

Geschäftsmodelle für inner- und überbetriebliche Bildungsanbieter in einer zunehmend digitalisierten Welt

**Sabine Seufert, Christoph Meier, Christian
Schneider, Daniela Schuchmann, Joël Krapf,
Universität St.Gallen**

1 Ausgangspunkte und Problemstellung

Der Beitrag zeigt auf, wie Ansätze zur Analyse und Gestaltung von Geschäftsmodellen für den Bildungsbereich in einer zunehmend digitalisierten Welt nutzbar gemacht werden können. Dazu wird zunächst ein übergreifender Bezugsrahmen für betriebliche Bildungsarbeit eingeführt bevor dann der Begriff des Geschäftsmodells erläutert wird. Dies deshalb, weil eine überzeugende normative Orientierung des betrieblichen Bildungsmanagements die notwendige Legitimierung und Begründungsbasis für ein tragfähiges Geschäftsmodell liefert. Anschließend werden die Kernfragen, auf die ein Geschäftsmodell Antworten liefert, für Bildungsanbieter spezifiziert und ausgeführt:

1. Das Leistungsportfolio – Was wird den Kunden angeboten?
2. Die Kundensegmentierung – Wer sind die Zielkunden?
3. Die Wertschöpfungskette – Wie werden die Leistungen für die Kunden erbracht?
4. Die Ertragsmechanik – Wie ist das Geschäftsmodell nachhaltig tragfähig?

Dieser konzeptionelle Rahmen kann in zweifacher Hinsicht Anwendung finden: Zum einen dient er als heuristisches Modell zur Identifizierung und Strukturierung der Gestaltungsfragen, die von inner- und überbetrieblichen Bildungsanbietern beantwortet werden müssen. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Aspekte des Geschäftsmodells in Wechselwirkung zueinander stehen und daher gesamtheitlich und als abgestimmter Mix zu gestalten sind. Zum anderen bietet der konzeptionelle Rahmen eine Unterstützung zur Generierung und Detaillierung relevanter Forschungsfragen im Bereich des

Bildungsmanagements, die dann in konkrete Forschungsdesigns überführt und bearbeitet werden können.

2 Bezugsrahmen für die Entwicklung eines Geschäftsmodells

2.1 Normativer Rahmen

Die normative Orientierung einer Bildungsorganisation beantwortet die Frage nach dem „warum und wozu“ (Seufert, 2013). Die Bildungsziele, der Bildungsauftrag, das Bildungsverständnis (was?) sowie der Weg zu deren Erreichung (wie?) sind zu definieren und diese Festlegungen liefern handlungsleitende Ausgangspunkte für die strategische Ausrichtung der Bildungsorganisation, ihrer Mitarbeitenden und ihres Leistungsportfolios. Die Frage nach dem „was“ ist eng verbunden mit den Anforderungen an die Bildungssubjekte (Mitarbeitende bzw. Lernende), die sich aus aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft ergeben. Unsere Gesellschaft unterliegt derzeit tiefgreifenden und dynamischen Veränderungen durch soziokulturelle, technologische und demographische Entwicklungen wie z.B. Globalisierung, Wertewandel, Fachkräftemangel und eine zunehmende Digitalisierung (Behrmann, 2006; Schuchmann, 2016; Seufert, 2013). Unternehmen und Organisationen sind gefordert, ihre Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit nachhaltig zu steigern, um auf dynamischen Märkten weiterhin bestehen zu können. Parallel dazu sind Mitarbeitende und Lernende gefordert, ihre Beschäftigungsfähigkeit in zunehmend globalisierten Arbeitsmärkten zu sichern. Die damit verbundenen Veränderungskompetenzen werden besonders bedeutend (Seufert & Schuchmann, 2013) und das bringt weitreichende, neue Anforderungen an Bildungsorganisationen mit sich.

Der Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung hat sich mit der zunehmenden Bedeutung von spezifischem Wissen und spezifischen Kompetenzen für den Erfolg von Unternehmen und Organisationen in vielen Branchen bereits verändert (North, 2011). Deshalb wird die Umsetzung moderner Unternehmenskonzepte an die vorhandenen oder die zu entwickelnden nötigen Qualifikationen der Mitarbeitenden sowie der Führungskräfte geknüpft. „Bildung dient damit nicht nur der Anpassung des Unternehmens an sich verändernde Umwelt- und Wettbewerbsbedingungen, sondern beeinflusst auch deren Erfolg“ (Seufert, 2013). Zudem ist aufgrund

der oben angesprochenen dynamischen Veränderungen kaum vorherzusehen, mit welchen Anforderungen Unternehmen zukünftig konfrontiert und welche Kompetenzen der Mitarbeitenden bedeutend sein werden. Aus beiden Punkten ergeben sich neue Anforderungen an die Ermittlung von Bildungsbedarf einerseits wie auch an die Förderung individueller Kompetenzentwicklung andererseits (Seufert & Diesner, 2010). Mit den aktuellen Entwicklungen, die häufig unter dem Begriff „Arbeitswelt 4.0“ subsumiert werden, verschärfen sich die bereits skizzierten Auswirkungen von gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen und die damit verbundenen Herausforderungen für das Bildungsmanagement: Cloud Computing, Internet der Dinge, Augmented bzw. Virtual Reality und Big Data werden in der Arbeitswelt immer bedeutender und markieren Aspekte einer grundlegenden digitalen Transformation.

Ausgehend von diesen Überlegungen sind traditionelle normative Leitlinien für die Gestaltung bzw. Unterstützung von Lernen und Kompetenzentwicklung neu zu formulieren. In Anlehnung an Euler (2005) können solche neuen Ausgangspunkte als Kontrastchiffren von „old work / old learning“ und „new work / new learning“ beschrieben werden:

[Beginn Tabelle]

„old work / old learning“	“new work / new learning”
Arbeit / Arbeitsumgebung	
stabile und kalkulierbare Umwelt mit davon klar abgegrenzten Organisationseinheiten	instabile, dynamische und unplanbare Umwelt und durchlässige Organisationsgrenzen
physische Präsenz in der definierten Arbeitsumgebung;	realer und virtueller Arbeitsumgebung sowie Arbeiten in verteilten / virtuellen Teams
paternalistische bzw. transaktionale Führung	transaktionaler und transformationaler, sinnstiftender Führung
Mitarbeitende als technokratische Problemlöser, Lernende als passive Konsumenten	Mitarbeitende als reflexive Praktiker, Lernende als Mitgestaltende bzw. Co-Produzenten
Modalitäten des Lernens	
Lernen von Einzelpersonen	Lernen von Einzelpersonen, Teams und Organisationen (Lernkultur)
formal organisierte Lernprozesse „off the job“	formales und informelles Lernen „off / near / on the job“
fremdgesteuertes Lernen von Einzelpersonen	autonomes und selbstgesteuertes Lernen von Einzelpersonen

