

Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung – Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität

Lisa Lorenz

1. Einleitung

Die Programm- und Angebotsplanung gilt als genuine erwachsenenpädagogische Tätigkeit und professionelles Handlungsfeld (Fleige, Gieseke, Hippel, Käßlinger & Robak 2018, Gieseke 2015, Kraft 2009). Anders als im schulischen Bereich, in dem Curricula Bildung vorstrukturieren, zeichnet sich die Erwachsenenbildung zumeist durch inhaltliche Offenheit ihrer Bildungsangebote aus, wodurch Bildungsangebote und Programme vielfältiger Formen und Inhalte entstehen. „Education and training programs for adults come in all shapes, sizes, and formats.“ (Caffarella & Ratcliff Daffron 2013, S. 2) Bildungsangebote und Programme sind hierbei das Ergebnis von Programm- und Angebotsplanung, die durch Planende in einem komplexen Gefüge aus verschiedenen Akteuren, Interessen, Bedarfen und Bedürfnissen, politischer und regionaler Verortungen übernommen werden.

Forschungsergebnisse zur Programmplanung markieren institutions- und bildungsbereichsspezifische Eigenschaften von Planungshandeln und den damit einhergehenden Entscheidungen und Begründungen (Pohlmann 2018). Sie verdeutlichen sowohl allgemeine als auch spezifische Merkmale, die nur für bestimmte Institutionen und Bildungsbereiche zutreffen. Daher sind fallbezogene Untersuchungen von Programmplanung zu intensivieren, um spezifische Elemente des Planungshandelns in Detailanalysen herauszuarbeiten (Lorenz & Pohlmann 2016). Vor allem die Programmplanung von privaten Bildungsanbietern ist bislang kaum untersucht. Sie ist entweder in institutionenübergreifenden Untersuchungen inkludiert (Dollhausen 2008, Pohlmann 2018) oder implizit anhand spezieller Formate wie eLearning miterhoben (Rippien 2012). Der vorliegende Beitrag schließt dieses Forschungsdesiderat über die fallanalytische Darstellung einer empirischen Untersuchung zur Programmplanung bei einem privaten Bildungsdienstleister der beruflichen Bildung.

Aufbauend auf einer theoretischen Darstellung bisheriger Erkenntnisse zu Programmplanung, deren Modellen und Verständnissen, werden die Befunde der Fallanalyse dargestellt. Hierbei wird die Programm- und Angebotsplanung von WEITBILD, als bundesweit agierender Bildungsdienstleister der beruflichen Bildung, analysiert. Das Planungshandeln wird als arbeitsteiliger Prozess charakterisiert, der sich in einem spezialisierten, innerorganisationalen Netzwerk im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität vollzieht.

2. Programm- und Angebotsplanung

Die Annäherung an Programm- und Angebotsplanung erfolgt zunächst definitorisch. Dabei wird das Angleichungshandeln (Gieseke 2000) als spezifischer Handlungsmodus der Programmplanung beschrieben (2.1), wobei sich die Bezüge und Abgrenzungen zum Handlungsfeld des Bildungsmanagements anschließen (2.2). Daran anknüpfend werden empirische Befunde beschrieben, die verdeutlichen, dass Programm- und Angebotsplanung bei privaten Bildungsanbietern mit spezifischen Zielen, Begründungen und Praktiken einhergehen (2.3).

2.1 Programm- und Angebotsplanung

Programmplanung umfasst die Konzeption und Organisation von Programmen, die erwachsenen Teilnehmern, Adressaten und Zielgruppen einrichtungsbezogene Bildungsangebote unterbreiten (Höffer-Mehlmer 2011, Cervero & Wilson 1994). Die Konzepte Programmplanung und Angebotsplanung werden häufig zusammen verwendet, da sie unterschiedliche Konnotationen aufweisen. Während bei der Programmplanung ein einrichtungsspezifisches Weiterbildungsprogramm unter einer makrodidaktischen Perspektive gestaltet wird, das Bildungsangebote schwerpunktbezogen zusammenstellt und deren Vielfalt präsentiert (Arnold & Wiegerling 1983, Gieseke 2006, Gieseke 2015, Gieseke 2000), fokussiert die Angebotsplanung stärker die konkrete Planung einzelner Angebote, d.h. die Konzeption von einzelnen Projekten, Veranstaltungen oder Curricula (Gieseke 2000).

