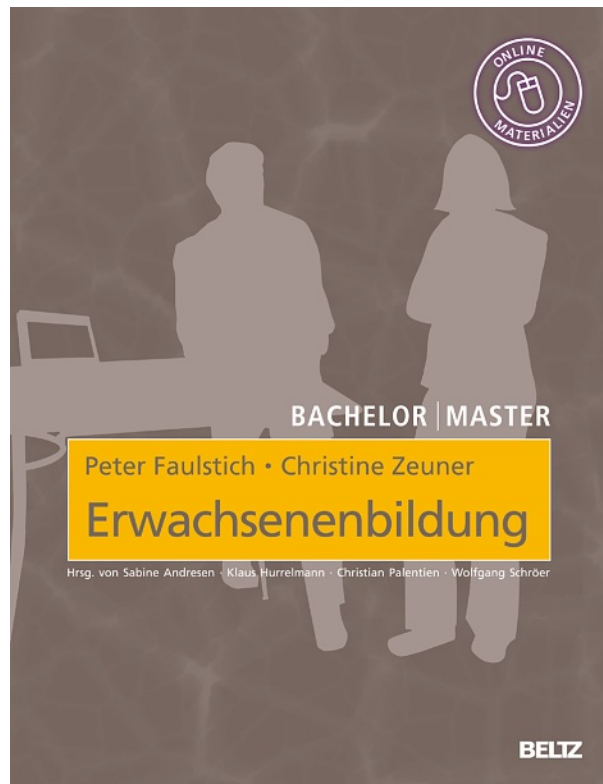




Leseprobe aus: Faulstich, Zeuner, Erwachsenenbildung Werte bilden, ISBN 978-3-407-34209-6

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-34209-6>

Zur Einführung

Die vorliegende Einführung zur Erwachsenenbildung legt den Schwerpunkt auf Fragen und Probleme des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Gemäß der Zielsetzung der Reihe »Bachelor | Master«, Studierenden in einführenden Texten pädagogische Handlungsfelder vorzustellen, haben wir uns für diesen spezifischen Zugang entschieden, der aber nur einen von vielen möglichen darstellt.

Wir sind der Auffassung, dass Studierenden, die im Rahmen eines BA-Studiums zumeist erstmals mit der Erwachsenenbildung in Berührung kommen, Anwendungsbezüge zunächst leichter zugänglich sind als Begriffserklärungen.

Das heißt aber nicht, dass die Leserinnen und Leser mit diesem Buch eine »Rezeptsammlung« erhalten. Es entfaltet vielmehr die verschiedenen Dimensionen von Handlungskontexten der Erwachsenenbildung und konkretisiert diese beispielhaft für Tätigkeitsaspekte. Sie können in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Anwendung kommen.

Die Handlungskontexte und die Tätigkeitsaspekte werden von uns vor dem Hintergrund theoretischer Standpunkte, bildungspolitischer und ökonomischer Entwicklungen und Zielsetzungen reflektiert. Erwachsenenbildung ist, wie die anderen Bereiche des Bildungssystems, Teil des Gesellschaftssystems und steht damit in einer stetigen Wechselwirkung zwischen selbst definierten Zielsetzungen und Aufgaben sowie von außen an sie herangetragenen Erwartungen und Anforderungen.

Wir versuchen, die Tätigkeiten des Personals in der Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Lernenden zu begründen. Diese Perspektive unterstreicht die Rolle der Erwachsenenbildner/innen als Vermittler/innen von Inhalten, womit sie eine besondere Haltung gegenüber den Lernenden einnehmen, die als »Vermittlungsdidaktik« gekennzeichnet werden kann.