„old work / old learning“	“new work / new learning”
Einebnen von Heterogenität im Lernprozess	Eingehen auf und Nutzung von Heterogenität im Lernprozess
Ausgangs- und Zielbezüge des Lernens	
Ausrichtung von Lernen ausschließlich auf Anforderungen der Gegenwart	Ausrichtung auf Anforderungen der Gegenwart und der Zukunft
Lernen und Austausch folgt Organisationsvorgaben (Vermitteln von Antworten)	Lernen und Austausch als Teil der Kultur einer lernenden Organisation (Ermöglichen von Problemlösungen)
Verfügbare Inhalt des Bildungsanbieters als Ausgangspunkt	Komplexe und reale Problemstellungen als Ausgangspunkt
Wissensvermittlung und Aufbau von Vorratswissen (behavioristisches Lernverständnis)	Entwicklung von Kompetenzen (kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis)
Lernen zu festgelegten Zeiten	Lernen bei Bedarf
Lernen wird durch Lehrende bewirkt, Lehrpersonen als „Vermittler“; Instruktion	Lernen wird durch Lehrende, Führungskräfte, Kollegen und Medien unterstützt (Instruktion und Konstruktion)
Messen des Lernerfolgs	Messen des Transfererfolgs und der Auswirkungen von Lernen
Fokus auf Nutzung von bestehendem Wissen / bestehenden Kompetenzen	Balance von Ausschöpfung von vorhandenem Wissen /vorhandenen Kompetenzen und von Exploration neuen Wissens / neuer Kompetenzen

> **Tabelle 1: Ausgangspunkte für neue Arbeits- und Lernwelten (Seufert, 2013; in Anlehnung an Euler, 2005)** <

[Ende Tabelle]

In dieser Gegenüberstellung wurden Aspekte von „Arbeit“ und „Lernen“ im Sinne einer übersichtlicheren Darstellung getrennt. Sie müssen aber zusammengedacht und in eine wechselseitige Passung gebracht werden. Ausgehend von einem auf der rechten Seite der Tabelle formulierten neuen Grundverständnis müssen Bildungsanbieter aufhören, ihre seminaristischen Angebote als alljährliche Pflichtübung zu absolvieren. Vielmehr müssen sie die Interessen des Unternehmens einerseits und der Mitarbeitenden andererseits in Abstimmung bringen. Das heißt, sie müssen das Spannungsfeld von Unternehmens- bzw. Marktanforderungen einerseits sowie individueller Persönlichkeits- und Karriereentwicklung andererseits gezielt aufgreifen und gestalten. Dies ist die zentrale Aufgabe von betrieblichem Bildungsmanagement in allen Unternehmen und Organisationen. Dabei muss beachtet werden, dass Lernen und Entwicklung

nicht einseitig an einem aktuell erkennbaren Bedarf, sondern flexibel auf Veränderung allgemein ausgerichtet ist. Denn Anpassung an einen aktuell erkannten Bedarf begründet häufig eine fehlende Anpassungsfähigkeit an Veränderungen – „angepasste sind keine anpassungsfähigen Mitarbeitenden“ (Euler, 2005).

Ganz konkret stellt sich für Bildungsorganisationen die Frage, in welchem Rahmen Kompetenzentwicklung in der Arbeitswelt 4.0 gefördert und unterstützt werden soll. Die oben skizzierte Denkweise im Sinne eines „new work / new learning“ legt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung von Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit eine enge Verbindung von Personal- bzw. Persönlichkeitsentwicklung einerseits und Organisationsentwicklung andererseits nahe (Schuchmann & Seufert, 2015). Bei der Förderung und Unterstützung von Kompetenzentwicklung sind zwei Ebenen zu integrieren: zum einen die (formalen und informellen) Lern- bzw. Entwicklungsprozesse auf den Ebenen von Individuen und Teams; zum anderen die Gestaltung lern- und entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen auf der Ebene der Gesamtorganisation:

[Beginn Grafik]

>Abb. 1.: Bildungsmanagement: Inner- oder überbetriebliche Bildungsarbeit als Einheit von Personal-/ Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsentwicklung<
>A1<

[Ende Grafik]

Im Folgenden explizieren wir die drei in Abbildung 1 vertikal laufenden Stränge unter den Schlagworten „Empowerment“, „Innovationskompetenz“ und „digitale Kompetenz“.

1. Empowerment

Wie aus Tabelle 1 weiter oben hervorgeht, werden bei einer Ausrichtung der Bildungsorganisation und ihrem normativen Lern- und Kompetenzentwicklungsverständnis auf „new work / new learning“ die Autonomie und die Selbststeuerung der einzelnen Mitarbeitenden und Teams wichtiger und drängen starre Vorgaben zur Kompetenzentwicklung in den Hintergrund. Damit ist für das Bildungsmanagement eine Empowerment-orientierte Organisationsentwicklung zielführend. „Empowerment“ betont dabei eine Orientierung auf Ressourcen und Stärken anstelle einer traditionellen Fokussierung auf Wissens- oder Leistungsdefizite. Der Empowerment-Ansatz (Herriger, 2010) ist im Bereich

der sozialen Arbeit bereits etabliert: ‚Empowerment (‚Selbstbefähigung‘; ‚Stärkung von Autonomie und Eigenmacht‘) – das ist heute eine Sammelkategorie für alle solchen Arbeitsansätze... die Menschen zur Entdeckung eigener Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln“ (Herriger, 2015). In Kontext einer Ausrichtung auf Empowerment kommt dem Bildungsmanagement die Aufgabe zu, flankierende Maßnahmen der Organisationsentwicklung zu gestalten: beispielsweise Impulse zur Veränderung von organisationalen (Lern-)Kulturen, Strategien oder auch Strukturen; Einbinden von Führungskräften in Bildungsprozesse mit dem Ziel der Stärkung von Selbstorganisation; Etablieren eines organisationalen Kompetenzmanagements, etc.

2. Innovationskompetenz

Als generische Aufgabe des betrieblichen Bildungsmanagements kann die kontinuierliche Erhöhung der Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit von Organisationen, Teams und Einzelpersonen gesehen werden. Herausfordernd wird dies insbesondere dadurch, dass wir uns in einer VUCAⁱ-Welt (Bennett & Lemoine, 2014) bewegen und die eben genannten Akteure in „permanentem Wildwasser“ agieren, wie es Vaill (1998) schon vor knapp 20 Jahren treffend formulierte.