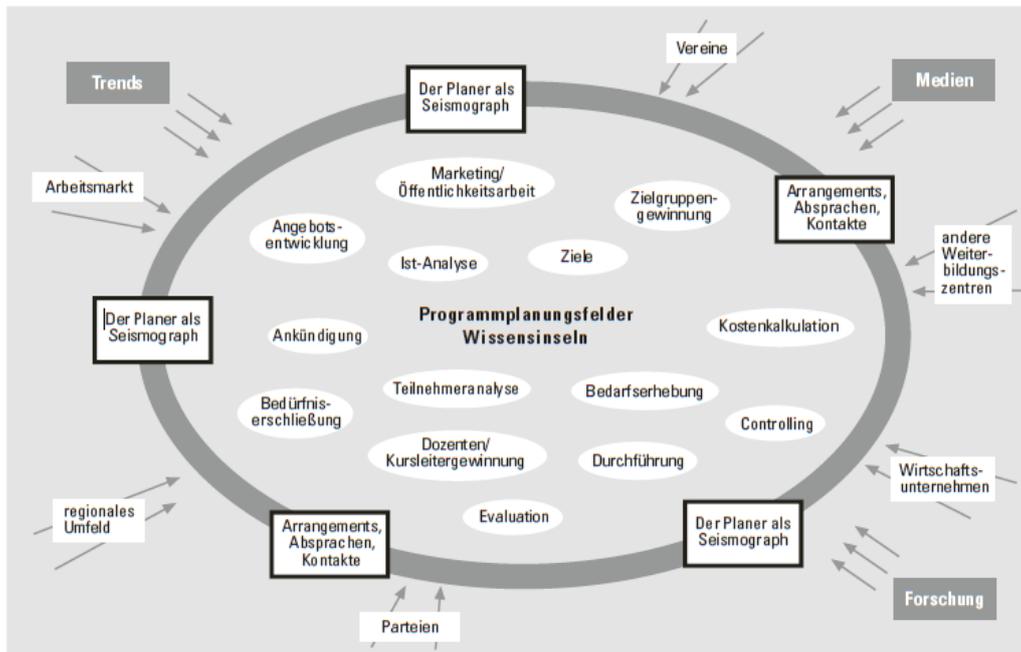
Da die Erwachsenenbildung keinem vorgegebenen Curriculum folgt und verschiedene Finanzierungsformen aufweist, sind inhaltliche und methodische Überlegungen zur Gestaltung von Programmen und Angeboten notwendig. Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung trägt hierbei das institutionelle Selbstverständnis und die trägerspezifische Auslegung von Bildung in sich, worauf pädagogisches Handeln aufbaut und legitimiert wird (Gieseke & Opelt 2003, Gieseke 2015). Durch die inhaltliche Offenheit des Weiterbildungsbereichs sind Themen und Angebote, die die Bedürfnisse und Bedarfe der Adressat/inn/en abbilden und bearbeiten, von den Mitarbeitenden einrichtungsbezogen zu identifizieren und zu entwickeln (Arnold & Wiegerling 1983). Die Analyse des Bedarfs und der Nachfrage ist damit ein existenziell bedeutender Bestandteil der Programm- und Angebotsplanung (Schlutz, 2006). Nur wenn sich die Einschätzungen der Mitarbeitenden, die Tietgens als „Suchbewegungen“ (Tietgens 1982, S. 127 ff.) beschreibt, mit den Suchbewegungen der Teilnehmenden kreuzen, können Bildungsangebote letztlich auch realisiert werden.

