“ erreicht hat, sondern in denen noch „produktionsorientiert“ in „technisch-quantitativen Kategorien“ oder „finanzorientiert“ in Zahlen gedacht wird (Becker 1999: 27), wohl kaum gezielt an einen explizit „interessenneutralen“ Modernisierungsdienstleister wenden. Ein freier Markt für „arbeitsorientierte Modernisierung“ kann sich somit erst einstellen, wenn ein dahingehender Paradigmenwechsel in den Unternehmen eine entsprechende Nachfrage evoziert, die es den Anbietern

gogisches und betriebswirtschaftliches Denken gegenseitig nicht ausschließen“, setzen sich zunehmend durch.

¹⁵⁹ Damit verbunden ist keineswegs die Aufgabe des professionsspezifischen Selbstverständnisses, sehr wohl aber die explizite gegenseitige Anerkennung.

ermöglicht, damit Geld zu verdienen. Ansonsten kann eine „arbeitsorientierte“ Profilierung von Anbietern und ein entsprechendes Angebot nur über finanzielle Förderung erzeugt und stabilisiert werden. D.h. selbst die Tatsache, dass ein Anbieter in der Lage ist, „arbeitsorientierte Modernisierung“ zu begleiten und sich damit entsprechend am Markt positioniert, ist kein hinreichender Grund, diese auch in Anspruch zu nehmen¹⁶⁰ und schafft entsprechend noch keine betriebliche Nachfrage.

Unternehmen, die den Paradigmenwechsel zur „3. Generation der Unternehmensführung“ (Becker 1999) noch nicht vollzogen haben, holen sich – sofern auch die grundsätzliche Bereitschaft, dies aktiv anzugehen, noch nicht vorhanden ist – im Rahmen der „arbeitsorientierten Modernisierung“ stets ein „Trojanisches Pferd“ ins Haus. D.h. die Aushandlung des Schnittfeldes individueller Bedürfnisse und institutioneller Bedarfe beginnt erst mit dem Projekt und muss entsprechend dem tatsächlichen Reifegrad der Unternehmensführung als eine mehr oder weniger zeitintensive Projektphase (vgl. Abb. D.1.1) der innerbetrieblichen Implementierung des Vorhabens „arbeitsorientierte Modernisierung“ eingeplant werden (vgl. Kap. C.1.2.3).

1.2.2.3 Marketing für „arbeitsorientierte Modernisierung“

Eine Vermarktung von Dienstleistungsangeboten – zumal, wenn es sich wie bei der „arbeitsorientierten Modernisierung“ um eine neue bzw. noch wenig bekannte handelt – ohne Marketing ist mehr als problematisch (vgl. Pepels 1995: 197).

„Marketing¹⁶¹ ist [in diesem Zusammenhang] zwar nicht alles, hat aber [und das müssen Bildungsanbieter oftmals erst für sich entdecken] einen Nutzen als Ordnungsinstrument und Denkhaltung. Gemeint ist eine Denkhaltung, die der Nachfragerseite [d.h. dem Betrieb] und ebenso der Gestaltung der Beziehung zur Nachfragerseite mehr Aufmerksamkeit widmet.“ (Beer/Cremer 1999: 326; Erg. RR) Dennoch „kann der Nachfrage kein Angebot aufgezwungen [bzw. kein Problem eingeredet] werden, sondern diese ist durch Nutzen von der Vorteilhaftigkeit [...] zu überzeugen“ (Pepels 1995: 2; Ausl. und Erg. RR).

¹⁶⁰ „Ein Angelschein ist kein Köder“ und „wer gut fischen will, braucht gute Köder“ (Beer/Cremer 1999: 326) .

¹⁶¹ Kapfer (zit. n. Weber 2000: 31) versteht unter Marketing „die Summe aller Mittel, die dafür aufgewendet werden, das gesamte Umfeld eines Bildungsunternehmens bewusst zu machen und das diesem Umfeld angepasste Handeln (Erscheinungsbild, Angebote, Preise [...]) zu finden.“

Die Einführung der neuartigen Dienstleistung „arbeitsorientierte Modernisierung“ kann nicht alleine von potenziellen Anbietern geleistet werden, sondern muss programmübergreifend professionell¹⁶² begleitet werden, wenn arbeitsmarkt- und strukturpolitische Effekte erzielt werden sollen. Dennoch sind auch Marketing-Strategien der Anbieter hierfür unerlässlich.

Die Grundlagen eines erfolgreichen Dienstleistungs-Marketings (vgl. u.a. Künzel/Böse 1995, Pepels 1995, Pepels 1996, Geißler 1997 und Meffert/Bruhn 2000) sind ein eigenes komplexes Thema und können an dieser Stelle nicht vertieft werden. Zur Nachahmung empfohlene Hinweise für die operative Ebene der Akquise aus den untersuchten Modellprojekten können der Workshop-Dokumentation (Roß/Kemper 2000) entnommen werden (vgl. auch Verweyen 1997).

1.2.2.4 Anforderungen an die Anbieter in der Akquisephase

In der Akquisephase kommt es in entscheidender Weise darauf an, dass die anvisierten Projekte bzw. die angestrebten Kooperationen möglichst rasch in Gang kommen (vgl. D.1.3). Ansonsten hat sich das Ausgangsproblem möglicherweise bereits so entwickelt, dass Art und Umfang des geplanten Vorhabens gar nicht mehr hinreichen bzw. die Probleme bereits anderweitig kompensiert¹⁶³ wurden.

Es liegt im Verantwortungsbereich des Anbieters, nur augenscheinlich geeignete Betriebe ins Projekt zu nehmen und im Fall von Verbundmaßnahmen dafür Sorge zu tragen, dass durch die Verbundkonstellation möglichst Synergieeffekte entstehen. Ebenso liegt es im Verantwortungsbereich des Anbieters, im Bedarfsfall geeignete Kooperationspartner mit ins Boot zu holen, die fehlendes Know-how und fehlende Ressourcen sinnvoll ergänzen können.

Gewissheit darüber, dass die so zu Stande gekommene Anbieter-Nachfrager-Kooperation keine Schwachstellen und Probleme aufweist, kann es dennoch nicht geben. Unvorhersehbare Schwierigkeiten und im laufenden Projekt aussteigende und neu hinzukommende Partner gibt es nahezu immer. Daher, und weil sich hinter einer solchen Dienstleistung komplexe, erklärungsbedürftige, objektiv kaum nach-

¹⁶² D.h. eine solche Kampagne muss gezielt geplant und aus einem Guss sein und darf sich nicht nur als Summe nebeneinander herlaufender Aktivitäten verschiedener Transferprojekte zufällig ergeben.

¹⁶³ Beispielsweise können, statt auf Weiterbildung zu warten, auch Neueinstellungen vorgenommen worden sein; man hat auf einen neuen Auftrag/Kunden verzichtet etc.

prüfbare Qualitätsdimensionen verbergen, sind mangels anderer Parameter Glaube und Vertrauen aller Beteiligten – insbesondere als Vorschuss gegenüber dem Dienstleistungsanbieter – unerlässlich (vgl. Pepels 1995: 28).¹⁶⁴

Die „Chemie“ zwischen Dienstleistungsanbietern und Dienstleistungskunden (vgl. Pepels 1995: 28) muss auf organisationaler und individueller Ebene stimmen, damit Erfolg versprechend gearbeitet werden kann. D.h. nicht jedes Unternehmen ist als Kunde oder Kooperationspartner geeignet.

1.2.2.5 Der Kontrakt als Basis für erfolgreiche Arbeit

Wie u.a. eine Untersuchung der Verbraucher-Zentrale NRW (2001) gezeigt hat, gibt es insbesondere in der Vertragsgestaltung von Aus- und Weiterbildungsanbietern große Defizite für deren Kunden. Aber auch zur Vergewisserung des Anbieters darüber, ob die Entscheidungsträger im Betrieb sich ihrer Mitverantwortung für die Qualität der Dienstleistung „arbeitsorientierte Modernisierung“ bewusst sind, d.h. zur Absicherung beider Seiten, hat der Kontrakt als Abschluss einer erfolgreichen Akquise einen herausragenden Stellenwert.

„Der Einstieg [ins Projekt] erfolgt [...] über ein vorhandenes bzw. wahrgenommenes Problem-Chaos, und mit einem formalen Kontrakt der Beteiligten. Dieser enthält:

- eine gemeinsam getragene Vision,
- eine gemeinsame Zielsetzung,
- einen gemeinsamen Bezugsrahmen (Sichtweise, Sprache),
- die Bindung untereinander,
- die Herstellung der Arbeitsfähigkeit und
- die Verpflichtung auf die Zielsetzung.“ (Mess/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 73.f.; Ausl. u. Erg. RR)

Der Kontrakt kann im Detail beispielsweise noch folgende Elemente berücksichtigen:

- „Personen, z.B. Wissen, Fähigkeit, Geschicklichkeit, Erfahrung, Schulung, Sozialverhalten, Interaktionsfähigkeit, [Anbieter- und Nachfragerseite],
- externer Faktor, z.B. Inputqualität, Handlungen, Duldung, Information, Integration, Objekte, Sozialverhalten,

¹⁶⁴ „Selbst, wer sich der Mühe unterzieht, einzelne Angebotsmerkmale von Dienstleistungen zu katalogisieren, bleibt stets in weiterer Verwirrung zurück, dann nur auf höherer Ebene, [...weil] objektive Leistung oft genug nicht oder erst hinterher nachprüfbar ist.“ (Pepels 1995: 28; Ausl. RR) Indikatoren für Qualität einer Dienstleistung sind darüber hinaus neben hardfacts auch weiche Kriterien wie: Verlässlichkeit, Reagibilität, Kompetenz, Kontaktbequemlichkeit, Höflichkeit, Kommunikation, Glaubwürdigkeit, Sicherheit, Verständnis (vgl. Pieper 1996: 49).