Bildungsorganisationen – ob es sich nun um betriebliche Bildungsabteilungen oder um überbetriebliche Weiterbildungsanbieter handelt – sind in zweifacher Weise davon betroffen. Erstens sind die Lernenden auf das Bewältigen von Wildwasserbedingungen vorzubereiten und dabei zu unterstützen, Kompetenzen für erfolgreiches Agieren in einem dynamischen Umfeld zu entwickeln. Zweitens agieren auch Bildungsorganisationen selbst unter Bedingungen von permanentem Wildwasser. Sie müssen sich bei steigendem Wettbewerbs- und Legitimationsdruck auf umkämpften und sich schnell verändernden Märkten behaupten und dementsprechend innovationsfähig sein.

Aus diesen Überlegungen heraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Organisationslogik von Bildungsprozessen:

[Beginn Tabelle]

Paradigmenwechsel in der Organisationslogik von Bildungsprozessen		
Von ...		Zu ...
Inputorientierung	→	Outputorientierung
Defizitorientierung	→	Potenzialorientierung
Produktorientierung	→	Prozessorientierung
Aus- und Weiterbildung	→	Lebensphasengerechte Kompetenzentwicklung (formal und informell)

>Tabelle 2: Paradigmenwechsel in der Organisationslogik der Kompetenzentwicklung <

[Ende Tabelle]

3. Digitale Kompetenz

Das Bildungsmanagement muss neben generischen Herausforderungen jederzeit auch zeitbezogene und sich verändernde Herausforderungen adressieren. Als derzeit aktuelle und spezifische Herausforderung kann die weitreichende digitale Transformation verstanden werden, von der viele Branchen betroffen sind. Diese Transformation führt zu tiefgreifenden Veränderungen in der Steuerungs- und Organisationslogik von Organisationen. Dies gilt auch für Bildungsorganisationen und die Gestaltung von Bildungsprozessen. Beispielsweise werden mit der sich ausweitenden Bewegung hin zu Open Educational Resources (OER) Inhalte und Lehr-/Lernmaterialien zunehmend öffentlich und frei zugänglich. Dadurch werden die Geschäftsmodelle jener Bildungsanbieter in Frage gestellt, bei denen Inhalte (z.B. Lehrvorträge, Lehrbücher, WBT, etc.) im Zentrum der Einnahmen-generierenden Bildungsdienstleistungen stehen (Schuchmann, 2016, S. 47–48). Diese Bildungsanbieter sind gefordert, sich selbst neu zu erfinden und ihre Rolle neu zu definieren. Sie müssen sich von der Vermittlung von Inhalten lösen und ein neues, tragfähiges Geschäftsmodell entwickeln.

2.2 Geschäftsmodelle und Geschäftsmodellinnovationen bei Bildungsorganisationen

Geschäftsmodelle beinhalten die Abbildung von logischen Zusammenhängen der Tätigkeit eines Unternehmens. Sie stellen dessen Wertschöpfungsmechanismen dar und erklären diese. Eine abstrakte Betrachtung der Elemente eines Geschäftsmodells und der Beziehungen

zwischen diesen erzeugt Transparenz zu den Geschäftstätigkeiten und ermöglicht eine bessere Steuerung sowie Weiterentwicklung (Bieger & Reinhold, 2011; Ebel & Leimeister, 2015).

Geschäftsmodelle können nicht nur für profitorientierte Unternehmen, sondern auch für Organisationen ohne Gewinnerzielungszweck wie beispielsweise NGOs oder Bildungsinstitutionen (z.B. Universitäten) formuliert werden (Ebel & Leimeister, 2015). Deshalb ist es sinnvoll, Geschäftsmodelle auch für betriebliche und überbetriebliche Bildungsanbieter zu explizieren und damit Steuerungs- und Entwicklungspotenziale sichtbar zu machen.

Die intensive Beschäftigung mit Geschäftsmodellen lässt sich mit dem Internetboom in Verbindung bringen, welcher ab Mitte der 1990er Jahre einsetzte (Magretta, 2002). Trotz der Intensität an Forschungsarbeiten konnte sich bis heute kein einheitliches Verständnis für die Modellierung eines Geschäftsmodells entwickeln (Schallmo, 2013).

Gassmann, Frankenberger und Csik (2013; Csik, 2014; Frankenberger, Weiblen, Csik & Gassmann, 2013) haben in einer Meta-Analyse 22 Ansätze zur Beschreibung von Geschäftsmodellen untersucht. Dabei konnten sie vier konstitutive Elemente von Geschäftsmodellen identifizieren:

- Das Nutzenversprechen – Was wird dem Kunden angeboten?
- Das Kundensegment – Wer ist der Zielkunde?
- Die Wertschöpfungskette – Wie wird das Nutzenversprechen realisiert und für den Kunden verfügbar?
- Die Ertragsmechanik – Warum ist das Geschäftsmodell tragfähig?

Im Sinne des St. Galler Management-Modells, das neben einen strategischen auch einen normativen Sinnhorizont fordert, haben wir diesen Ansatz um die oben bereits behandelte fünfte Komponente erweitert: den normativen Rahmen, welcher die Sinnstiftung für die Arbeit einer Bildungsorganisation beinhaltet (Warum und wozu handeln wir?) (Seufert, 2013).

[Beginn Grafik]

>Abb. 2: Das Geschäftsmodell einer Bildungsorganisation (eigene Darstellung in Anlehnung an Gassmann et al., 2013; Seufert, 2013)<

>A2<

[Ende Grafik]

Um sein Geschäftsmodell zu explizieren, muss ein Bildungsanbieter neben der Klärung des normativen Rahmens (Warum und wozu gibt es uns als Bildungsorganisation überhaupt?) folgende vier Fragen beantworten: Was ist

unser Leistungsportfolio? Wer sind unsere Leistungsempfänger bzw. Kunden? Wie ist unsere Wertschöpfungskette aufgebaut? Wie funktioniert unsere Ertragsmechanik (Wert)?

Übergreifende Trends wie die Globalisierung, der demografische Wandel, die Diskussion über Nachhaltigkeit und Ressourcenknappheit sowie auch die digitale Transformation führen zu intensiveren Wettbewerbssituationen auf den Märkten (Buttler, 1992, 2009; Gassmann et al., 2013; Seufert, 2013).