Neben einer makrodidaktischen Sicht auf Programmplanung bestehen auch Verständnisse, die die meso- oder auch mikrodidaktische Planung von Angeboten fokussieren. Als Beispiel kann hier Schlutz (2006) genannt werden, der Angebotsplanung als bedeutenden Teilschritt der Angebotsentwicklung begreift und praxeologische Hilfestellungen für die Entwicklung einzelner Angebote erarbeitet. Die Angebotsentwicklung markiert er als übergreifenden Prozess der Gestaltung von einzelnen Bildungsangeboten, die sich in die drei Schritte (Angebotsplanung, Angebotsrealisierung und Angebotsverbesserung) unterteilt und die kontinuierliche Verbesserung des einzelnen Angebots anstrebt (Schlutz

2006). Er verbindet hierbei eine pädagogische mit einer betriebswirtschaftlichen Sichtweise und markiert das Weiterbildungsangebot als „Zusage, ein vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren und dabei Eigenleistungen der Abnehmer einzubeziehen.“ (ebd., S. 74) Zugleich weist er darauf hin, dass ein Bildungsangebot in der Praxis und der Disziplin deutlich breiter verstanden wird und den Gegenstand der Bildungsarbeit von Weiterbildungsinstitutionen im Allgemeinen beschreibt. Angebotsentwicklung umfasst daher sowohl die Erstellung (Angebotsplanung) als auch die Verbesserung und Realisierung von Bildungsdienstleistungen (ebd.). In den nachfolgenden Ausführungen wird jedoch die Programm- und Angebotsplanung als der übergreifende Prozess verstanden, der die Angebotsentwicklung zusammen mit der pädagogischen Konzeption (Grob- und Feinkonzept) sowie der Erstellung des einzelnen Angebots einschließt.

Verantwortlich für die Programm- und Angebotsplanung sind die „Planenden“, die in der öffentlichen Erwachsenenbildung auch als hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter/innen (Schmidt-Lauff 2009) bezeichnet werden. Sie übernehmen „vorrangig planend-disponierende Aufgaben, wie Programmplanung, -organisation, -evaluation, Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, Angebotserstellung und Veranstaltungsorganisation, Ressourcensicherung und Disposition von Lehrkräften sowie deren Anleitung und Beratung.“ (Schmidt-Lauff 2009, S. 10) In der Praxis wird das Tätigkeitfeld der Programm- und Angebotsplanung neben den Planenden in Teilen auch von Leitungen der Bildungseinrichtung (Robak 2004) oder Kursleitenden übernommen.

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen und Leiter/innen gestalten das Weiterbildungsprogramm und nehmen dabei bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Faktoren und das Nachfrageverhalten von Teilnehmenden und Einrichtungen auf (Gieseke 2015). Damit wird bereits die Komplexität deutlich, die hinter der Entwicklung von Bildungsprogrammen und -angeboten steht und das Erfordernis, den Planungsprozess flexibel kontextbezogen auszurichten. Die Programmplanung erfolgt keinesfalls in Wenn-Dann-Konstellationen eines festgelegten linearen Ablaufs, wie es frühere Modelle nahelegen (Hippel & Käpplinger 2017), sondern wird entsprechend des situativen Kontexts immer wieder neu strukturiert (Gieseke, 2008, Cervero & Wilson 1994). Die Aushandlung verschiedener Interessen und die Transferrierung von Bildungsbedarfen in Bildungsangebote umfasst „interpretative, kommunikative Prozesse“ (Gieseke 2008, S. 47), in denen Entscheidungen fortlaufend kommunikativ ausgehandelt werden. Dieses Verständnis bildet Gieseke über das Modell der Wissensinseln (vgl. Abb. 1) ab, das empirisch aus dem Planungshandeln konfessioneller Einrichtungen erarbeitet wurde (Gieseke 2000).



Quelle: Gieseke 2000c, S. 335, überarb. 2004

Abbildung 1: Modell der Wissensinseln (Gieseke 2006, S. 74)