- materielle Hilfsmittel, z.B. Standort, Gebäude, Einrichtung, Ausstattung, Geräte, Gegenstände, Unterlagen, Modernität, Funktionstüchtigkeit, Repräsentativität, Erreichbarkeit, Atmosphäre, Raumangebot/-aufteilung, Orientierungshilfen, Ordnung, Sauberkeit,
- Prozesse, z.B. Zeitpunkt, Zeitdauer, Ablauf, Organisation, Interaktion, Kontaktqualität.“ (Pepels 1995: 17; Erg. RR)

Bei der Standardisierung der zu erwartenden Ergebnisse kann darüber hinaus

„anhand eines Pflichtenhefts/Lastenkatalogs festgeschrieben [werden], wie genau eine Leistung ‚auszusehen‘ hat, die den vom Anbieter selbst gestellten oder extern vorgegebenen Anforderungen entspricht. Solange die Ist- von der Soll-Leistung nach unten abweicht, gilt der Dienst als nicht hinreichend erbracht. Insofern sind konkrete Ansatzpunkte für Korrekturen gegeben“ (Pepels 1995: 30; Erg. RR).

Dann müssen jedoch Vereinbarungen darüber getroffen werden, an welchen Faktoren Erfolge oder Misserfolge gemessen werden sollen.

„Die beim Einkauf [bzw. Verkauf] einer Weiterbildungsleistung unterlassenen Informationen und nicht getroffenen Vereinbarungen haben weitreichende Konsequenzen für alle Beteiligten.“ (Klein 1996: 27; Erg. RR)

Insgesamt sollte ein Kontrakt situationsangemessen nur so wenig wie möglich und so viel als nötig regeln, damit sich die Vertragspartner daran orientieren können. Nur so kann verhindert werden, dass ein Projekt ausufert, versandet, dahindümpelt, erstarrt oder ein Eigenleben führt.

Keinen Sinn macht es hingegen im Weiterbildungs-/Beratungskontext, die Vertragspartner so zu binden¹⁶⁵, dass selbst ein hinreichend begründeter Ausstiegswunsch abgewiesen¹⁶⁶ werden kann. So können beispielsweise erste Beratungsergebnisse und/oder Annäherungen an den betriebsspezifischen Bedarf Kurskorrekturen ratsam erscheinen lassen, die nicht mehr von allen getragen werden.

Die besonderen Schwierigkeiten für die Kooperationsanbahnung mit KMU-Kunden liegen darin, dass diese i.d.R. nur einzelne bzw. wenige Mitarbeiter zu Qualifizierungen entsenden können, sodass sich solche Maßnahmen nur im Verbund mehrerer Betriebe rechnen. Geht es um die Initiierung eines Verbundprojektes, kann es sinnvoll sein, vertragliche Regelungen nicht nur bilateral, sondern multilateral zu treffen.

¹⁶⁵ Zu den „Fallstricken“ des Trainervertrages vgl. u.a. Diekmann 1999.

¹⁶⁶ So gab beispielsweise ein betrieblicher Entscheidungsträger bei der telefonischen Betriebsbefragung an, dass er den Eindruck gewonnen hätte, mit der Projektteilnahme in eine „Maschinerie“ hineingeraten zu sein, aus der es kein Entrinnen mehr gab.

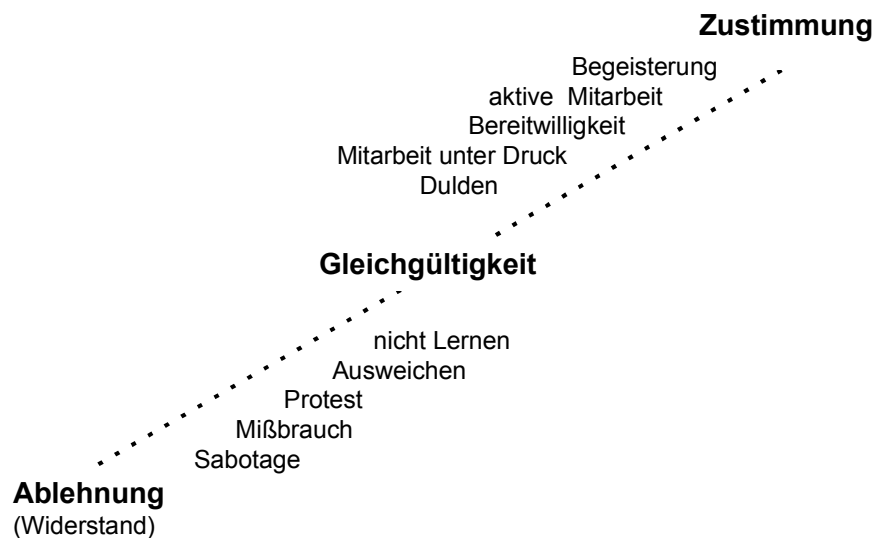
1.2.3 Die innerbetriebliche Implementierung des Vorhabens

Wenn es gelungen ist, die Kooperation/en auf Entscheidungsträger-Ebene zu initiieren, steht als grundlegende Aufgabe die jeweils innerbetriebliche Implementierung des geplanten Vorhabens an. Alle Beteiligten benötigen insbesondere genügend Zeit und eine ausreichende Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit, damit sich individuelle und kollektive Selbstorganisationsprozesse in der erforderlichen Qualität und im notwendigen Umfang entfalten können.

1.2.3.1 Motivation

Die nachfolgende Abbildung (D.1.2) zeigt ein mögliches Spektrum von Reaktionen auf Qualifizierungs- und Reorganisationsvorhaben. In diesem Zusammenhang weisen Leiter u.a. (1982: 263) darauf hin, dass Gleichgültigkeit „am unangenehmsten ist, da Menschen, die dem Trainer bzw. der Bedarfsanalyse gleichgültig gegenüberstehen, am unberechenbarsten sind“.

Abb. D.1.2: Mögliches Spektrum der Reaktionen auf geplante Qualifizierungs- und Reorganisationsvorhaben



Quelle: Leiter u.a. 1982: 263 (rek. a. Helmreich)

„Günstig ist es, wenn die Mitarbeiter selbst den Wunsch äußern, sich weiterzubilden und die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme vorschlagen. Dann stimmen in der Regel Motivation und Interessen überein. An-

ders verhält es sich, wenn ein Unternehmen Mitarbeiter ohne Rücksprache¹⁶⁷ zur Weiterbildung verpflichtet.“ (Klein 1996: 30)

Wie insbesondere die Ergebnisse der Betriebsbefragung (vgl. Kap. C.3.6.4) zeigen, ist die Motivation jedes Einzelnen bzw. eine breite Motivationsbasis insgesamt der entscheidende Faktor für das Gelingen „arbeitsorientierter Modernisierung“. An aus betrieblicher Perspektive erfolgreichen Projekten haben i.d.R. im Projektverlauf alle bzw. eine nicht unerhebliche Anzahl von Beschäftigten und Führungskräften eines Betriebes teilgenommen (vgl. Tab. C.3.16). Dies führt trotz Freistellungen für Qualifizierungen über den gesamten Projektverlauf hinweg zu erheblichen Mehrbelastungen für alle, weil die Qualifizierungsteilnehmer durch ihre Kollegen vertreten werden müssen, damit das Tagesgeschäft weitergeht. Dazu benötigt man die Zustimmung und das Engagement aller. Nur so ist es möglich, die Projektqualifizierungen innerhalb der Arbeitszeit (vgl. Tab. C.3.5) durchzuführen. Die erforderliche Motivation lässt sich durch Partizipation, konstruktiven Umgang mit Konflikten und Kommunikation entwickeln.

1.2.3.2 Partizipation

Wie gezeigt wurde, gilt es hier je nach vorgefundener Unternehmenskultur sensibel vorzugehen und alle Hierarchieebenen, Funktionsgruppen, Qualifikationsstufen und innerbetrieblichen Organisationseinheiten sowie Interessengruppen¹⁶⁸ (situations)angemessen zu beteiligen und insbesondere „Betroffene“ zu „Beteiligten“ zu machen. Welcher Zeitpunkt, welche Art und welcher Umfang der Beteiligung als angemessen gelten kann, muss projekt-/betriebsspezifisch entschieden werden.

1.2.3.3 Konflikte als Lernchance

Unerlässlich für den Erfolg eines Vorhabens ist eine breite Basis und eine insgesamt gute Motivation für eine Beteiligung. Illusorisch ist es allerdings zu erwarten, dass damit direkt zu Beginn und womöglich für den gesamten Verlauf alle Schwierigkeiten endgültig ausgeräumt werden können. Mit mehr oder weniger großen aktiven oder passiven Widerständen und Konflikten muss im gesamten Projektverlauf gerechnet

¹⁶⁷ Vgl. beispielsweise Modellprojekt L.

¹⁶⁸ Sofern es eine betriebliche Arbeitnehmervertretung gibt, kann sie – wie gezeigt wurde (vgl. Tab. C.3.11) – neben der Geschäftsführung in vielen Fällen zu den aktiven Promotoren und Befürwortern eines Vorhabens gehören.

werden, und damit müssen alle Beteiligten umgehen lernen. Dennoch darf nicht schon zu Beginn auf eine breite Zustimmungsbasis verzichtet werden und der vermeintlich einfachere Weg gegangen werden, nur diejenigen Hürden aus dem Weg zu räumen, die sich gerade auftun (vgl. Modellprojekt F).