Einfache Innovationen, welche auf die Einführung neuer Produkte in den Markt oder auf die Neugestaltung von Prozessen abzielen, reichen zur Bewältigung der Herausforderungen im Markt immer weniger aus. Beispiele für Unternehmen, die einmal in ihrem Marktfeld führend waren und in der Folge verschwanden, gibt es viele (z.B. AEG, Grundig, Kodak, Nokia). Für die Bewältigung von intensiven Wettbewerbssituationen ist es deshalb wichtig, das eigene Geschäftsmodell zu erneuern (Gassmann et al., 2013).

Im Vergleich zu Produkt- oder Prozessinnovationen lassen sich durch Geschäftsmodellinnovationen nachhaltigere Wettbewerbsvorteile generieren (Lindhardt, Reeves, Stalk & Deimler, 2009). Dies gilt auch für Bildungsorganisationen.

Analog zum pluralistischen Verständnis des Geschäftsmodells gibt es in der Forschung bisher keine einheitliche Auffassung davon, was eine Geschäftsmodellinnovation ist (Schallmo, 2013).

Aufbauend auf den bisherigen Überlegungen zum Geschäftsmodell und dessen Zerlegbarkeit in einzelne Elemente verstehen wir in Anlehnung an die Vorarbeiten anderer (Csik, 2014; Frankenberger et al., 2013; Gassmann et al., 2013) unter einer Geschäftsmodellinnovation die Änderung von mindestens zwei Elementen (Leistungsportfolio, Leistungsempfänger / Kunden, Wertschöpfungskette, Ertragsmechanik) des bisherigen Modells. Ändert sich nur ein Element, handelt es sich vermutlich eher um eine Prozess- oder Produktinnovation.

2.3 Strategische Ausrichtung: Elemente des Geschäftsmodells

Nachfolgend gehen wir auf die vier Elemente 1. Leistungsportfolio, 2. Leistungsempfänger / Kunden, 3. Wertschöpfungskette, 4. Ertragsmechanik näher ein. Dabei werden wir verdeutlichen, wie die oben eingeführte generische Herausforderung für Bildungsorganisationen, nämlich eine Erhöhung von Entwicklungs-/ Innovationsfähigkeit auf organisationaler

Ebene ebenso wie auf der Ebene von Teams und Einzelpersonen, bewältigt werden kann.

1. Leistungsportfolio: Was wird den Kunden angeboten?

Die Frage, welche Produkte und Dienstleistungen für welche Kunden verfügbar gemacht werden sollen, muss vor dem Hintergrund des gewählten normativen Rahmens beantwortet werden. Wird dieser Rahmen wie von uns vorgeschlagen als „Empowerment-orientierte Organisations- und Personal-/ Persönlichkeitsentwicklung“ definiert, dann werden Leistungen zentral, die flankierende Maßnahmen zur Kultur- und Strukturveränderung beinhalten. Dazu gehören beispielsweise Analysen der bestehenden Lernkultur in der Gesamtorganisation oder in einzelnen Organisations- oder Geschäftsbereichen. Dazu gehören weiter Impulse zur gezielten Veränderung der herrschenden Lernkultur. Diese können sich beispielsweise auf das Einbinden von Führungskräften in Lern- und Entwicklungsprozesse beziehen. Oder auf Initiativen zum Befähigen von Mitarbeitenden für selbstgesteuertes Lernen und effektives persönliches Wissensmanagement. Oder auf das Lancieren sowie Unterstützen von Initiativen zur flexiblen Gestaltung der Arbeitsräume und der Arbeitsorganisation, so dass (kollaboratives) Lernen im Prozess der Arbeit einfacher möglich wird.

2. Wer sind die Leistungsempfänger / Kunden?

Die Beantwortung dieser Fragen ist sowohl für interne als auch für überbetriebliche Bildungsanbieter nicht ganz einfach. Häufig ergeben sich hier komplexe Konstellationen, zu denen die Teilnehmenden an einer Qualifizierungsmaßnahme ebenso gehören wie deren Vorgesetzte oder die jeweiligen Bereichsleitungen. Möglicherweise müssen darüber hinaus weitere Player berücksichtigt werden, etwa Informationsselektierer (Wer überprüft den Markt an verfügbaren externen Bildungsdienstleistern und entscheidet aufgrund welcher Beurteilungskriterien welche Anbieter zu einer Ausschreibung eingeladen werden?), Beeinflusser hinter den Kulissen und zentrale Einkaufsbereiche.

Neben der Klärung von Fragen danach, wer in den Entscheidungs- bzw. Kaufprozess eingebunden ist, müssen auch eine Segmentierung der Kundengruppen vorgenommen und die jeweils vorrangigen Kundenbedürfnisse geklärt werden. Sinnvoll ist häufig eine Unterscheidung der folgenden Kundengruppen:

- interne Kunden – Lernende/ Mitarbeitende, Führungskräfte / Vorgesetzte von Lernenden, Fachbereiche sowie Geschäfts- oder Unternehmensleitungen;
- externe Kunden, die ein Produkt oder einen Service des Unternehmens nutzen und dabei unterstützt werden sollen (Trainings als After-Sales Service);
- externe Kunden auf dem offenen Markt

Die Definition eines erfolgreichen Geschäftsmodells setzt die genaue Kenntnis des Marktpotentials und des Marktumfelds in den verschiedenen geographischen Märkten voraus (regional, national, international). Neben dem Volumen und der Struktur des Marktes sind Kenntnisse über die Wettbewerber und deren Strategie von Bedeutung (Porter, 1980). Sind Wettbewerber primär als Konkurrenten zu betrachten oder kommen sie gegebenenfalls auch als Kooperationspartner (dauerhaft oder im Sinne einer situativen Koopetition) für erweiterte Leistungen in Frage, die man nicht alleine erbringen könnte?

3. Wertschöpfungskette: Wie werden die Leistungen für die Kunden verfügbar gemacht?

Der Begriff der didaktischen Wertschöpfungskette bringt zum Ausdruck, dass Bildungsarbeit auch organisational zu denken ist (Sloane, 2007). Die Gestaltung und das Management von Bildungsangeboten und Programmen sind als „didaktischer Geschäftsprozess i. S. einer Wertschöpfungskette“ (Sloane, 2007) zu entwickeln. Typische Strukturierungen dieses Prozesses beinhalten die Differenzierung von Phasen der Bedarfsklärung, der Konzeption, der Entwicklung, der Durchführung und der Evaluation (Seufert 2013). Kerres (2016) hat darauf hingewiesen, dass bei Bildungsinstitutionen wie beispielsweise Hochschulen darüber hinaus auch dem Kernprozess Bildung vor- und nachgelagerten Phasen (Bildungsmarketing, Rekrutierung von Studierenden, Pflege von Kontakten zu Alumni, etc.) berücksichtigt werden müssen.