Im Vordergrund der Vermittlungsprozesse stehen die Interessen der Lernenden für bestimmte Themen. Primäre Aufgabe von Erwachsenenbildner/innen ist es, ihre Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen. Wir sind nicht der Meinung, dass eine solche Unterstützung beliebig ist. Vielmehr gehen wir davon aus, dass dazu theoretische, fachliche und methodische Kenntnisse grundlegend sind, weiter kommunikative und soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit, das eigene Tun zu begründen und zu reflektieren. Diese Perspektive auf Erwachsenenbildung (oder auf Andragogik als der Wissenschaft, die sich mit ihr beschäftigt) erzeugt eine Spannung zwischen instrumentellen und reflexi-

ven Aspekten. Aus der Reflexion des andragogischen Handelns sind keineswegs unmittelbare Handlungsempfehlungen ableitbar.

Besonders die Fähigkeit der Begründung und Reflexion des eigenen Handelns unterscheidet professionelles Handeln von routinisiertem oder zufälligem Alltagshandeln. Begründung erfolgt vor dem Hintergrund theoretischer Verortungen, die das Handeln über subjektive Begründungen (etwa Vorlieben, Erfahrungen) hinaus objektivierbar machen.

Im Verlauf des Buchs werden wir den Leserinnen und Lesern Dimensionen erwachsenenbildnerischen Handelns vorstellen. Im ersten Kapitel werden exemplarisch zwei Handlungs- und Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung präsentiert, die ihre Vielfalt abbilden. Anhand dieser Beispiele werden in den nachfolgenden Kapiteln konkrete Handlungsbereiche und Aufgaben entfaltet und erklärt.

Um das Buch zu einem Arbeitsbuch zu machen, stellen wir in jedem Kapitel unterschiedliche *Übungsaufgaben*, deren Ziel weniger die Abfrage von Wissen ist als vielmehr die Anregung zur Reflexion des Gelesenen. Damit wollen wir deutlich machen, dass es nicht immer eindeutige Antworten gibt, sondern dass die Erwachsenenbildung gleichzeitig als Prozess und Handlungsfeld zu verstehen ist, deren Akteure auf der einen Seite von vielfältigen, durchaus widersprüchlichen Einflüssen abhängig sind. Auf der anderen Seite können sie aber die Erwachsenenbildung als berufliches Tätigkeitsfeld, basierend auf eigenen theoretischen Verortungen und andragogisch definierten Zielsetzungen, selbst gestalten. Wir zeigen, dass das Handeln in der Erwachsenenbildung stets ein interaktives »Aushandeln« zwischen den unterschiedlichsten Interessen und Zielsetzungen der beteiligten Akteure einschließt: zwischen Lernenden und Vermittelnden, zwischen Vermittelnden und Einrichtungen, zwischen Einrichtungen und Trägern.

Ausgehend von unserer Prämisse, dass Erwachsenenbildung als Tätigkeitsfeld darauf zielt, Lehr-Lern-Prozesse von Individuen zu unterstützen und damit vor allem zu fragen, welche Tätigkeiten Personen ausführen müssen, die in der Erwachsenenbildung beschäftigt sind, stehen im Mittelpunkt unserer Darstellung die Handlungsbereiche, die übergreifend in den meisten Einrichtungen und Kontexten von hauptamtlich Tätigen übernommen werden.

Zum Aufbau des Buches:

Das erste Kapitel stellt einführend *Tätigkeitsfelder* in der Erwachsenenbildung vor, das zweite die *didaktischen Grundlagen*. Dem Handlungszyklus (vgl. Abb. 2) folgend, stellen wir dann den Bereich der *Bedarfserhebung und -entwicklung* vor (Kap. 3).

Es folgen drei zusammenhängende Kapitel, in denen der *Planungsprozess* im engeren Sinn betrachtet wird: Zunächst wird der konkrete *Planungsablauf* vor dem Hintergrund makrodidaktischer Überlegungen analysiert (Kap. 4).

Anschließend werden Anregungen zur *Kurs- und Veranstaltungsplanung* auf mikrodidaktischer Ebene gegeben (Kap. 5). Kapitel 6 setzt sich vertiefend mit der *Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten/Veranstaltungssequenzen* auseinander.