Auftretende Konflikte im Betrieb im Rahmen eines Projektes sind zunächst einmal grundsätzlich nicht negativ zu bewerten, denn sie beinhalten auch Lernchancen. Erst wenn sie unterdrückt werden und zu einer nicht mehr steuerbaren *Verselbstständigung von informellen Kommunikationsprozessen* führen, treten Probleme auf. Werden beispielsweise Konflikte in einer Arbeitsgruppe unterdrückt, kann dies insbesondere kreativitäts- und innovationshemmende Wirkung haben (vgl. Gebert/Rosenstiel 1996: 151f.).

Desweiteren können (vgl. Gehm 194: 184, rek. a. Sherif) idealtypisch drei Konflikttypen unterschieden werden, zu denen zahlreiche Mischformen denkbar sind: Verteilungskonflikte, Beurteilungskonflikte und Bewertungskonflikte. Reine *Verteilungskonflikte*, „bei denen ein ‚Kuchen nur einmal verteilt werden‘ kann und sich die Konfliktparteien darum streiten, wer das größte Stück bekommt“, sind vergleichsweise selten (Gehm 1994: 184) und können durch Beteiligung an der Entscheidungsfindung reduziert werden. Da *Beurteilungskonflikte* vor allem dann entstehen, wenn Entscheidungen auf Grund unterschiedlicher Informationen aus unterschiedlichen Quellen getroffen werden (vgl. Gehm 1994: 184f.), lässt sich eine Ausweitung solcher Konflikte durch eine entsprechende Informationspolitik vermeiden. Bereits bestehende Beurteilungskonflikte lassen sich hingegen nicht mehr in jedem Fall durch nachträgliche Information ausräumen, da Betroffene sich hinsichtlich ihrer Fähigkeit, einmal gewonnene Eindrücke und Einschätzungen (Vorurteile) noch revidieren zu können, erheblich unterscheiden (vgl. Gehm 1994: 185). In Abgrenzung dazu entstehen *Bewertungskonflikte* auch bei gleichem Informationsstand und zwar auf Grund unterschiedlicher „Interessen, Ziele, Werte und Verhaltensregeln“ (ebd.).

Genau diese Bewertungskonflikte sind es, deren Vermeidung im Aushandlungsprozess des Schnittfeldes institutioneller Bedarfe und individueller Bedürfnisse weder möglich noch wünschenswert ist, da ihre Bearbeitung lernwirksam ist. So gilt es in diesem Zusammenhang zu erkennen und anzuerkennen, dass zahlreiche Sachverhalte mit guten Gründen sehr wohl unterschiedlich gesehen und beurteilt werden können. Abweichende Sichtweisen dürfen einerseits nicht vorschnell als falsch oder richtig klassifiziert und andererseits weder sie, noch daraus

resultierende Konflikte schweigend als gegeben hingenommen werden. Unterschiedliche Bewertungen und ihre Begründungen müssen vielmehr immer wieder kommuniziert und transparent gemacht werden, damit individuell, im Team, im Betrieb insgesamt und auf der Kooperationssebene mit Externen von ihrer Vielfalt profitiert werden kann, und Mitarbeiter ermutigt werden, sich einzubringen.

Welche Rollen (z.B. Moderatoren, Mediatoren) die externen Berater/Weiterbildner bei der innerbetrieblichen Implementierung eines Qualifizierungsvorhabens einnehmen können/müssen, lässt sich nur im Einzelfall entscheiden. I.d.R. ist es nicht unproblematisch, wenn dieselben Personen, die Verhandlungspartner der Entscheidungsträger waren, nun auch das Vertrauen der Beschäftigten gewinnen wollen. Dies kann nur dann gelingen (vgl. Kap. C.2.2.5), wenn alle Beteiligten Vertrauen in eine Interessen ausgleichende professionelle Neutralität haben können.

Die Verantwortung dafür, dass die externen Weiterbildner und Berater Zugang zu allen benötigten Informationen im Betrieb bekommen, liegt insbesondere bei den betrieblichen Entscheidungsträgern. Diese müssen offen mit eigenen Fehlern und Schwächen umgehen können, um so Offenheit auch bei den Beschäftigten zuzulassen. Eine Mitverantwortung für eine gelungene Verankerung des geplanten Vorhabens im Betrieb liegt stets auch bei externen Weiterbildnern/Beratern, die hier sensibilisierend und moderierend Einfluss nehmen können. Schließlich sind sie auch diejenigen, die im Falle eines Verbundprojektes mit mehreren KMU steuernd eingreifen müssen, wenn der Gesamterfolg durch einzelbetriebliche Störungen gefährdet/gemindert wird. Die Entwicklung eines offenen, vertrauensvollen Klimas im Betrieb als Basis für erfolgreiche Problembewältigung/Projektarbeit kann – wie wir beispielsweise auf dem Abschluss-Workshop im Modellprojekt J von betrieblichen Akteuren erfuhren – im Einzelfall (in Abhängigkeit von Betriebsgröße und Ausgangssituation) bis zu mehreren Jahren in Anspruch nehmen.

Bei der Annäherung institutioneller Bedarfe und individueller Bedürfnisse entstehen häufig, wenn auch nicht zwangsläufig (vgl. Heid 1999b), Konfliktfelder. Die ausgewogene Verzahnung von bottom-up- und top-down-Strategien als Basis für Qualifizierungen im Interesse der Beschäftigten und des Unternehmens ist insbesondere für „klassische“ Weiterbildungsanbieter Neuland.

1.2.3.4 Kommunikation und Kooperation

Bei der innerbetrieblichen Implementierung des Vorhabens kommt es in entscheidender Weise auf die kommunikativen und kooperativen Kompetenzen aller Beteiligten an. Dies gilt sowohl für

- die Weiterbildner und/oder Berater als auch für
- die betrieblichen Entscheidungsträger und Führungskräfte und
- die Beschäftigten (und ihre Arbeitnehmervertreter).

Sofern die im Betrieb vorgefundene Kommunikations-/Kooperationskultur noch nicht entsprechend entwickelt ist, gehört es zu den Aufgaben der externen Weiterbildner/Berater, dahingehend zu sensibilisieren und zu moderieren.

Das sowohl konflikthaltige als auch lösungsrelevante¹⁶⁹ betriebliche Phänomen „Kommunikation“, dem sich die Externen (Weiterbildner/Berater) dabei annähern müssen¹⁷⁰, muss als ein in vielen Dimensionen, Ebenen und Formen ablaufender hochkomplexer – sowohl interner als auch nach außen vernetzter – Prozess mit vielfältigen Interdependenzen gesehen werden, bevor eine Fokussierung auf einzelne Problembereiche gerechtfertigt ist. D.h. nur einen mehr oder weniger großen Ausschnitt¹⁷¹ zu betrachten und zu bearbeiten, sollte mit dem Bewusstsein für das betriebliche „Ganze“ geschehen. (Vgl. Bartsch 1994: 19; vgl. Birker 1998.)

Besonders konflikthaltig sind Situationen, in denen stellvertretend oder indirekt kommuniziert wird. D.h. in komplexen Vorhaben ist es notwendig, zwischen Weiterbildungs-/Beratungsanbietern und Betrieben und dort jeweils innerorganisatorisch sowie im Projekt zwischen Arbeitsgruppen über Stellvertreter zu kommunizieren. Die Wahrnehmung dieser Funktion verlangt ein hohes Maß an sozial-kommunikativen Kompetenzen. Hierbei reicht die reine Übermittlung von Informationen nicht mehr aus. Vielmehr gilt es,

„die Interessen der eigenen Gruppe in anderen Gruppen zu vertreten, dort aber Entwicklungen mit zu tragen, dann wiederum diese Prozesse

¹⁶⁹ Zum Erfolgsfaktor Kommunikation und Kooperation im Projektkontext vgl. auch Mess/Oefner-Py/Sünnemann 1995: 91ff..

¹⁷⁰ Der Zugang zu den nicht zu unterschätzenden informellen Kommunikationswegen ist für Externe ohnehin begrenzt.

¹⁷¹ Um sich dem prinzipiell unstrukturierten betrieblichen „Lebensnerv“ Kommunikation anzunähern, sind zahlreiche Reduktionsversuche durch analytische Trennungen denkbar. Dazu haben verschiedene Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlichste Theorien und Theorieansätze entwickelt, deren Bandbreite von einem nachrichtentechnischen Verständnis (Shannon/Weaver) bis hin zu Luhmanns (1994) systemtheoretischer Reduktion reicht.

den eigenen Leuten annehmbar zu machen. [...] Dazu gehört die Fähigkeit, Motive, Begriffe und Riten anderer zu übernehmen und zu verdolmetschen" (Bartsch 1994: 22).

Die Schlüsselrolle dieser informationsfilternden Kontaktpersonen („Gatekeeper“) ist – so Schuler (1995: 362) – organisationspsychologisch noch weitgehend unerforscht.