Das Konzept der Wertschöpfungskette bietet Anhaltspunkte zur Analyse der notwendigen Aufgaben, Abläufe, Verantwortlichkeiten und Rollen (Porter, 1980). Ein interessanter Ansatz in diesem Zusammenhang ist das Aufbrechen der Wertschöpfungskette und die innovative Neukombination einzelner wertschöpfender Aktivitäten wie z.B. das Erstellen von Lernmedien, das Vermitteln von potenziellen Kunden für Lernangebote oder

das Durchführen von Kursen (Keating, 2002). Darüber hinaus sind auch Kooperationen ein wichtiges Thema (Baer, 2002). Hier sind folgende Fragen zu beantworten: Welche der erforderlichen Aufgaben werden bereits erbracht? Welche sind noch zu erbringen? Wo werden die eigenen Kernkompetenzen und Kompetenzlücken gesehen? Inwieweit bieten sich Kooperationen an, um Aufgaben (besser) zusammen mit Partnern zu realisieren?

4. Ertragsmechanik: Wann ist das Geschäftsmodell tragfähig?

Anders als bei Bildungsanbietern, die auf einem offenen Markt agieren, muss das Element Ertragsmechanik bei internen Bildungsanbietern nicht unbedingt auf finanzielle Erträge ausgerichtet sein. Interne Bildungsdienstleister können als Profit-Center agieren, können aber auch als Cost-Center oder als Service-Center aufgestellt sein.

Das Geschäftsmodell eines Bildungsanbieters ist tragfähig, wenn in den Augen der Kunden bzw. der zentralen Anspruchsgruppen ein Wert („value“) realisiert wird, der der damit verbundenen Investition angemessen (Ulrich & Brockband, 2005). Was den Wert von Bildungsdienstleistungen ausmacht und wann dieser Wert „angemessen“ ist kann sehr unterschiedlich sein. In den letzten Jahren war diesbezüglich ein Perspektivwechsel von „Return on Investment“ zu „Return on Expectation“ zu beobachten (Anderson, 2007).

3 Geschäftsmodellinnovation als Antwort auf digitale Disruption

3.1 Warum? Digitale Transformation als spezifische Herausforderung für das Bildungsmanagement

In der Diskussion um grundlegende Veränderungen in einer digitalisierten Bildungswelt wird häufig die Formel 70:20:10 ins Spiel gebracht. Diese Formel ist hilfreich, wenn es darum geht zu sensibilisieren: 1. für die Bedeutung von informellem Lernen und sozialen Medien bei der Entwicklung / Sicherung der Leistungsfähigkeit von Einzelnen Mitarbeitenden oder Organisationsbereichen; 2. für notwendige Anpassungen des Leistungsportfolios auf Seiten von Bildungsanbietern. Ihre Verwendung birgt aber auch die Gefahr, dass die Bedeutung von formal organisierten Lernprozessen bei der Entwicklung grundlegend neuer

Kompetenzen unterschätzt und der Auftrag (und das Budget) von Bildungsdienstleistern zu stark beschnitten wird.

Digitale Disruption kann für Bildungsanbieter in verschiedener Weise zur Herausforderung werden. So können vergleichsweise schnell neue Anbieter im Markt auftreten, die das bisherige eigene Geschäftsmodell in Frage stellen. Dies gilt beispielsweise für Volkshochschulen, die durch die Anbieter von MOOCs (z.B. Coursera, EdX, Udacity) in ihrem Kerngeschäft getroffen werden. Digitale Disruption kann aber auch neue Chancen und Potenziale für inner- und überbetriebliche Bildungsarbeit eröffnen. Etwa wenn allerorten nach Angeboten zur Entwicklung von Kompetenzen für das erfolgreiche Bestehen in einer digitalen (Wirtschafts-)Welt gerufen wird. Hier ergibt sich eine wichtige neue Aufgabe für Bildungsanbieter dahingehend, zunächst einmal Orientierung dazu zu geben, welche neuen Kompetenzen es denn in einer digitalen Welt braucht und wie diese gezielt entwickelt werden können (vgl. Abbildung 3).

[Beginn Grafik]

>Abb. 3: „Agiles Kompetenzmanagement“ als Antwort auf die spezifischen Herausforderungen der Digitalen Transformation (nach Krapf, 2016)<

>A3<

[Ende Grafik]

Eine mögliche Ausformulierung des sinnstiftenden normativen Rahmens für betriebliche Bildungsarbeit ist die Umsetzung eines agilen betrieblichen Kompetenzmanagements. Dieses erfordert zum einen das kontinuierliche Erfassen von sich kontinuierlich verändernden Kompetenzanforderungen. Um Mitarbeitende bzw. Lernende bei der Bewältigung von Herausforderungen im Kontext der digitalen Transformation effektiv unterstützen zu können, sind zum anderen fortlaufende Anpassungen bei Entwicklungsprogrammen notwendig. Hierbei spielt die kontinuierliche Kommunikation und Interaktion von Bildungsdienstleistern mit den Kunden bzw. Lernenden eine wichtige Rolle (Schuchmann, 2016).

3.2 Was? Das Nutzenversprechen – was wird den Leistungsempfängern geboten?

Mit einer Ausrichtung auf Empowerment-orientierte Organisations- und Personalentwicklung muss sich auch das Angebotsportfolio von internen und externen Bildungsanbietern ändern. Etablierte Angebotsformate wie Standard-Trainings und eLearning einerseits und transferorientierte

Lerndesigns andererseits müssen durch weitere Angebote ergänzt werden. Dazu gehören Services rund um das Kuratieren (d.h., finden, bewerten, einordnen, verfügbar machen) von offenen Bildungsressourcen (vgl. OER, oben), Serviceleistungen rund um moderierte Lernprozesse im Arbeitsfeld (z.B. Peer Coaching, kollegiale Fallberatung, working out loud) sowie Services, die auf die Unterstützung von selbstorganisiertem Austausch und selbstorganisiertem Lernen in Netzwerken und Communities ausgerichtet sind (z.B. ErFA-Gruppen, moderierte Online-Fachgruppen, etc.).