In Kapitel 7 und 8 wechseln wir wieder auf die makrodidaktische Ebene und fragen nach Möglichkeiten der *Qualitätssicherung* auf Einrichtungsebene (Kap. 7) und nach konkreten Instrumenten, die gewünschte *Qualität zu evaluieren* (Kap. 8). Die Frage der *Sicherung des Lerntransfers* steht im Mittelpunkt von Kapitel 9. Kapitel 10 stellt Dimensionen der Querschnittsaufgabe *Beratung* vor.

Das abschließende Kapitel 11 betrachtet die Erwachsenenbildung noch einmal aus der Vogelperspektive. Wir fragen nach ihrer *strukturellen, rechtlichen und finanziellen Einbettung* in das Gesamtbildungssystem und nach den Konsequenzen, die diese für das Handeln des in der Erwachsenenbildung beschäftigten Personals hat.

Im ganzen Buch finden Sie in der Marginalspalte Kästen mit der Überschrift »Vertiefung« und einem Maus-Symbol. Sie verweisen auf zusätzliche Materialien zum Downloaden aus dem Internet unter www.beltz.de/material, Code: 34209.

1. Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung

Das erste Kapitel bietet eine Annäherung an das Thema »Erwachsenenbildung«. Es klärt Begriffe und Dimensionen der Erwachsenenbildung in historischer Perspektive (1.1), aus der Sicht der Praxis wird Erwachsenenbildung als Handlungs- und Tätigkeitsfeld dargestellt (1.2).

Dabei soll deutlich werden, dass sich dieses Feld des Bildungswesens historisch wie aktuell durch ein Nebeneinander von haupt- und nebenberuflicher Tätigkeit auszeichnet. Prozesse wie Professionalisierung, die Entwicklung einer spezifischen beruflichen Identität und eines anerkannten beruflichen Status sind nicht abgeschlossen. Diese Unabgeschlossenheit wirkt sich auf diejenigen aus, die in diesem Feld arbeiten.

Im weiteren Verlauf wird genauer auf die Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung eingegangen, indem exemplarisch zwei Arbeitsplätze vorgestellt werden (1.2.1). Aus ihnen werden allgemeingültige Prinzipien für die organisatorische Struktur (1.2.2) und das didaktische Handeln (1.2.3) abgeleitet.

1.1 Begriffe und Dimensionen der Erwachsenenbildung

Beim Versuch, eine Karte der Erwachsenenbildung zu zeichnen, zeigt sich ein unübersichtliches Feld. Schon die Bezeichnung der Landschaft ist vielfältig: Historisch zunächst hauptsächlich Arbeiterbildung genannt – in der Tradition der Volksaufklärung –, wechselte die Bezeichnung dann während der Weimarer Republik zu Volksbildung. Ab Mitte der 20er Jahre wurde zusätzlich der Begriff Erwachsenenbildung eingeführt. Diese Begriffsänderung signalisierte veränderte Zielsetzungen: Nicht mehr die idealistische oder später nationalistische Idee der »Volkbildung durch Volksbildung« im Sinne der Entwicklung einer einheitlichen Nation stand im Vordergrund, sondern die Bildung des Erwachsenen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde zunächst der Begriff »Erwachsenenbildung« übernommen, auch um hervorzuheben, dass es gerade Erwachsene waren, die aus Mangel an politischer Urteilsfähigkeit der nationalsozialistischen Ideologie gefolgt waren. Diesem Gedanken folgend wurde Erwachsenen-

bildung zumindest in den Zonen der westlichen Alliierten primär als politische Bildung verstanden, die zur Demokratisierung beitragen sollte.

Seit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates »Strukturplan für das Bildungswesen« (1970) wird hauptsächlich von »Weiterbildung« gesprochen, um die Kontinuität des Lernens im Lebenslauf und gleichzeitig den Aspekt von Qualifizierung zu betonen.