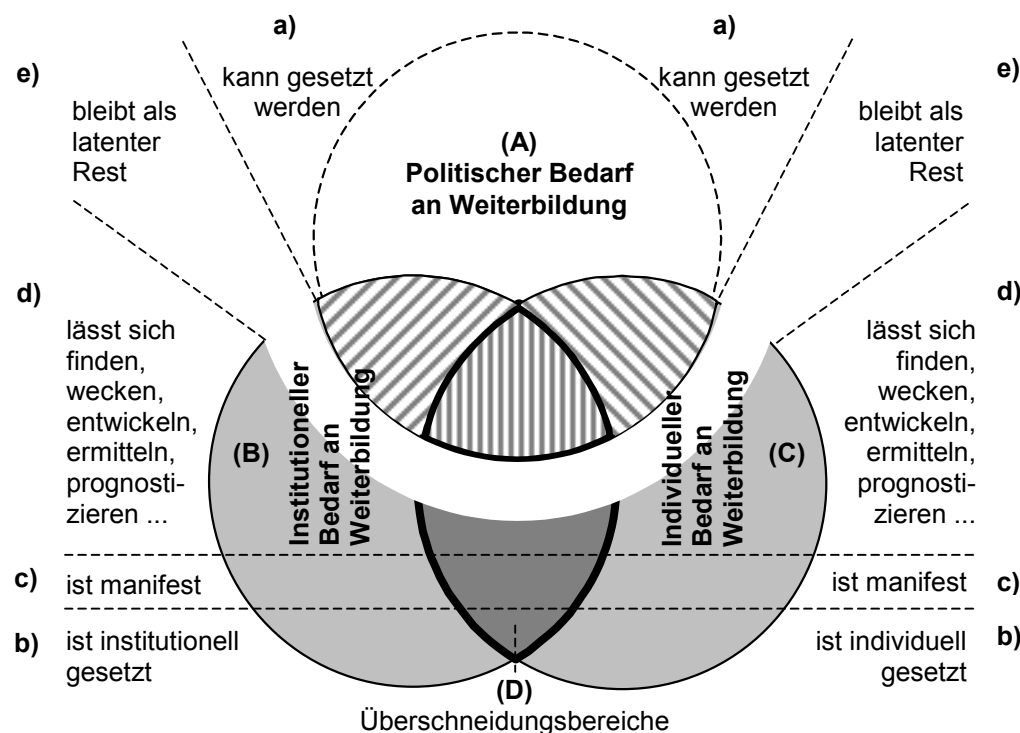
1.2.3.5 Fazit

Die Verantwortung für das Gelingen der innerbetrieblichen Implementierung eines Qualifizierungsprojektes liegt zwar bei allen Beteiligten. Sie dahingehend zu sensibilisieren, kann jedoch bereits Aufgabe der externen Weiterbildner/Berater sein. Das Wissen um mögliche Schwierigkeiten, Hürden und erfolgreiche Strategien zur Steuerung und Moderation in der Einstiegsphase muss daher zumindest dort vorhanden sein.

1.2.4 Die Annäherung an den Weiterbildungsbedarf

Die Bedeutung und die Konflikthaltigkeit inner- und zwischenbetrieblicher Kommunikationsprozesse kann auch bei der Annäherung an den Bedarf nicht außer Acht gelassen werden. So wurde im Kapitel B bereits herausgearbeitet, dass die Annäherung an den Weiterbildungsbedarf – sowohl von Personen, als auch von Organisationen – mehr ist, als die Auswahl von Methoden und Instrumenten. Worum es dabei insgesamt geht, lässt sich anhand der nachfolgenden Abbildung D.1.3 verdeutlichen und wird im Anschluss daran erläutert.

Abb. D.1.3: Annäherungen an das Schnittfeld institutioneller und individueller Bedarfe



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die Ausführungen von Ortner (1981).

1.2.4.1 Der politisch gesetzte Bedarf

Politisch gesetzt (a) und finanziell gefördert wird eine aus arbeitsmarkt- und strukturpolitischer Perspektive wünschenswerte „arbeitsorientierte Modernisierung mit Beschäftigten“ in KMU (A). Damit werden für den Betrieb (B) alle Problemlösungen ausgeschlossen, die den Verlust und die Entwertung von Arbeitsplätzen nach sich ziehen. Für die Beschäftigten (C) fokussiert sich damit die Weiterbildung auf eine beruflich-betriebliche in der Perspektive des organisationalen Lernens (vgl. Abb. B.4.1).¹⁷²

Eine Projektbeteiligung ist also nur dann sinnvoll, wenn betriebliche Entscheidungsträger und Beschäftigte sich mit den gesetzten Zielen (Bedarfen) identifizieren können und die Arbeit an ihrer Realisierung aktiv gestaltend mittragen. Der Vorsatz dazu musste im Modellprojekt-Antrag zum Ausdruck kommen.

¹⁷² Diese soll ihnen mittelbar über eine Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit ihres arbeitgebenden Betriebes und den Erhalt der Arbeitsplätze dort zugute kommen sowie unmittelbar durch die Erhaltung/Erhöhung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit auch für den externen Arbeitsmarkt.

1.2.4.2 Der manifeste Bedarf

Als manifest (c) gilt im Untersuchungskontext programmübergreifend, dass KMU auf Grund fehlenden Know-hows und/oder fehlender Ressourcen Beratung und Mitarbeiterqualifizierung benötigen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Mit Blick auf die KMU-Beschäftigten wird implizit angenommen, dass sie auf Grund fehlender betrieblicher Weiterbildungsmöglichkeiten gegenüber Beschäftigten von Großbetrieben benachteiligt sind, da letztere i.d.R. Personalentwicklung und Weiterbildung besser organisieren und finanzieren können und darüber hinaus bessere Freistellungsmöglichkeiten haben. Als manifest wird ebenfalls der Bedarf angesehen, die ansonsten innerbetrieblich nur selektiv vorhandenen Weiterbildungschancen durch eine weit gehende Verpflichtung zur Beteiligung aller – zumindest besonders Betroffener und Benachteiligter – zu verbessern.

Weiterhin wird projektspezifisch ein zunächst i.d.R. extern wahrgenommenes Ausgangsproblem (z.B. ein zielgruppenspezifisches oder inhaltliches) als manifest angenommen, sodass eine Projektbeteiligung nur dann Sinn macht, wenn innerbetrieblich die Initiierung eines genau auf dieses „Korsett“ (vgl. Modellprojekt E) ausgerichteten Problemlöseprozesses/Projekt es konsensfähig ist.

Ausgeschlossen werden damit auf betrieblicher Ebene alle sonst noch manifesten Bedarfe auf Grund bekannter Defizite und strategischer Ziele, die außerhalb der externen Problemwahrnehmung und Setzung liegen (vgl. Modellprojekt D). Eine insbesondere anbieterseitig verengte Problemwahrnehmung ist daher für den gesamten Projektverlauf nachteilig. Wenn beispielsweise (vgl. Modellprojekt A) von externen Projektinitiatoren das Fehlen von kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Zusatzqualifikationen und der Zeitmangel bei bestimmten Beschäftigungsgruppen als Kernproblem von Betrieben einer ganzen Branche identifiziert wird, kann auch nur ein genau darauf zugeschnittenes Curriculum als Lösung angeboten werden. Alle anderen Problemlösestrategien, die alternativ oder zusätzlich ebenso oder besser geeignet wären, werden damit ausgeblendet. Zu nennen sind im gewählten Beispiel (Modellprojekt A) hierfür insbesondere die Optimierung innerbetrieblicher Abläufe zur Einsparung von Zeit. Denkbar wäre auch eine dahingehende Professionalisierung des Betriebes, dass nicht mehr alle alles mehr oder weniger gut können müssen, sondern Spezialisierungen zugelassen werden.

Ausgeschlossen werden mit einem extern gesetzten „Korsett“ nicht nur individuelle Weiterbildungswünsche, sondern insbesondere auch kompetente und kreative Lösungsvorschläge für das betriebliche Problem, die außerhalb des vorgegebenen Rahmens liegen.

1.2.4.3 Der generierbare Bedarf

Bei dem generierbaren Bedarf (d) handelt es sich um einen zeitbezogenen und situationsabhängigen, an Defiziten und Potenzialen orientierten, annähernd bestimmbareren Weiterbildungsbedarf. Für die Annäherung an diesen kann es – auch in den hier untersuchten Modellprojekten – keine Patentrezepte geben. Die Bandbreite der dort zur Anwendung gebrachten Instrumente/Methoden¹⁷³ und ihrer Kombinationsmöglichkeiten ist groß (vgl. Kap. C.3.7.2). Kommunikative Formen der Bedarfsermittlung stoßen auf weniger Widerstand und tragen entscheidend mit zur innerbetrieblichen Verankerung eines Projektes bei. Über die tatsächlich geeignete Vorgehensweise kann nur betriebsspezifisch in Abhängigkeit zum Reifegrad der Unternehmensführung, zur Belegschaftsgröße, zur innerbetrieblichen Kommunikationskultur, zur Art und zum Umfang des beabsichtigten Vorhabens entschieden werden.

Von besonderer Bedeutung ist jedoch stets der nur durch einen diskursiven Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten¹⁷⁴ generierbare Überschneidungsbereich (D) (vgl. Abb. D.1.3) betrieblicher Qualifikationsanforderungen und individueller Weiterbildungsbedarfe. Am Ende dieses Aushandlungsprozesses steht im Idealfall die Einsicht aller Beteiligten (einschließlich der Weiterbildner und Berater), dass organisationale und individuelle Entwicklung nur dann optimal gefördert werden, wenn „Überschuss“ in beide Richtungen (vgl. Kap. B.4.3) zugelassen wird, weil nur so Handlungsspielraum entstehen kann und Prognoseprobleme entschärft werden können. Sich auf diesen Aushandlungsprozess einzulassen, benötigt Zeit und professionelle Begleitung.

¹⁷³ Übersicht über Methoden der Weiterbildungsbedarfsermittlung: vgl. beispielsweise Leiter u.a. 1982, Heidemann/Jasper/Kraak 1995, Malcher 1988, Stölzl 1996.

¹⁷⁴ Gemeint sind Weiterbildner/Berater, betriebliche Entscheidungsträger/Führungskräfte sowie Beschäftigte und (soweit vorhanden) ihre Arbeitnehmervertretung.

1.2.4.4 Der ungedeckte Restbedarf

Mit Blick auf den stets verbleibenden latenten Rest (e) an Weiterbildungsbedarf, der weder gesetzt noch entwickelt, geweckt, gefunden oder ermittelt werden kann und mit Blick darauf, dass in *einem* Projekt immer nur ein begrenzter Ausschnitt des prinzipiell generierbaren und manifesten Bedarfs bearbeitet werden kann, liegt es nahe, dass nur das individuelle, kooperative und organisationale Beherrschen und Weiterentwickeln von Problemlöseprozessen Abhilfe schaffen kann.