[Beginn Grafik]

>Abb. 4: Produkt- und Serviceportfolio von Bildungsanbietern (eigene Abbildung in Anlehnung an Seufert, 2013)<

>A4<

[Ende Grafik]

3.3 Wer? Wer ist Leistungsempfänger?

Mit der digitalen Transformation zeichnen sich weitreichende Veränderungen für bestimmte Berufsgruppen am Horizont ab. Dies gilt beispielsweise für kaufmännische Angestellte. Laut Prognosen werden viele der bisher von diesen übernommenen Aufgaben künftig automatisiert (z.B. Prüfung der Kreditwürdigkeit von Antragstellern). Hier gilt es, Mitarbeitende auf veränderte Aufgabenprofile vorzubereiten. Gleichzeitig müssen neue Kompetenzen entwickelt werden. Mitarbeitende im Bankwesen, beispielsweise, müssen mit vielen neuen (digitalen) Arbeitsmitteln umgehen und damit sich kontinuierlich ändernde, gegebenenfalls kundenspezifische / auftragsspezifische Aufgaben umsetzen (vgl. Level 1 in Abbildung 4, unten). Sie müssen im Umgang mit digitalen Arbeitsmitteln Routinen entwickeln (vgl. Level 2) und können dann auf dieser Grundlage gegebenenfalls innovative und kreative Lösungen entwickeln (z.B. die Unterstützung bestimmter Kunden bei der Nutzung von Commitment-Plattformen wie etwa stickk.com, um Rückzahlungsziele für Kredite verlässlicher einzuhalten, vgl. Level 3).

[Beginn Grafik]

>Abb. 5: Digitale Kompetenz: Ein Stufenmodell (nach Ferrari, 2012; Martin, 2009; Martin und Grudziecki, 2006)<

>A5<

[Ende Grafik]

Daraus ergeben sich Veränderungen im Hinblick auf die Zielgruppen von Bildungsdienstleistern und deren Unterstützungserfordernisse:

- Bereichs- bzw. Unternehmensleitungen benötigen Unterstützung bei der Klärung von Kompetenzerfordernissen auf organisationaler sowie auf individueller Ebene.
- Führungskräfte benötigen Unterstützung bei der Führung von Mitarbeitenden in digitalen Arbeits- und Lernwelten.
- Mitarbeitende benötigen angesichts von diskontinuierlicher und heterogener werdenden Berufsbiografien Unterstützung bei der Selbstorganisation und Selbststeuerung von Entwicklungsaktivitäten.
- Beschäftigtengruppen und Berufsgruppen / Professionen benötigen Unterstützung bei der entwicklungsförderlichen Zusammenarbeit in Netzwerken, die immer häufiger auch über organisationale Grenzen hinausreichen.
- Netzwerkpartner (innerhalb und ggf. auch außerhalb des Unternehmens) benötigen Informationen und Ressourcen, damit sie die verfügbaren Produkte und Leistungen von Learning & Development verstehen und bei Bedarf ins Spiel bringen können.
- Externe Kunden bzw. Nutzer von Produkten und Services benötigen Unterstützung bei der Nutzung von (digitalen) Produkten und Dienstleistungen.

3.4 Wie? Die Wertschöpfungskette – Wie wird das Nutzenversprechen realisiert und für Kunden verfügbar gemacht?

Sind Produkte und Dienstleistungen definiert, so ist zu klären, in welcher Weise diese Leistungen erzeugt und verfügbar gemacht werden. Hier ist das bereits oben eingeführte Konzept der Wertschöpfungskette, die Aufgaben, Abläufen, Verantwortlichkeiten und Rollen beinhaltet, zentral.

Im Hinblick auf innerbetriebliche Bildungsarbeit stellt sich die Frage, wie neue dialogorientierte Kommunikationsformen, z.B. auf der Basis von Social Media, etabliert und genutzt werden können. Ein Ansatzpunkt für das Entwickeln einer „Mitmach-Kultur“ innerhalb der Organisation besteht etwa darin, entlang der Wertschöpfungskette im Bildungsbereich den Mehrwert digitaler Medien (insbesondere von Social Media) zu verstehen und zu nutzen. Beispielsweise, indem der statische Kurskatalog in einem LMS

durch ein Wiki-System ersetzt wird, in dem Kursteilnehmende schnell und leicht kurze Kommentare zu den von ihnen genutzten Angeboten hinterlassen können. Diese Kommentare können wertvolle Hinweise für andere Interessenten an diesem Angebot bieten.

Jede einzelne Phase der Wertschöpfungskette kann daraufhin geprüft werden, inwiefern dialogorientierte Kommunikationsformen nutzbringend eingesetzt werden können (vgl. die Abbildung 6).

[Beginn Grafik]

>Abb. 6: Didaktische Wertschöpfungskette und dialogorientierte Kommunikationsformen (nach Seufert; 2012)<
>A6<

[Ende Grafik]

Im Hinblick auf überbetriebliche Bildungsarbeit ergeben sich neue Möglichkeiten bei der Zusammenarbeit mit Kunden. Hier wird beispielsweise der Ideengenerierung durch Kunden oder in der Interaktion mit Kunden besondere Bedeutung für die agile Entwicklung von Leistungen und Services zugesprochen (Schuchmann, 2016).

Dialogorientierte Kundenkommunikation kann auf verschiedenen, in der nachfolgenden Tabelle aufgeführten Ebenen stattfinden:

[Beginn Tabelle]

Ebene	Beispiele
„Crowdsourcing“ zur Produktweiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> Nutzen der kollektiven Kommunikation (einer Gruppe/Lernenden-/Kunden-Community) für die gezielte Entwicklung von Bildungsdienstleistungen, beispielsweise über Ideen und Tipps sowie Bewertungen von oder Abstimmungen zu Produktideen.
„Longtail“-Geschäft	<ul style="list-style-type: none"> Analyse & Auswertung von Alumni-/Kunden-Empfehlungen, identifizieren von Kundeninteressen durch die Auswertung digitaler Nutzungsdaten als Basis für „Cross-Selling“ und die Platzierung von weniger bekannte Dienstleistungen bei Kunden
„Social Sales“	<p>Neue Geschäftsmodelle im Online-Direktvertrieb etablieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> in Communities oder Kundenwebsites Kontakte zu potenziellen Kunden gewinnen

Ebene	Beispiele
	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Nutzung von Kundenfeedback, Nutzerkommentaren, Erfahrungen, Bewertungen, Aktionsprogramme, Werbung, Akquise • z.B. Einsatz von Voting, Rating, Mashups
„Co-Creation“	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Produkten und Services gemeinsam mit Kunden bzw. Lernenden, die diese zur individuellen Lösung realer Problemstellungen benötigen • Einsatz von Werkzeugen zum Austausch und Teilen von Wissen / Inhalten / Erfahrungen

> **Tabelle 5: Ebenen der Kundenkommunikation von Organisationen (nach Göhring, 2008, S. 165-166)** <

[Ende Tabelle]

3.5 Wert? Die Ertragsmechanik – Wann ist das Geschäftsmodell tragfähig?

Für interne Bildungsdienstleister in Unternehmen und Organisationen ist die Ertragsmechanik häufig nicht zentral. Für viele dieser Dienstleister stehen Verfahren der Budgetierung bzw. der Kostenplanung und Kostenkontrolle im Vordergrund. Dies ist bei Bildungsdienstleistern, die auf dem externen Markt agieren, anders. Hier steht häufig ein Verkaufsmodell im Vordergrund, bei dem Erlöse mit dem Verkauf von Bildungsprodukten (z.B. digitalen Lehrbüchern) und / oder Serviceleistungen (z.B. online-Tutoring) erzielt werden.