Ebenfalls Anfang der 70er Jahre wurde eher auf internationaler Ebene das Prinzip des »Lebenslangen Lernens« diskutiert, das von einer kontinuierlichen Lernnotwendigkeit, aber auch Lernfähigkeit der Menschen von der Kindheit bis in das hohe Alter ausgeht. Die Idee des Lebenslangen Lernens wird in Deutschland seit den 90er Jahren in bildungspolitischen Diskussionszusammenhängen stärker berücksichtigt.

Auslöser waren Forderungen der Europäischen Union an die Mitgliedsstaaten, ihre Bildungssysteme unter dem Aspekt internationaler Wettbewerbsfähigkeit auszubauen. Dabei wurden Konzeptionen entwickelt, die von einem ganzheitlichen Bildungsanspruch (bei dem die Entfaltung der Persönlichkeit im Vordergrund steht) bis hin zu einer Fokussierung auf die Entwicklung von »Humanressourcen« reichen. In diesem Zusammenhang werden auch Selbstlernkonzepte diskutiert, die die Verantwortung für das Lernen weitgehend den Individuen überlassen (vgl. Zeuner 2008; Faulstich u. a. 2002).

Erwachsenenbildung wird häufig als »vierte Säule« des deutschen Bildungssystems neben Schul-, Berufsausbildungs- und Hochschulwesen bezeichnet, wobei strittig bleibt, ob sie als »System« gelten kann oder nicht. Es ist aber anerkannt, dass Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich des Bildungssystems in den vergangenen 50 Jahren stetig an Bedeutung gewonnen hat. Dies zeigt sich unter anderem in wachsenden Teilnahmezahlen, einem erweiterten Anbieterpektrum und einer rechtlichen Verankerung der Erwachsenenbildung in Teilbereichen, für die die Finanzierung über die öffentliche Hand geregelt wird.

Die meisten der vielfältigen Angebote der Erwachsenenbildung stehen allen Interessierten offen. Stärker als das Schulwesen, der Ausbildungsbereich und das Hochschulwesen kann und muss die Erwachsenenbildung aber auf gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen reagieren. Dadurch, dass sie nicht entsprechend den anderen Bereichen des Bildungssystems insgesamt über Gesetze abgesichert ist, sind ihre Einrichtungen, Träger und Organisationen sehr viel stärker konjunkturellen Schwankungen und politischem Kalkül ausgesetzt – allen öffentlichen Bekundungen über die Relevanz von Bildung und der »Entwicklung von Humanressourcen« zum Trotz.

Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems wurde im Laufe ihrer Geschichte immer auf den Prüfstand gestellt: Sie ist mehr als andere Teile des Bildungswesens Legitimationszwängen unterworfen und befindet sich damit regelmäßig in einem Widerspruch zwischen ihrer unbestrittenen Bedeutung für individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Entwicklung einerseits und ihrer tatsächlichen Rolle innerhalb des Gesamtbildungssystems andererseits.

1.1.1 Erwachsenenbildung als berufliches Handlungsfeld

Erwachsenenbildung hat eine mittlerweile 200-jährige Geschichte, in deren Verlauf sich ihre Praxis stetig wandelte. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts begannen zunächst Mitglieder des Bürgertums, sich auf eigene Kosten und eigene Initiative weiterzubilden, indem sie Lesegesellschaften, Museumsgesellschaften oder naturwissenschaftliche Vereine gründeten. Das Interesse des Bürgertums war es, an dem Wissen der damaligen Zeit teilzuhaben und eine neue, eigene Kultur in Abgrenzung zum Adel zu etablieren.

Parallele Motive verfolgte die Arbeiter- und Handwerkerschaft ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts. Bei ihnen stand auf der einen Seite das Interesse im Vordergrund, sich politisch zu bilden und damit auch politisch im eigenen Interesse handeln zu können. Auf der anderen Seite ging es um die Kompensation fehlender allgemeiner Bildung und beruflicher Kenntnisse.