Dass noch nicht einmal der aktuelle Bedarf eines Betriebes auf Grund der begrenzten Problemlösekapazität eines einzelnen Projektes gelöst sein kann, liegt auf der Hand. Dies, zumal die Komplexität der denkbaren Gesamtheit des betrieblichen Bedarfs durch willkürliche – im Untersuchungskontext i.d.R. insbesondere externe – Setzungen (Ziele, Inhalte usw.), Vorannahmen und begrenzte Problemlösekapazitäten (Ressourcen und Know-how) reduziert wird. Darüber hinaus reduziert sich der einzelbetrieblich bearbeitbare Bedarf in Verbundprojekten nochmals im Kern auf die gemeinsame Schnittmenge der Bedarfe aller beteiligten Partner bzw. in den Modellprojekten explizit auf den universalisierbaren Bedarf eines Wirtschaftszweiges, einer Branche, einer Region oder einer Zielgruppe.

1.2.4.5 Bedarfsschnittmengen und idealtypische Bedarfe

Die Bandbreite der in den Modellprojekten erprobten Annäherungen an einen überbetrieblichen, regional oder branchenweit universalisierbaren Bedarf ist groß. Sie geht von branchenweiten Qualifikationsbedarfserhebungen¹⁷⁵ über einzelbetriebliche Unternehmensscans bis zu zielgruppenspezifischen Erhebungen. Praktiziert wurden sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren. Darüber hinaus gibt es Anbieter, die vor dem Hintergrund ihres z.B. branchenspezifischen Erfahrungsschatzes intuitiv zu wissen glauben, wo „der Schuh drückt“. Andere verzichten ganz auf „klassische“ Bedarfserhebungen oder halten es für hinreichend, auf Grund ihrer regionalspezifischen Kenntnisse oder zielgruppenspezifischen Erfahrungen auf Unternehmensbedarfe zu schließen. Gefiltert werden diese Sichtweisen auf KMU-Bedarfe darüber hinaus unter inhaltlichen Gesichtspunkten (IuK-Technologien, Qualitätsmanagement, Kundenorientierung usw.), die sich nicht nur auf Grund ihrer Zukunftsrelevanz ergeben, sondern insbesondere auf Grund verfügba-

¹⁷⁵ Bundesweite Unternehmensbefragung, Fallstudien, Anzeigenanalysen usw.

rer Anbieterressourcen. Handlungsleitend und filternd für die Wahl der Verfahren und Instrumente sind also unterschiedliche Intensionen. Im Extremfall entfernt man sich so völlig von einer systemisch-ganzheitlichen Sichtweise auf betriebliche Prozesse und Bedarfe und bietet nach klassisch-angebotsorientierter Manier nur anbieterseitig problemlos zu realisierende und vielfach anwendbare Lösungsansätze an.

In einigen Modellprojekten war man darum bemüht, Bedarfsschnittmengen zu erheben. So wurden zum Beispiel in Verbundprojekten die einzelbetrieblichen Bedarfe ermittelt und die sich daraus ergebende Schnittmenge im Verbund festgestellt, um danach zu entscheiden, was davon gemeinsam angegangen werden soll. Hier kann sich dann beispielsweise herausstellen, dass die Schnittmenge genau dieser Verbundpartner nicht so groß ist, wie erwartet. In anderen Fällen finden neben oder an Stelle von einzelbetrieblichen Erhebungen auch solche auf Verbundebene statt. Im günstigsten Fall gelingt es damit, die größtmögliche Schnittmenge des Bedarfs einer begrenzten Anzahl von Verbundbetrieben zu bestimmen, um dann eine Anbieter-Kooperation zu etablieren, die in der Lage ist, genau dafür Lösungswege zu finden. Schwachstelle dieser Vorgehensweise ist, dass die ohnehin schwierig herzustellende, aber unerlässliche Offenheit und Kritikfähigkeit aller Beteiligten nur dann erwartet werden kann, wenn eine Vertrauensbasis zwischen allen Verbundpartnern vorhanden ist.

1.2.4.6 Fazit

Weder ein diskursiver Aushandlungsprozess noch die Orientierung auf einen „Überschuss“ oder die Fokussierung auf einen universalisierbaren Bedarf machen die Annäherung an den einzelbetrieblich generierbaren Weiterbildungsbedarf überflüssig. Diese Annäherung ist insbesondere deshalb unumgänglich, weil nur so externen Setzungen innerbetriebliche Prioritäten und interne Setzungen (vgl. (b) in Abb. D.1.3) als Projektanlass entgegengesetzt werden können. Passungsprobleme von Curricula für die konkrete betriebliche Praxis können nur durch weitgehende Annäherungen an den dort generierbaren Bedarf minimiert werden. Darüber hinaus kann nur so die Bedarfsermittlung als selbstverständlicher Teil des Problemlöseprozesses erfahren und erprobt werden.

1.2.5 Curriculumentwicklung

Die Projektphasen (vgl. Abb. D.1.1) Curriculumentwicklung (Phase V), Akquise der Betriebe (Phase II) und Akquise der Teilnehmer (Phase VI) werden hier gemeinsam abgehandelt, weil sie in den Modellprojekten unterschiedlich verknüpft werden. Die Curriculumentwicklung kann – aus unterschiedlichen Gründen – sowohl vor als auch nach der Akquise erfolgen.

Da der Fokus hier auf den kurs-/lehrgangsförmigen Maßnahmen außerhalb des Arbeitsprozesses liegt, muss an dieser Stelle nochmals explizit darauf hingewiesen werden, dass die dafür entwickelten Curricula nur einen mehr oder weniger großen Anteil an der praxiswirksamen Lösung der Ausgangsprobleme haben und keinesfalls *die* Lösung darstellen. Lösungsrelevant ist der gesamte Projektverlauf. Je erfolgreicher vorherige Phasen bewältigt wurden, umso passgenauer gelingt bei entsprechender Anbieterprofessionalität die Curriculumentwicklung und umso wirksamer sind die dann durchgeführten Maßnahmen.

Nicht unerwähnt bleiben darf auch, dass i.d.R. ein ganzes Set von Maßnahmen entwickelt und in unterschiedlichen Kombinationen im Projektverlauf durchgeführt wurde und somit Erfolge nicht automatisch und schon gar nicht ausschließlich den kurs-/lehrgangsförmigen Maßnahmen außerhalb des Arbeitsprozesses zugeschrieben werden können. Zu den parallel laufenden Maßnahmen gehören beispielsweise

- Coachings für Führungskräfte und Beschäftigte;
- Selbstlernphasen mit im Projekt entwickelten Medien/Materialien und Lern-/Arbeits-Tools;
- mehr oder weniger regelmäßige Qualitätszirkel, Workshops und Arbeitsgruppen;
- Input durch prozessbegleitende Beratung, die ebenfalls qualifizierende Wirkung hat;
- Einsatz von im Projekt qualifizierten Prozessbegleitern und Multiplikatoren;
- explizit intendiertes und reflektiertes Lernen im Prozess der Arbeit;
- Einführung von im Projekt entwickelten Qualitätsstandards, nach denen nun gearbeitet wird;
- zwischenbetriebliche Lerneffekte durch Betriebsbesichtigungen und regelmäßigen Austausch.

1.2.5.1 Curriculumentwicklung vor der Betriebs- und Teilnehmerakquise

In vielen Modellprojekten wurden Curricula auf Grund exemplarischer Bedarfsermittlungen oder Setzungen bereits vor der Einbindung konkreter Betriebe und Teilnehmer entwickelt. Diese verdienen insofern besondere Aufmerksamkeit, weil hier bereits solche Schwierigkeiten und Transferhürden sichtbar werden, die auch für die breite Anwendung aller in den Modellprojekten entwickelten Curricula angenommen werden können. Mit Blick auf das idealtypische Projektphasen-Modell (Abb. D.1.1) kann festgestellt werden, dass hier die betriebspezifischen Phasen I-IV eingespart werden bzw. ggf. erst im Anschluss an die Curriculumentwicklung folgen. Die Einbindung der Betriebe und Teilnehmer differiert hier weiter so, dass entweder

- a) zunächst betriebliche Entscheidungsträger eingeladen werden, um ihnen die Konzepte vorzustellen (vgl. Modellprojekt L),
- b) individuelle Teilnehmer akquiriert werden und erst nach ihrer aktiven Einbindung ihre Herkunftsbetriebe angesprochen werden (vgl. Modellprojekt G) oder
- c) im klassischen Sinne „angebotsorientiert“ verfahren wird, d.h. lediglich individuelle Teilnehmer akquiriert werden und kein Kontakt mit ihren Herkunftsbetrieben aufgenommen wird (vgl. u.a. Modellprojekt C).

Im Fall a) müssen zunächst die betrieblichen Entscheidungsträger für das Konzept interessiert werden. Bei der anschließenden innerbetrieblichen Implementierung des Vorhabens und der Teilnehmerakquise kann der Anbieter die Entscheidungsträger entweder alleine lassen (vgl. Modellprojekt L) oder sie dabei unterstützen (vgl. Kap. 1.2.3). Es muss davon ausgegangen werden, dass der Aufwand für eine *erfolgreiche* innerbetriebliche Verankerung des Vorhabens und zur Motivierung der Teilnehmer nicht geringer ist, als oben (Kap. 1.2.3) erläutert wird und i.d.R. nicht ohne externe Unterstützung gelingt. Der Weg in den Betrieb führt zwar stets über die Entscheidungsträger, wenn diese jedoch bereits das fertige Curriculum für die Beschäftigten „einkaufen“, entfallen wichtige kooperative und organisationale Lern- und Entscheidungsprozesse. Nachträgliche Feinabstimmungen des Curriculums auf die Erwartungen und Voraussetzungen der konkreten Teilnehmer sind unerlässlich. Eine Identifikation der Belegschaft mit „ihrem“ Projekt bzw. der Teilnehmer mit „ihrer“ Weiterbildung wird unter diesen Startbedingungen erschwert.