Mit der zunehmenden Digitalisierung von Bildungsprodukten und Dienstleistungen werden weitere Ertragsmodelle möglich (Euler, Seufert & Zellweger, 2006; Simon, 2006):

- In Anpassung bzw. Erweiterung eines Verkaufsmodells können bei digital verfügbaren Angeboten die Gebühren erst beim tatsächlichen Gebrauch erhoben werden („pay-per-use“) und nicht schon auf Vorrat. Dies kann die Bereitschaft erhöhen, Lernmaterialien oder Bildungsservices zu beschaffen.
- Bei offenen Kursangeboten wie z.B. MOOCs können Erträge auch über Gebühren für Prüfungen, Abschlüsse, Zertifikate, zusätzliche Betreuung etc. generiert werden.
- Bei einem Mitgliedsmodell zahlen die Lernenden für die Mitgliedschaft („Subscription“) einen fixen Betrag, unabhängig von

der Intensität mit der sie verfügbare Lernangebote oder Serviceleistungen in Anspruch nehmen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die online Kursbibliothek von lynda.com.

- Bei einem Brokerage- oder auch Provisionsmodell werden Erlöse durch die Vermittlung von Geschäftspartnern generiert. Beispiele hierfür sind Bildungsportale, die sich auf das Marketing und die Vermittlung von Bildungsangeboten konzentrieren. Ein Beispiel hierfür ist die Plattform ClassCentral, die sich auf das Zusammenführen von MOOC-Angeboten unterschiedlichster Herkunft spezialisiert hat.
- Bei Sponsoring- und Werbungsmodellen schöpfen (in der Regel) überbetriebliche Bildungsanbieter indirekte Erlösquellen aus, indem sie beispielsweise Werbeflächen auf eigenen Internetseiten anbieten. Ähnliche Modelle sind über Google-AdWords-Partnerprogramme möglich.
- Darüber hinaus können auch Kundendaten und Kundenprofile, die bei der Nutzung von digitalen Lernressourcen bzw. Serviceleistungen entstehen, kommerziell verwertet werden. Beispielsweise indem interessierten Unternehmen die Möglichkeit geboten wird, mit besonders erfolgreichen Absolventen von offenen Kursen (MOOCs) Kontakt aufzunehmen. Allerdings ist dies im Kontext von Bildungsarbeit ethisch fragwürdig (Hoppe & Breitner, 2003).

4 Zusammenführung und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir zunächst einen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Geschäftsmodellen von Bildungsorganisationen aufgespannt. Dieser Bezugsrahmen umfasst zum einen den normativen Rahmen für Bildungsarbeit in Unternehmen und Organisationen sowie andererseits vier Elemente auf einer strategischen Ebene: Leistungsportfolio, Leistungsempfänger / Kunden, Wertschöpfungskette und schließlich die Ertragsmechanik.

Mit Blick auf den normativen Rahmen von betrieblicher Bildungsarbeit haben wir festgestellt, dass im Kontext der aktuellen Entwicklungen, die unter dem Schlagwort „Arbeitswelt 4.0“ subsumiert werden, bestehende Leitlinien überprüft und gegebenenfalls reformuliert werden müssen. Dabei steht die Chiffre „new work / new learning“ für zahlreiche Einzelaspekte

(z.B. instabile und wenig planbare Umweltbedingungen, Ausrichtung von Lernen auf Anforderungen von Gegenwart UND Zukunft, bedarfsorientiertes formales und informelles Lernen, etc.). Eine nachhaltige Förderung von Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit erfordert ein agiles Kompetenzmanagement mit einer Ausrichtung auf das Empowerment von Mitarbeitenden, die Entwicklung von Innovationskompetenz sowie die Entwicklung von digitalen Kompetenzen.

In einem nächsten Schritt haben wir dann auf einer strategischen Ebene die vier Elemente eines Geschäftsmodells expliziert. Die zentralen Punkte sind:

1. die Erweiterung des Serviceportfolios (Was? – z.B. moderierte Lern- & Reflexionsprozesse im Arbeitsfeld, Unterstützung von informellem Lernen);
2. die adressierten Zielgruppen (Wer? – z.B. Services auch für externe Kunden und Nutzer von Produkten);
3. die Wertschöpfungskette (Wie? – z.B. systematische Umsetzung von dialogorientierten Kommunikationsformen mit Partnern und Kunden);
4. die Ertragsmechanik (Wert? – z.B. die Nutzung von Möglichkeiten, „pay per use“ abzurechnen oder die Umsetzung von Abo-Modellen).

Die zentrale Herausforderung in einer Lern- & Arbeitswelt 4.0 besteht darin, die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen zu stärken. Dies erfordert eine integrierte Betrachtung von einerseits Personal-/ Persönlichkeitsentwicklung (z.B. keine angepassten, sondern anpassungsfähige Mitarbeitende) sowie andererseits Organisationsentwicklung (z.B. Gestaltung von lernförderlichen Rahmenbedingungen). Konkret geht es darum, tragfähige Leitlinien für die Personal- und Organisationsentwicklung zu formulieren (z.B. „Empowerment“) und davon ausgehend individuelle und organisationale digitale Kompetenzen in Unternehmen und Organisationen zu fördern. Die damit verbundenen Herausforderungen sind noch nicht in Gänze überschaubar (z.B. die Chancen und Gefahren, die mit Big Data und Learning Analytics verbunden sind).

Abschließend wollen wir an dieser Stelle exemplarisch einige der derzeit noch offenen Forschungsfragen aufzeigen:

- Wie kann – unter den Bedingungen einer Arbeitswelt 4.0 – eine Professionalisierung des Bildungsmanagements aussehen? Welche Rollen- und Kompetenzprofile braucht es?