Der/die Planende greift situativ auf verschiedene Wissensinseln zurück und verbindet diese flexibel als Planungsschritte miteinander (Gieseke 2008). Hierfür benötigt er jedoch pädagogische Kompetenz und spezifisches Wissen, welches themenspezifisch zu Wissensinseln verdichtet wurde. Die Wissensinseln können zusammenfassend den Tätigkeitsbereichen Bedarfsanalyse (Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Bedürfnisererschließung), pädagogische Konzeption (Teilnehmeranalyse, Ziele, Angebotsentwicklung, Dozentengewinnung), Preisgestaltung (Kostenkalkulation), Marketing (Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Formulierung von Ankündigungen, Zielgruppengewinnung), Durchführung sowie Evaluation (Evaluation, Controlling) zugeordnet werden. Der/die Planende muss hierbei differierende Erwartungen aus Politik, Gesellschaft, Adressat/inn/en und Teilnehmenden, Unternehmen und Trägern (Hippel, 2011, S. 46) sowie Anforderungen, die aus einer Absicherung der Finanzierung entstehen (Gieseke & Opelt 2003), aufnehmen und aktiv bearbeiten. Dies fasst Gieseke unter den Begriff des Angleichungshandelns (Gieseke & Gorecki, 2000), das „in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung“ (Gieseke 2008, S. 105) unter dem Fokus der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung meint. Demensprechend werden Ideen zwischen den an der Planung beteiligten Akteuren ausgetauscht und diskutiert, Ansichten ausgehandelt, übernommen und gemeinsame Lösungen eruiert (Gieseke 2003).

Die Aushandlung von Interessen und Erwartungen kann als spezifische Handlungsform der Programmplanung betrachtet werden, wie sie auch in angloamerikanischen Diskursen beschrieben (Cervero & Wilson, 1994) wird. Es bestehen jedoch bisher keine fundierten Erkenntnisse darüber, ob der Modus

des Angleichungshandelns, für den in der Programmanalyse der VHS Dresden Hinweise gefunden wurden (Gieseke & Opelt 2003), nur für die öffentliche Erwachsenenbildung¹ gilt und für die verschiedenen Institutionentypen anders ausgelegt werden muss (Hippel & Röbel 2016). Beim Angleichungshandel öffentlich finanzierter Einrichtungen wird die Aushandlung an (Ordnungs)prinzipien der öffentlichen Erwachsenenbildung zurückgebunden und spezifisch ausgelegt. Ziel der Aushandlungsprozesse ist eine möglichst offene und freie Entfaltung von Themen in der Programmplanung, bei der Planende als Seismograph fungieren, d.h. gesellschaftlich relevante Themen antizipieren und in Planungsprozesse aufnehmen (Gieseke 2000, Pohlmann 2018). Dagegen lässt sich in der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen (ab 2.800 Mitarbeitende) das Angleichungshandel als Aushandlung subjektiv zugeschriebener akteursabhängiger Funktionen von Weiterbildung fassen (Hippel & Röbel 2016). Die subjektiv zugeschriebenen Funktionen beschreiben die entsprechende Erwartung der Akteure, wozu Weiterbildung beitragen kann (z.B. die Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion oder die Gratifikations-, Motivations- und Mitarbeiterbindungsfunktion) und wie die Akteure Weiterbildung verstehen (ebd.). Für Planungshandeln von privaten Bildungsanbietern, die Bildungsangebote und -programme in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung offerieren, gibt es dazu bislang keine Befunde.

In den Diskursen um Programmplanung² wird deutlich, dass sich Planung als Aushandlung und Treffen planungsrelevanter Entscheidungen in sozialen Kontexten charakterisieren lässt, die aus heterogenen Interessen verschiedener Akteure entstehen und für die Akteure mit verschiedenen Funktionen einhergehen (Caffarella & Ratcliff 2013, Cervero & Wilson 1994, Gieseke 2008, 2015, Hippel & Röbel 2016). Cervero & Wilson (1994) nehmen bei der Betrachtung von Programmplanung insbesondere den Einfluss von Machtverhältnissen und Interessen verschiedener Akteure (Lernende, Dozierende, Planende, Leitende und betroffene Öffentlichkeit) in den Blick. „Our point is that power relations structure the terrain on which people must act and their interests are their motivations for acting on that terrain.“ (ebd., S. 255) Dieses Verständnis ist gerade für die beruflich-betriebliche Weiterbildung in Unternehmen besonders zuträglich, da sie als „Arenen mit Interessensdivergenzen“ (Gieseke 2009, S. 67) gelten und je nach Organisationsform unterschiedliche Entscheidungsbefugnisse auf den Hierarchieebenen bestehen. Die Vielfalt von Unternehmen erzeugt eine ebenso große Vielfalt an betrieblicher Weiterbildung, die in Konfigurationen aus verschiedenen Akteuren, Interessen, Entscheidungen und Funktionen abgebildet werden können (Käpplinger 2016). Unter Rückgriff auf die Strukturierungstheorie von Giddens gehen Cervero & Wilson davon aus, dass Planende sich bei der Programmplanung auf Strukturen (soziale und organisationale Kontexte) beziehen und sie darüber mit Formen (verändern oder bestärken). Die