Im Gegensatz dazu kann im Fall b) davon ausgegangen werden, dass sich eher nur hoch motivierte und lernwillige Teilnehmer anmelden, die mit der Weiterbildung persönliche berufliche Ziele aktiv verfolgen. Die innerbetriebliche Implementierung eines solchen Vorhabens kann – wie das Beispiel Modellprojekt G zeigt – allerdings eher nur zufällig und unzureichend bzw. gar nicht gelingen. Es ist unwahrscheinlich, dass auf diese Art ein „Betriebsprojekt“ zustande kommt, mit dem sich Entscheidungsträger, Führungskräfte und Beschäftigte identifizieren. Kooperative Lernprozesse und Wirkungen auf organisationaler Ebene können nahezu ausgeschlossen werden. Es muss sogar geprüft werden, ob die Kontaktaufnahme mit dem Betrieb den Teilnehmern eher nützt oder möglicherweise auch schadet. Widerstände und Vorbehalte in der Teilnehmerschaft zur Bekanntgabe des Herkunftsbetriebes sollten ernst genommen werden.

So bleibt im Fall c) Weiterbildung die persönliche Angelegenheit der Teilnehmer (vgl. Modellprojekt C). Diese können selbst entscheiden, ob und wo sie das in den Qualifizierungen Erlernte anwenden. Schließlich sind sie es auch, die Freizeit und Teilnahmegebühren investieren. Problematisch ist allerdings – wie bei allen Standard-/Katalogseminaren, so auch hier –, dass Betriebe davon nur unzureichend profitieren können. Selbst wenn – wie im Modellprojekt C – ein komplexes modulares Curriculum bereitsteht, das geeignet ist, alle branchenspezifisch dringend benötigten Qualifikationen zu „erzeugen“, entscheiden allein die Teilnehmer mit ihrer Anmeldung, ob sie diese tatsächlich erwerben und im Herkunftsbetrieb anwenden wollen. Eine Anknüpfung an die betriebliche Praxis kann beispielsweise durch die Entsendung/Freistellung von Mitarbeitern zu Qualifizierungszwecken verbessert werden.

Völlig vernachlässigt wird in allen drei Fällen die Suche nach aus betrieblicher Perspektive ganzheitlichen Lösungen. Darüber hinaus handelt es sich hier durchweg um fertige Lösungen, bei denen der Aspekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu kurz kommt. Lerneffekte bei den Anbietern in Richtung „Modernisierungsdienstleister für KMU“ sind hier ebenfalls kaum zu erwarten.

1.2.5.2 Curriculumentwicklung nach der Akquise

Wenn innerbetrieblich eine breite Zustimmungsbasis für den zu bearbeitenden Bedarf vorhanden ist, kann mit der Curriculumentwicklung begonnen werden. Diese gemeinsam mit den Entscheidungsträgern, Führungskräften, Beschäftigten und ggf. dem Betriebsrat anzugehen,

dürfte allerdings weitgehend außerhalb der Routine von Weiterbildungsanbietern liegen. Auch hier kann wahlweise

- a) zunächst ohne die konkreten Teilnehmer vom Weiterbildungsanbieter an der Curriculumentwicklung gearbeitet werden oder aber
- b) die Qualifizierungsteilnehmer können bereits frühzeitig und umfassend an der Curriculumentwicklung beteiligt werden.

Im Fall a) muss eine nachfolgende Phase zur Teilnahmemotivierung eingeplant werden. Die Teilnehmerakquise und nachträgliche Feinabstimmungen des Curriculums auf die Erwartungen und Voraussetzungen der konkreten Teilnehmer ist ebenfalls unerlässlich. Die der Curriculumentwicklung nachgelagerten innerbetrieblichen Abstimmungsphasen dürfen vom zeitlichen Aufwand her nicht unterschätzt werden. Dies kann beispielsweise so gestaltet werden, dass über mehrere Entwicklungsschritte vom Grobkonzept zum Feinkonzept Rückkopplungsschleifen eingebaut werden. Dadurch kann die Motivation der Teilnehmer erhöht und die Transferierbarkeit vom Lernfeld ins Funktionsfeld verbessert werden.

In den Modellprojekten erprobt wurden auch Vorgehensweisen, bei denen wie im Fall b) Teams – überwiegend besetzt mit Beschäftigten (vgl. Modellprojekt J) – für die inhaltlich bereits grob festgestellten Bedarfe Konzepte selbst erarbeiteten. Die aktive Einbindung einzelner Praxisexperten zur Erstellung von Lehrgangsmaterial ist ebenso denkbar wie die als Dozenten/Trainer (vgl. Modellprojekt E).

Solche und ähnliche Vorgehensweisen, die spätere Teilnehmer explizit als Experten ihrer eigenen Arbeitssituation und Qualifikationsentwicklung anerkennen und möglichst umfassend einbeziehen, setzen allerdings ein verändertes Rollenverständnis der Weiterbildner voraus. Lehrende werden hier selbst zu Lernenden. Ihre Aufgabe ist es nun, Lernprozesse zu initiieren, zu koordinieren, zu moderieren sowie durch prozessbegleitende Evaluation und ihre Rückmeldung Fortschritte sichtbar zu machen und Prozesse motivierend voranzubringen, nicht jedoch fertige Lösungen zu präsentieren. Die Maßnahmenentwicklung selbst stellt dann bereits einen kooperativen Lernprozess dar. Die Übergänge zwischen Bedarfsermittlung, Beratung, Curriculumentwicklung, Maßnahmedurchführung und Evaluation werden hier fließend und können parallel mit der Umsetzung in die Praxis erfolgen.

1.2.5.3 Fazit

Die effektivste Hilfe zur Selbsthilfe für den Betrieb stellt die frühzeitige und umfassende Partizipation aller „Betroffenen“ – auch bei der Curriculumentwicklung – dar. Damit kann die Teilnahmemotivation erhöht werden. Gleichzeitig werden individuelle, kollektive und organisationale Lerneffekte im Hinblick auf eine Verstetigung von Problemlöseprozessen ermöglicht.

1.2.6 Durchführung der Maßnahmen

Sowohl für die Curriculumentwicklung als auch für die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen im Projektkontext ist eine Orientierung an anerkannten Qualitätskriterien unerlässlich (vgl. u.a. Gnahs 1996).

1.2.6.1 Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen

Die besonderen Schwierigkeiten bei der Durchführung der im Projekt entwickelten Qualifizierungen (Phase VII) liegen in der Abstimmung mit den Freistellungsmöglichkeiten der Teilnehmer. Das Alltagsgeschäft hat stets Vorrang, Auftragsspitzen müssen bewältigt werden. Überstunden und Mehrarbeit sind an der Tagesordnung. Der zeitliche Spielraum für Qualifizierungen ist gering. Zwischen dem Betrieb und den Beschäftigten werden Freistellungsmöglichkeiten und Freizeitanteile für die Qualifizierungen ausgehandelt,¹⁷⁶ auf die sich die Weiterbildungsanbieter einstellen müssen. Es wird möglicherweise in Schichten gearbeitet und die Qualifizierungstermine müssen ggf. zusätzlich zwischen mehreren Verbundbetrieben abgestimmt werden. Vertretungen für die in Qualifizierung befindlichen Beschäftigten müssen organisiert werden. Die Mehrbelastungen daraus müssen von allen mitgetragen werden. Darüber hinaus äußern Beschäftigte beispielsweise den Wunsch (vgl. Modellprojekte F und M), an unterschiedlichen Projektqualifizierungen teilnehmen zu können. Dies zu ermöglichen, verlangt von allen Beteiligten – insbesondere von den Weiterbildungsanbietern – ein hohes Flexibilitätspotenzial. Während die Bereitschaft der Teilnehmer, Qualifizierungen auf das Wochenende zu verlegen, durchaus gegeben sein kann, sehen Weiterbildungsanbieter zum Teil organisatorische Probleme (vgl. Modellprojekt F), dies zu ermöglichen. Darüber hinaus können bei-

¹⁷⁶ Zu betrieblicher Weiterbildung und Arbeitszeitkonten vgl. Dobischat/Seifert 2001.

spielsweise kurzfristige Verschiebungen und zeitliche Streckungen von Maßnahmen sinnvoll (vgl. Modellprojekt M) oder erforderlich sein. Unregelmäßige Teilnahme kann die Durchführung erschweren. Handelt es sich um ein Verbundprojekt, bei dem Beschäftigte aus mehreren Betrieben gemeinsam an den Qualifizierungen teilnehmen, kann durchaus auch damit gerechnet werden, dass ein Betrieb und die dort beschäftigten Teilnehmer aus dem Projekt aussteigen. Gleichzeitig kann der Bedarf bestehen, neu hinzukommende Betriebe und ihre Beschäftigten in die laufenden Maßnahmen zu integrieren.

1.2.6.2 Lernerfolgskontrollen

Für den Betrieb steht der Lerntransfer in die Praxis im Mittelpunkt und nicht der Lernerfolg. Lernerfolgskontrollen bei den Teilnehmern als Zwischentests oder zum Abschluss der Maßnahmen haben ohnehin nur einen begrenzten Aussagewert (vgl. Götz 1998b: 12ff.; vgl. Götz 1998a: 89ff.), sind jedoch für die arbeitgebenden Betriebe insofern von Bedeutung, weil damit die Qualität der Bildungsmaßnahmen zumindest annähernd eruiert werden kann. D.h. sofern die vorherigen Projektphasen zur hinreichenden Zufriedenheit einer breiten Basis aller Beteiligten bearbeitet wurden und bei den Teilnehmern der geplante Wissenszuwachs (vgl. Götz 1998b: 13) feststellbar ist, können Transferhürden nur in der betrieblichen Praxis gesucht werden (vgl. Kap. D.1.2.7).