- Wie kann – unter den Bedingungen einer Arbeitswelt 4.0 – das Spannungsfeld zwischen Personalentwicklung (Managementlogik) einerseits und Persönlichkeitsentwicklung (pädagogische / andragogische Logik) andererseits gestaltet werden?
- Wie kann – unter den Bedingungen einer Arbeitswelt 4.0 – eine agile Lernkultur („new learning“) in Unternehmen und Organisationen etabliert werden. Wie müssen lernförderliche Rahmenbedingungen gestaltet werden?
- Welche Potenziale bieten technische Entwicklungen (z.B. adaptive tutorielle Systeme, Big Data und Learning Analytics) im Hinblick auf die Umsetzung von „new learning“ (z.B. das Ermöglichen von autonomem und selbstgesteuertem Lernen oder das Berücksichtigen von Diversität in Lernprozessen)?
- Was sind die Implikationen einer Umsetzung von „new work / new learning“ im Hinblick auf tragfähige Geschäftsmodelle für betriebliche Bildungsbereiche?

5. Literaturverzeichnis

- Anderson, V. (2007). *The Value of Learning. From Return on Investment to Return on Expectation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
- Baer, W. S. (2002). Competition and Collaboration in Online Distance Learning. In W. H. Dutton & B. D. Loader (Eds.), *Digital Academe. The new Media and Institutions of Higher Education and Learning* (pp. 169-184). London: Routledge.
- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA Really Means for you. *Harvard Business Review*, 92 (1,2), 27.

- Bieger, T. & Reinhold, S. (2011). Das wertbasierte Geschäftsmodell – Ein aktualisierter Strukturierungsansatz. In T. Bieger, D. zu Knyphausen-Aufseß & C. Krys (Hrsg.), *Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis* (S. 13-70). Berlin: Springer.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung* (S. 162-182). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Buttler, F. (2009). To Learn Makes People Large and Strong - Developing Trends in Gainful Occupation, Learning Competence and Social Inclusion in an International Perspective. In F. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Hrsg.), *VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies. Essays in Honor of Frank Achtenhagen* (S. 361-370). Rotterdam: Sense Publishers.
- Csik, M. (2014). *Muster und das Generieren von Ideen für Geschäftsmodellinnovationen*. Dissertation, Universität St.Gallen. St. Gallen.
- Ebel, P. & Leimeister, J. M. (2015). Gemeinschaftliche Geschäftsmodellentwicklung - Wie in heterogenen Teams innovative Geschäftsmodelle geschaffen werden können. In J. M. Leimeister, H. Krcmar, K. Möslein & S. Ohly (Hrsg.), *Innovieren im demografischen Wandel. Methoden und Konzepte für ein modernes Innovationsmanagement* (S. 97-123). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Euler, D. (2005). *Bildungsmanagement. Skript zur Lehrveranstaltung*, St.Gallen: Universität St. Gallen.
- Euler, D., Seufert, S. & Zellweger, F. (2006). Geschäftsmodelle zur nachhaltigen Implementierung von eLearning an Hochschulen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft, [Special Issue]* (1), 85-103.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* (JRC Technical Reports). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frankenberger, K., Weiblen, T., Csik, M. & Gassmann, O. (2013). The 41-framework of Business Model Innovation. A Structured View on Process

- Phases and Challenges. *International Journal of Product Development*, 18 (3-4), 249-273.
- Gassmann, O., Frankenberger, K. & Csik, M. (2013). *Geschäftsmodelle entwickeln. 55 innovative Konzepte mit dem St. Galler Business Model Navigator*. München: Hanser.
- Göhring, M. (2008). Banken und Kommunikation 2.0. In D. Spath, M. Engstler & W. Bauer (Hrsg.), *Innovationen und Konzepte für die Bank der Zukunft. Mit modernen Vertriebslösungen und optimierten Wertschöpfungsprozessen künftigen Herausforderungen begegnen* (S. 161-167). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Herriger, N. (2010). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, N. (2015). *Empowerment - Potenziale nutzen*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter <http://www.empowerment.de/>
- Hoppe, G. & Breitner, M. H. (2003). *Classification and Sustainability Analysis of e-learning Applications* (IWI Discussion Paper Series No. 2), Hannover: Universität Hannover, Institut für Wirtschaftsinformatik.
- Keating, M. (2002). Geschäftsmodelle für Bildungsportale. Einsichten in den US-amerikanischen Markt. In U. Bentlage, P. Glotz, I. Hamm & J. Hummel (Hrsg.), *E-Learning. Märkte, Geschäftsmodelle, Perspektiven* (S. 57-78). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kerres, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung. Neues Label oder neues Paradigma? In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (61. Ergänzungslieferung). Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Krapf, J. (2016). *Generatives Kompetenzmanagement zur Digitalen Transformation*. Zugriff am 12.06.2016. Verfügbar unter <http://de.slideshare.net/JolKrapf/generatives-kompetenzmanagement-zur-digitalen-transformation-62952121>
- Lindhardt, Z., Reeves, M., Stalk, G. & Deimler, M. (2009). *Business Model Innovation. When the Game gets Tough Change the Game.* : The Boston Consulting Group.
- Magretta, J. (2002). Why Business Models Matter. *Harvard Business Review*, 80 (5), 86-92.

- Martin, A. (2009). Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World. *eLearning Papers*, 12, 1-15.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences (ITALICS)*, 5 (4), 246-264.
- North, K. (2011). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy. Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.
- Schallmo, D. R. A. (2013). *Geschäftsmodell-Innovation. Grundlagen, bestehende Ansätze, methodisches Vorgehen und B2B-Geschäftsmodelle*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schuchmann, D. (2016). *Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme. Erfolgsfaktoren der Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements*. Dissertation, Universität St.Gallen. St. Gallen.
- Schuchmann, D. & Seufert, S. (2015). Corporate Learning in Times of Digital Transformation. A Conceptual Framework and Service Portfolio for the Learning Function in Banking Organisations. *International Journal of Corporate Learning*, 8 (1), 31-39.
- Seufert, S. (2012). *Transforming Corporate Learning and Human Resource Development (HRD) Through Social Media?* Proceedings of the European Academy of Management (EURAM), Rotterdam: June 6-8, 2012.
- Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Seufert, S. & Diesner, I. (2010). Wie Lernen im Unternehmen funktioniert. *Harvard Business Manager* (8), 2-5.
- Seufert, S. & Schuchmann, D. (2013). Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. In M. Wahle & M. Walter (Hrsg.), *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013. Workshop 23* (S. 1-20).

- Simon, B. (2006). Neue Geschäftsmodelle für Bildungsangebote von Hochschulen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft, [Special Issue]* (2), 105-123.
- Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen - ein didaktischer Geschäftsprozess? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (4), 481-496.
- Ulrich, D. & Brockband, W. (2005). *The HR Value Proposition*. Boston: Harvard Business School Press.
- Vaill, P. B. (1998). *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

¹ VUCA: Volatility, uncertainty, complexity and ambiguity