In den Anfängen der Erwachsenenbildung überwogen selbstorganisierte Lern- und Aneignungsformen, allein oder in Gruppen gleichgesinnter Personen. Eine der ersten Gesellschaften, die regelmäßig Vorträge für Erwachsene organisierte, war die 1872 von Johannes Tews (1860–1937) gegründete »Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung«.

Charakteristisch für diese frühen Organisationsformen der Erwachsenenbildung war, dass sie von Personen gegründet wurden, deren Interesse meist

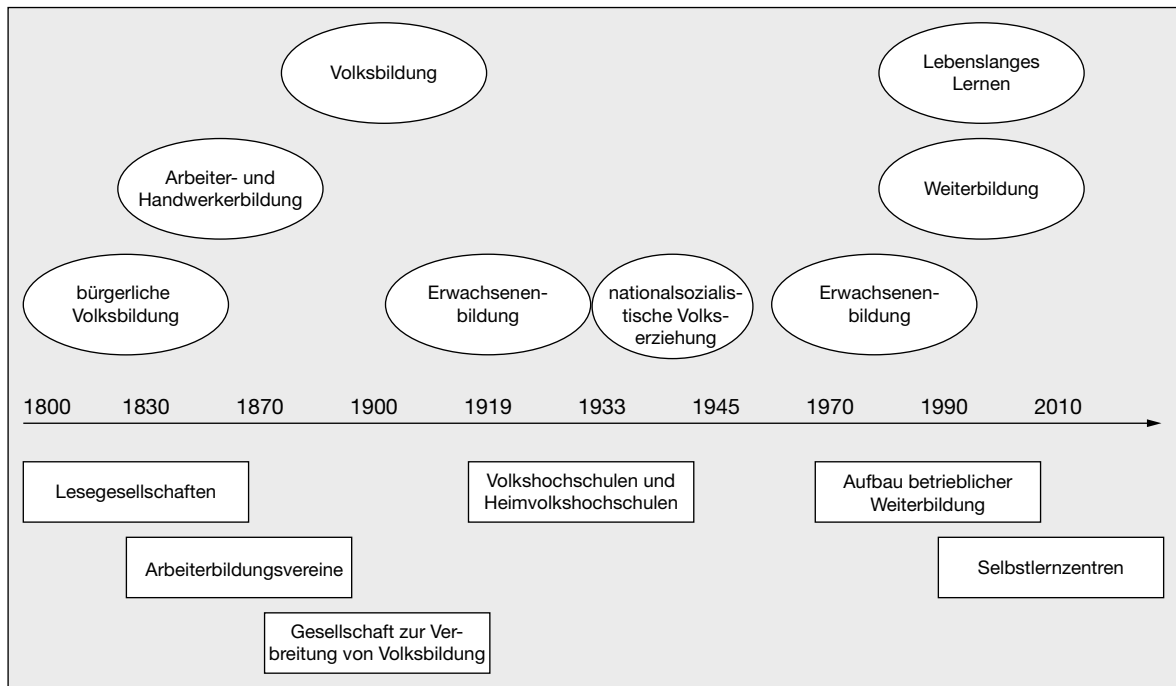


Abb. 1: Begriffliche Dimensionen und Institutionen der Erwachsenenbildung

thematisch und politisch begründet war, die aber für sich nicht in Anspruch nahmen, Erwachsenenbildung als Beruf zu betreiben.

Die Anfänge einer zielgerichteten Professionsentwicklung in der und für die Erwachsenenbildung liegen in der Zeit der Weimarer Republik, als aus ganz unterschiedlichen politischen, sozialen und ökonomischen Gründen ein organisatorischer Ausbau der Erwachsenenbildung erfolgte. So wurden städtische Volkshochschulen, ländliche Heimvolkshochschulen, Einrichtungen unterschiedlicher Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände gegründet und Abteilungen zur beruflichen Fortbildung in Schulen und Betrieben organisiert.