Lernerfolgskontrollen können dann auch zur Absicherung der Anbieter dokumentieren, dass die handwerkliche Qualität der durchgeführten Maßnahmen in Ordnung ist. Oder aber, sie sind geeignet, Schwachstellen (vgl. EDV-Schulungen in Modellprojekt F) aufzudecken, damit Nachbesserungen möglich sind.

Für Qualifizierungsteilnehmer sind Lernerfolgskontrollen insofern von Bedeutung, weil sie auch Basis für die Ausstellung von Zertifikaten (vgl. Modellprojekt G) sein können.

1.2.6.3 Zertifikate

Innerbetrieblich spielen Zertifikate für im Kontext von Betriebsprojekten erworbenen Qualifikationen keine Rolle. Zur Dokumentation der individuellen Beschäftigungsfähigkeit für den externen Arbeitsmarkt können sie jedoch trotz ihres begrenzten Aussagewertes (vgl. Dostal 1998; vgl. Kell 1995: 302ff.) durchaus nützlich sein. Daher sollte im Interesse der

Teilnehmer das Ausstellen aussagefähiger Zertifikate selbstverständlich sein. Weil jedoch der Stellenwert eines Zertifikates von der Bekanntheit/Bedeutung der zertifizierenden Institution abhängt (vgl. Modellprojekt C), kann die Forderung bei öffentlich geförderten Projekten nur dahin gehen, allen Teilnehmern gleiche Chancen zu eröffnen, indem programmspezifisch einheitliche (anbieterneutrale) Zertifikate ausgestellt werden.

1.2.7 Unterstützung des Lerntransfers

Von einem positiven Lerntransfer in die betriebliche Praxis kann nur dann gesprochen werden, wenn Qualifizierungsteilnehmer in der Lage sind, Praxisaufgaben, die dem Schwierigkeitsgrad der Lernaufgabe entsprechen (lateraler Transfer) oder solche, die einen höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen (vertikaler Transfer), zu bewältigen. Gelingt dies trotz messbarem Lernerfolg nicht, können dafür verschiedene Gründe vorliegen. Zu nennen sind hier insbesondere

- fehlende Praxisrelevanz der Lerninhalte,
- mangelnde Handlungsorientierung der Lernaufgaben,
- Erfahrungen, Traditionen, Gewohnheiten und Vorurteile,
- Verhalten der Vorgesetzten,
- gruppendynamische Gegebenheiten,
- unzureichende Ressourcen,
- Zeitnot.

Hier wird bereits erkennbar, dass Transferunterstützung keine der Qualifizierung nachgelagerte Aufgabe sein kann. Die Praxisrelevanz der Qualifizierungsinhalte sollte bei erfolgreicher Bewältigung der Projektphasen III und IV (vgl. Abb. D.1.1) sichergestellt sein. Handlungsorientierte Lernaufgaben können insbesondere dann entstehen, wenn Weiterbildungler als „externe Experten“ Qualifizierungsteilnehmer als „Praxisexperten“ bereits in die Curriculumentwicklung einbeziehen. Ein transferförderliches „Klima“ herzustellen, muss ebenfalls prozessbegleitend vorbereitet werden. D.h. ein transferförderliches Verhalten der Vorgesetzten sollte bereits thematisiert worden sein und projektrelevante Konflikte wurden nicht verdrängt, sondern bereits bearbeitet bzw. als Lernchance genutzt (vgl. Kap. D.2.3.3). Es muss sichergestellt sein, dass Qualifizierungsteilnehmer Erlerntes nicht nur anwenden können und wollen, sondern auch dürfen (vgl. Alten/Weiß 2000: 10). Die rechtzeitige Bereitstellung der Ressourcen, die für die Umsetzung des Gelernten notwendig sind (z.B. IuK-Technologien), muss ebenfalls im

Vorfeld sichergestellt sein. Zeitmanagement kann explizit Qualifizierungsthema sein und effizienteres Arbeiten kann durch organisatorische Maßnahmen unterstützt werden. Dass zum Lernen immer auch Vergessen, Verlernen und „Entlernen“ (Meilicke 2000: 68ff.) gehört, sollte ebenfalls prozessbegleitend berücksichtigt werden. Dies gilt nicht nur individuell, sondern insbesondere für formelle und informelle Regeln in Gruppen und für die Unternehmenskultur.

Zusätzlich zu dem so bereits prozessbegleitend vorbereiteten Transfer können weitere Maßnahmen während und/oder nach den Qualifizierungen sinnvoll sein. In den Modellprojekten erfolgreich erprobt wurden u.a. Coachings am Arbeitsplatz (vgl. Modellprojekt L) oder regelmäßige Nachtreffen der Teilnehmer (vgl. Modellprojekt K). Insbesondere im Projekt qualifizierte Prozessbegleiter (vgl. Modellprojekte E, J, L) können neben den externen Weiterbildnern/Beratern den Lerntransfer unterstützen. Unterstützende Wirkung für einen breiten Transfer des in den Qualifizierungen Erlernten hat darüber hinaus die abschließende Evaluation, wenn sie sich explizit auf die Bewertung des Lerntransfers bezieht; so müssen sich in diesem Rahmen alle Beteiligten nochmals mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lerntransfers auseinandersetzen (vgl. Götz 1998a: 92ff.).

1.2.8 Abschließende Evaluation

Auch „im Sinne einer realistischen Einschätzung des Nutzens einer Maßnahme ist eine Transferanalyse als *zentrale, unverzichtbare* Aufgabe von Weiterbildungs-evaluation anzusehen“ (Pekrun 2000: 276; Hervorh. i. Orig.).

Evaluationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vor, während und nach einer Maßnahme), aus verschiedenen Perspektiven (betriebliche Entscheidungsträger/Führungskräfte und Beschäftigte, Weiterbildner, Berater, weitere Externe), mit unterschiedlichen Foki (Kosten/Nutzen, Organisation und instruktionale Gestaltung), auf jeweils verschiedenen Ebenen wie

- (1) „Reaktionsebene, Messung des subjektiv wahrgenommenen Effekts einer Maßnahme im Teilnehmerurteil, z.B. Zufriedenheit, Akzeptanz;
- (2) individueller Erfolg, Erfassung der Wirkung in bezug auf ein Lernziel, z.B. Wissen, Arbeits- oder Lernmotivation bzw. Persönlichkeitsentwicklung;
- (3) Transfer; inwieweit resultiert aus der Teilnahme eine spätere Anwendung des Gelernten;

- (4) organisationaler Erfolg, inwieweit folgt aus dem individuellen Effekt der Teilnahme eines Organisationsmitglieds eine Wirkung auf die Organisation selbst, z.B. Produktionssteigerung oder Senkung der Fluktuation“ (Henninger 2000: 255f.)

sollten selbstverständlich sein. Nur so kann der Lern- und Transfererfolg für alle Beteiligten (Weiterbildner/Berater, Betrieb) auf individueller und organisationaler Ebene festgestellt und nachhaltig gesichert werden. Hierfür können – wie auch schon für die Bedarfsermittlung festgestellt – keine Patentrezepte für Methoden/Instrumente¹⁷⁷, Art und Umfang gegeben werden, sondern diese können nur projekt- und betriebsspezifisch ausgewählt werden. Gleiches gilt für die angemessene Beteiligung aller in die Maßnahmen involvierten Personen und Institutionen an der Evaluation.

Das Know-how zur Durchführung der Evaluation muss in jedem Fall bei den projektverantwortlichen Externen vorhanden sein. Sie sollten eine Evaluation im Interesse aller Beteiligten explizit anregen und aktiv unterstützen. Zeitmangel – insbesondere zum Projektende – sollte kein Hinderungsgrund sein, auf die Lerneffekte einer Evaluation zu verzichten. In den Modellprojekten wurden – insbesondere für KMU – gut geeignete und wenig aufwändige kommunikative Formen (Workshops) der Evaluation erprobt, in die sogar zusätzlich Externe einbezogen werden können (vgl. Modellprojekt I). Den Hinweisen aus der Betriebsbefragung (Kap. C.3.6 und Tab. C.3.10) folgend muss angenommen werden, dass in den Modellprojekten von den Möglichkeiten der Evaluation nur unzureichend¹⁷⁸ Gebrauch gemacht wurde¹⁷⁹ bzw. dass die Evaluationsergebnisse nur dann allen Beteiligten und öffentlich zugänglich gemacht wurden, wenn damit Erfolge dokumentiert werden konnten.

1.3 Prozessbegleitung als zentraler Erfolgsfaktor

Von zentraler Bedeutung für das Gelingen eines Projektes und damit auch für das der darin integrierten Qualifizierungsmaßnahme/n ist die Prozessbegleitung (vgl. Abb. D.1.1). Die Prozessbegleitung als Aufgabe beginnt (vgl. Abb. D.1.3) vor dem offiziellen Start mit der Projektidee,

¹⁷⁷ Zu Methoden und Standards der Evaluation vgl. u.a. Sanders 1999, Götz 1998a; 1998b; 1998c, Henninger 2000, Meier 2000, Pekrun 2000.

¹⁷⁸ Keinesfalls hinreichend ist eine Befragung der Teilnehmer zur Durchführungsqualität der Qualifizierungsmaßnahme.

¹⁷⁹ Ausnahmen bestätigen die Regel: In einigen Modellprojekten wurde Evaluation professionell durchgeführt und gehörte zum selbstverständlichen Bestandteil der Maßnahme. In einem Fall (Modellprojekt K) wurde sogar zusätzlich ein externer Gutachter hinzugezogen.

die von einem Initiator bzw. einem Initiatoren-Team entwickelt oder aufgegriffen wird. Die Prozessbegleitung als Person/Institution tritt bereits vor dem finanziell gesicherten Projektstart in zum Teil erhebliche Vorleistung¹⁸⁰ und nimmt das Risiko des Nicht-Zustandekommens auf sich.