Da für viele Bereiche Lehrer staatlicher Schulen (die häufig nebenberuflich in der Erwachsenenbildung Vorträge hielten) nicht die geeigneten Personen waren, um z. B. eine Abendvolkshochschule zu leiten oder mit Erwachsenen umzugehen, entwickelte sich die Erwachsenenbildung als neues Berufsfeld (vgl. Zeuner 2009a).

Den Zusammenhang zwischen begrifflichen Dimensionen und Institutionen der Erwachsenenbildung aus einer chronologischen Perspektive zeigt Abbildung 1.

Das berufliche Feld war und ist ausgesprochen heterogen: Ausschließlich in der Erwachsenenbildung sind zumeist Personen tätig, die eine Einrichtung oder eine Abteilung hauptberuflich leiten. Als Kursleiter/innen können sie haupt- oder nebenberuflich tätig sein; sie können als Fachleute für bestimmte Felder sporadisch Kurse anbieten; sie können in einer Organisation wie einer Gewerkschaft, einem Arbeitgeberverband, einer Kirche, einer Nichtregierungsorganisation angestellt sein und auch unterrichten.

Dimensionen des Tätigkeitsfeldes Erwachsenenbildung

Ziele:	z. B. persönliche Entfaltung, berufliche Kompetenz, politische Orientierung/Handlungsfähigkeit
Adressaten:	z. B. Personen im Übergang zur Berufseinmündung, Berufstätige, Führungskräfte, Ältere, Frauen, Personen mit Migrationshintergrund
Themen:	z. B. Politik/Ökologie/Ökonomie, Naturwissenschaft/Technik, EDV, Kunst/Kultur/Musik, Gesundheit, Sprachen, Grundbildung, berufliche Weiterbildung
Institutionen:	z. B. Volkshochschulen, kommerzielle Anbieter, betriebliche Bildungsabteilungen, Berufsbildungswerke, Stiftungen, Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Nichtregierungsorganisationen, Verbände usw.
Methoden:	z. B. selbstbestimmtes Lernen, Unterrichten, Schulen, Training

Die Legitimationsmuster der Teilbereiche, in denen Erwachsenenbildung stattfindet, sind sehr unterschiedlich, die beteiligten Institutionen vielfältig. Selbst die Benennung derjenigen, die in diesem Bereich tätig sind, ist nicht einheitlich: Ihre Bezeichnungen reichen von Erwachsenenbildner und Bildungsarbeiter über Kursleiterin, Dozent, Referentin, Teamer zu Trainerin, Moderator und Coach. Sie alle eint die Zielsetzung, Lernmöglichkeiten für Erwachsene zu eröffnen und Prozesse der Aneignung von gesellschaftlichen Wissensbeständen zu fördern und durch Vermittlungsprozesse die Chance der Persönlichkeitsentfaltung – also von Bildung – zu unterstützen.

1.1.2 Erwachsenenbildung: Begriffsklärung

In der Diskussion über Erwachsenenbildung ist es notwendig, sich über neue, ungeklärte Begriffe zu verständigen. So ist es zunächst nicht einfach zu bestimmen, was ein Erwachsener ist. Selbst scheinbar naturgegebene biologische Aspekte wie der Verweis auf ein bestimmtes Alter, von dem an ein Mensch erwachsen ist, verschieben sich historisch und interkulturell.

Ebenfalls schwierig ist es, den Begriff »Bildung« zu definieren: Anforderungen, Zielsetzungen und die Frage, wer als »gebildeter Mensch« gelten könne, werden kontrovers diskutiert. Es ist trotzdem sinnvoll, von Erwachsenenbildung zu sprechen, wenn wir von einer Unabgeschlossenheit des Lernens über die Lebensspanne ausgehen und gleichzeitig hervorheben, dass Lernen auch außerhalb von Schul-, Berufs- und Hochschulbildung stattfindet.

Deutlicher als in Schule und Hochschule gilt für die Erwachsenenbildung, dass das lehrende Personal nicht nur unterrichtend, sondern auch beratend und planend tätig ist. Das Aktivitätsspektrum der Lehrplanung reicht von der Klärung des Weiterbildungsbedarfs über die Planung und Vorbereitung von

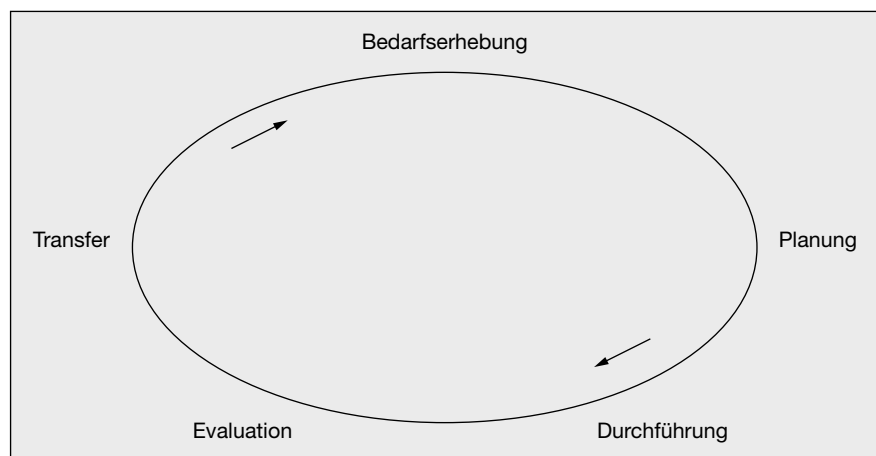


Abb. 2: Handlungszyklus in der Weiterbildung

Programmen, Bildungsmaßnahmen und Kursen bis zu ihrer Durchführung. In Lehr-Lern-Situationen wird die Aneignung von Inhalten unterstützt, ihr Transfer für Anwendungsbereiche vorbereitet und der Lernerfolg über Evaluationsmaßnahmen eingeschätzt. Dieser immer wiederkehrende Kreislauf wird in Abbildung 2 verdeutlicht.

Hinzu kommt als eine weitere wichtige Tätigkeit die Beratung der Interessenten, Teilnehmenden und Lernenden. Da Beratungsprozesse aber in jedem dieser Bereiche möglich sind – beispielsweise als umfassende Weiterbildungsberatung vor Beginn von Lernprozessen, als Einstufungsberatung für konkrete Maßnahmen, als Lernberatung während einer Veranstaltung oder als Kompetenzberatung im Rahmen des Lerntransfers – erhält Beratung in diesem zirkulär angelegten Prozess keinen eindeutig definierten Platz. Vielmehr ist sie als Querschnittsaufgabe zu verstehen, die jede Person, die in der Erwachsenenbildung tätig ist, zu unterschiedlichen Zeiten und bei vielfältigen Gelegenheiten übernimmt.

Erwachsenenbildung bedeutet also in jedem Fall eine Form von Handlung. Im Unterschied zu systemtheoretischen Zugriffen, die Erwachsenenbildung als System aus der Vogelperspektive betrachten und damit eher abstrakt bleiben, basieren unsere Ausführungen auf der Einsicht, dass die »Lernvermittler« Teil des Feldes sind, in dem sie agieren.

Erwachsenenbildung zielt auf eine Praxis, in der über die Gestaltung und das Herstellen von Lernmöglichkeiten die Entfaltung der beteiligten Individuen im Mittelpunkt steht. Die Praxis folgt dabei den inhaltlichen Interessen der Adressaten und Teilnehmenden, wählt ihre Themen aber auch selbst, indem Angebote geschaffen werden. Dabei bedient sie sich besonderer Methoden der Vermittlung, die die Interessen, Bedürfnisse, Begründungen und Vorerfahrungen lernender Erwachsener berücksichtigen. Eine so verstandene Erwachsenenbildung wird theoretisch mit einem kritisch-pragmatistischen Ansatz begründet (Faulstich 2003).