Abb. D.1.4 Die zeitliche Ausdehnung der Prozessbegleitung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Prozessbegleitung organisiert die Bereitstellung der Mittel und bringt das Projekt mit der Installation einer Ablauf- und Aufbauorganisation auf den Weg. Ihre Arbeit endet mit den letzten Erfolgskontrollen und Nachbereitungen, die ggf. bereits außerhalb der offiziellen Projektlaufzeit liegen. Externe Prozessbegleitung (Person/Team und Institution/Prozess) hat im Idealfall Vorbildfunktion und leistet Hilfe zur Selbsthilfe. D.h. Nachfolgeprojekte sollten bereits weitgehend innerbetrieblich initiiert und begleitet werden können.

1.3.1 Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung

Zu den Aufgaben der Prozessbegleitung gehören insbesondere

- Projektmanagement und Projektsteuerung,
- Beratung und Evaluation,
- interner Transfer und Qualitätssicherung,
- externer Transfer und Marketing,
- Motivierung und Moderation.

Diese zentralen Aufgaben können nur in Ausnahmefällen (bei überschaubaren/kurzen Maßnahmen) „nebenbei“ erledigt werden. Der dafür tatsächlich erforderliche Aufwand wird i.d.R. unterschätzt (vgl. Modellprojekt J). Fehleinschätzungen, Fehlentscheidungen und fehlende

¹⁸⁰ Die Vorlaufzeit betrug in den Modellprojekten bis zu 1,5 Jahren: Bereits gewonnene Kooperationspartner und/oder Kundenbetriebe stiegen wieder aus oder verschwanden vom Markt. Zu bearbeitende Probleme waren bereits anderweitig kompensiert. Interessenten mussten motiviert werden, dabei zu bleiben. Geeignetes Personal musste gefunden werden. Recherchen wurden angestrengt, Anträge wurden gestellt, Konzepte entwickelt und ausgearbeitet, u.v.a.m.

Kompetenzen in diesem Bereich mindern den Gesamterfolg des Projektes.

1.3.1.1 Projektmanagement und Projektsteuerung

Das Projektmanagement hat durch die rechtzeitige Bereitstellung der Ressourcen, den wirtschaftlichen Einsatz der Mittel, die Koordination aller Aufgaben und Akteure sowie durch flexible Anpassung der Ablauf- und Aufbauorganisation an Unvorhersehbares für einen geordneten Ablauf zu sorgen.

Die Projektsteuerung muss dafür Sorge tragen, dass Visionen und eine Projektphilosophie formuliert werden, lebendig bleiben und verfolgt werden; dass Verantwortlichkeiten klar geregelt werden; dass Regeln aufgestellt und eingehalten werden; Entscheidungen getroffen, realistische Ziele und Meilensteine gesetzt werden; dass dies alles rechtzeitig geschieht und alle Betroffenen angemessen beteiligt werden.

1.3.1.2 Beratung und Evaluation

Beratung und Evaluation durch Externe eröffnet für den Betrieb neue Sichtweisen; sie wirken damit innovationsfördernd. Prozessbegleitung „spiegelt“ daher nicht nur Vorgefundenes bzw. koppelt es aus externer Perspektive zurück. Sie gibt vielmehr darüber hinaus einen zusätzlichen Input. Eine zu verhaltene Beratung – im Sinne einer Moderation – ohne einen solchen Input der Externen verschenkt Lernchancen und Innovationspotenzial (vgl. Modellprojekt M). Dennoch unterstützt die Prozessbegleitung damit nur Entscheidungsfindungsprozesse. Sie stülpt dem Betrieb keine Lösungen über, sondern begleitet Entscheidungen auch dann, wenn sie sie selbst anders getroffen hätte. Sie ermöglicht damit Lernen und lässt lernwirksame Schleifen auch dann zu, wenn diese Zeit kosten (vgl. Modellprojekt B).

1.3.1.3 Interne Transfer- und Qualitätssicherung

Die externe Prozessbegleitung regt – je nach Betriebsgröße – die Qualifizierung von Prozessbegleitern an bzw. sorgt dafür, dass Multiplikatoren im Projekt Erlerntes im Betrieb weitergeben. Sie sorgt dafür, dass es „Kümmerner“ im Betrieb gibt, wenn sie sich zurückzieht. Ob es sich

dabei um die Geschäftsführung oder Entscheidungsträger handelt, die mit Coachings darauf vorbereitet werden (vgl. Modellprojekt B), um Beschäftigte oder Betriebsratsmitglieder, die zu Prozessbegleitern ausgebildet werden (vgl. Modellprojekte E und J), oder um Beschäftigte mit Schnittstellenfunktion (vgl. Modellprojekt K), muss betriebsspezifisch entschieden werden. Dadurch und durch die Dokumentation von Ergebnissen und Prozesserfahrungen (vgl. Modellprojekt K) sichert die Prozessbegleitung Qualität und einen nachhaltigen innerbetrieblichen Transfer. Die Prozessbegleitung koordiniert aber auch verantwortlich die Arbeit aller Akteure. Sie muss dazu insbesondere die Eignung von externen Kooperationspartnern (Personen und Institutionen) überprüfen bzw. die Qualität der von diesen geleisteten Arbeit beurteilen und mitverantworten. Letzteres stellt insbesondere in Projekten, die nach dem Agenturmodell alle operativen Arbeiten vergeben (vgl. Modellprojekt C), ein Qualitätsrisiko dar.

1.3.1.4 Externer Transfer und Marketing

Die Dokumentation ist gleichzeitig Basis für die Außendarstellung und den externen Transfer. Eine innovationsfördernde Prozessbegleitung versteht den Transfer nicht nur als lästige Pflichtübung, die die Fördergeber den Projektnehmern abverlangen. Sie nutzt diesen vielmehr aktiv als Instrument, um sich selbst bereits im laufenden Prozess Anregungen zu holen. Dafür eignen sich besonders kommunikative Formen des Transfers (vgl. Modellprojekt J). Zu nennen sind hier u.a. von der Prozessbegleitung organisierte und ausgerichtete Workshops, das Referieren und die Beteiligung an Diskussionen bei Veranstaltungen Dritter oder die Präsenz auf Messen. Die Prozessbegleitung sieht es im Idealfall (und bereits vor dem Projekt) als ihre Daueraufgabe an, aktiv Beziehungen zu potenziellen Kooperationspartnern zu knüpfen, zu den relevanten Akteuren der Wirtschaft, der Politik, des Arbeitsmarktes und zu branchen- und zielgruppenspezifischen Vertretungen sowie sich aktiv in unterschiedlichen Gremien einzubringen (vgl. Modellprojekt K). Nur so hat sie gleichzeitig Zugang zu den für die Bedarfssetzung und Bedarfsermittlung notwendigen Informationen.

Aber auch alle anderen Formen des Transfers haben ihre Berechtigung und einen nicht zu unterschätzenden Nutzen – insbesondere für die projektverantwortlichen Anbieter. So dienen Web-Seiten, Projektberichte, Buchveröffentlichungen, Aufsätze in Fachzeitschriften, Pressemitteilungen, Beiträge im lokalen Rundfunk, Broschüren und Flyer so-

wie das aktive Zugehen auf Multiplikatoren (z.B. Branchenorgane, Wirtschaftsförderung) nicht nur der Verbreitung von Projektergebnissen und Erfahrungen, sondern auch der Selbstdarstellung und Kundengewinnung der prozessbegleitenden Berater und Weiterbildner.

1.3.1.5 Motivation und Moderation

Die Prozessbegleitung ist darum bemüht, das Vorhaben motivierend voranzutreiben. Sie ist Ansprechpartner für alle Beteiligten (intern und extern). Sie muss es aushalten, „Kummerkasten“ und „Sündenbock“ zu sein. Sie muss in Konfliktsituationen alle Akteure „Interessen ausgleichend“ gut beraten (vgl. Modellprojekt J) und dabei berechnete Interessen Einzelner, die systemisch-ganzheitliche Perspektive des Betriebes und speziell den Projektprozess insgesamt im Auge behalten. Wichtigste Voraussetzung für die Gewinnung von Informationen ist, dass Vertrauliches – von welcher Seite auch immer – stets vertraulich behandelt wird.

1.3.2 Personen, Teams und Gremien der Prozessbegleitung

Die oben skizzierten Aufgaben der Prozessbegleitung machen deutlich, dass diese nur bei kleinen Projekten von einem Prozessbegleiter alleine geleistet werden können. In größeren Vorhaben teilen sich Teams diese Arbeit und es werden entsprechende Gremien gebildet. Durch die Beantragung der Modellprojektförderung gibt es überwiegend eine allein verantwortliche Person/Institution. Je nach disziplinärem Hintergrund und Kernkompetenzen werden geeignete Kooperationspartner hinzugezogen. Mit diesen und mit dem Betrieb bzw. dem Betriebsverband werden Koordinations- und Steuerungsteams in unterschiedlichen Zusammensetzungen gebildet, die sich die anstehenden Aufgaben teilen. Zusätzlich kann ein unabhängiger Beirat etabliert werden.

Über die Verteilung von Aufgaben und Rollen, die Bildung von Teams und Gremien kann nur projektspezifisch entschieden werden. Deutlich wird allerdings, dass Prozessbegleitung eine verantwortungsvolle, zeitintensive und zentrale Aufgabe ist, deren Wahrnehmung insbesondere an sozial-kommunikative Kompetenzen gebunden ist und interdisziplinäres Denken und Handeln erfordert.