Das bedeutet nun keineswegs, dass die strukturellen, systemischen Verhältnisse unberücksichtigt bleiben könnten. Im Gegenteil: Sie fließen als Prämissen in Handlungszusammenhänge mit ein, werden von diesen umgestaltet und verändert. Der Begriff des »Habitus«, den der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) geprägt hat, kennzeichnet diesen Zusammenhang von Struktur und Aktion.

Es gibt kaum zwei Lernvermittler, die das gleiche Aktivitätsspektrum aufweisen. Zu unterschiedlich sind die beteiligten Institutionen, die anzueignenden Themen, die Vielzahl der Methoden und die Interessen der Lernenden. Dies drückt sich in vielfältigen Tätigkeitsbezeichnungen aus. Die Kontexte reichen von der allgemeinen Erwachsenenbildung, der politischen Bildung, der kulturellen Bildung über die berufsbezogene und betriebliche Weiterbildung bis zu Beschäftigungen in öffentlich-rechtlichen Institutionen des zweiten Bildungswegs.



Weiterführende Literatur

Dewe, B./Frank, G./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München: Hueber.

Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Grundwissen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Begriff: Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wird im Rahmen dieses Buches begriffen als ein Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten. Dabei genießt die Aneignung von Themen durch die Lernenden, ausgehend von ihren Interessen, Priorität.

Die Vermittlung zwischen Lerninteressen und Lernthemen ist die Hauptaufgabe der Lehrenden. Sie unterstützen die Aneignung von Lernthematiken der verschiedenen Gegenstandsbereiche bezogen auf die Lerninteressen der Adressaten.

1.2 Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung

Die Vielfalt der beruflichen Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung wird im Folgenden anhand von zwei fiktiven »Fällen« vorgestellt. Die Beispiele von zwei Personen, die in unterschiedlichen organisatorischen und inhaltlichen Kontexten in der Erwachsenenbildung hauptberuflich tätig sind, bieten einen ersten Einblick in die Vielfalt von Tätigkeiten, Aufgaben und Entscheidungsnotwendigkeiten.



Beispiel Julia Müller: Weiterbildung im Unternehmen

Julia Müller leitet die Abteilung für Personalentwicklung (PE) in einem Versicherungsunternehmen mit 2.300 Mitarbeitern. Sie ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Julia Müller ist der Personalabteilung zugeordnet und leitet ein Team von vier Beschäftigten. Diese sind: eine Teamassistentin, eine Personalentwicklerin und zwei Personalentwickler, die die drei Hauptsparten des Versicherungsunternehmens betreuen: die Sparte »Kraftfahrzeugversicherung«, die Sparte »Rechtsschutzversicherung« und die Sparte »Schutzbrief«. Die Mitarbeiter haben im jeweiligen Unternehmensbereich ein Büro und einen zweiten Schreibtisch im Teambereich PE.

Die Leiterin trifft ihre Mitarbeiter meistens in den Sparten. Mindestens einmal wöchentlich (meistens montags vormittags 9–11 Uhr) gibt es einen festen Termin im Bereich PE. Die drei Personalentwickler sind aber häufig im Teambereich PE anzutreffen, um dort die umfangreiche Materialsammlung (Bibliothek, Medien, Foliensammlung) zu nutzen und um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Planungen zu entwickeln, zum Beispiel die Besprechung spartenübergreifender Entwicklungsprogramme.

Es hat viele Anstrengungen gekostet, die Personalentwickler zu akzeptierten Gesprächspartnern der Sparten zu machen. Gemessen wird die Personalarbeit in Leitungsgesprächen immer noch an finanziellen Beiträgen zur Wirtschaftssituation des Unternehmens, obwohl die Formel »Das Personal steht im Mittelpunkt« oft wiederholt wird.