¹ Unter der öffentlichen Erwachsenenbildung sind Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammengefasst, die aufgrund der Weiterbildungsgesetze in den Bundesländern einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen und daher eine öffentliche Grundfinanzierung erhalten.

² Eine Zusammenstellung der bisherigen theoretischen Arbeit und empirischen Befunde zu Programm- und Angebotsplanung bietet das neu erschienene Band Fleige et al. 2018, welches die weitere Theoriebildung dieses erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldes vorantreibt.

Autoren beschreiben das demokratische Prinzip als normative Anforderung eines ethisch verantwortlichen Handelns von Planenden. Es liegt hierbei in der Verantwortung des/der Planenden alle Akteure an der Planung zu beteiligen, die davon betroffen sind. Der Einbezug und Nicht-Einbezug von Akteuren kann als Ausdruck von Macht gedeutet werden und manifestiert oder ändert Machtverhältnisse (Cervero & Wilson 1994).

Planende müssen jedoch nicht nur mit differierenden Macht- und Interessenskonstellationen umgehen, sondern auch unterschiedliche Antinomien und Widerspruchskonstellationen aushandeln (Hippel 2011). Der deutlichste Widerspruch besteht zwischen pädagogischen und ökonomischen Prinzipien, die ein Spannungsfeld erzeugen, in dem sich die Programmplanung bewegt. Für die betriebliche Weiterbildung lässt sich dieses Spannungsfeld zwischen: „den Erwartungen, die an Wirtschaftlichkeit, kurzfristigem Erfolg und damit am Bedarf orientiert sind einerseits und Erwartungen, die an pädagogischen Zielen wie Kompetenzerwerb und Einsatz der Kompetenzen, langfristigem Nutzen und damit den Bedürfnissen der Mitarbeitenden ausgerichtet sind, andererseits“ (Hippel & Röbel 2016, S. 64) aufspannen. Dieser Widerspruch wird daher auch für kommerzielle Bildungsanbieter relevant, da sich die Einrichtung selbstständig finanziert, d.h. die Akteure damit wirtschaftlich handeln müssen, ohne die pädagogische Unterstützung von Lernen aus dem Blick zu verlieren.

2.2 Programmplanung in Abgrenzung zum Bildungsmanagement

Neben der Programmplanung ist das Bildungsmanagement ein weiteres Handlungsfeld in der Erwachsenenbildung, welches im Wesentlichen die Leitung von Weiterbildungseinrichtungen umfasst (Kraft 2009) und die gesamte Einrichtung im Blick hat (Gieseke 2008). Gerade in den 1990er Jahren wurde die Programmplanung verstärkt als Bestandteil des Bildungsmanagements angesehen, was eine Folge rückläufiger Finanzierung von Weiterbildung und einer damit verbundenen Ausbreitung von betriebswirtschaftlichen Konzepten war (Geißler, 1993, Merk 1992, Pohlmann 2018). „EB/WB wird als Markt, Bildung als Produkt oder Investition, die Lernenden als Kund/inn/en und die pädagogische Planung als Managementhandeln oder Marketingstrategie ausgelegt.“ (Pohlmann 2018, S. 98) Damit geht ein Dienstleistungsgedanke von Lernen und Bildung einher, der die Lernenden als Kunden betrachtet und die Planung von Bildungsangeboten mit einer betriebswirtschaftlichen Logik (vgl. Schlutz 2006) anreichert oder sie gar darauf reduziert.

Empirische Studien (Gieseke 2000, Schiersmann et al. 1998) belegen hierbei, dass sich die Programmplanung keinesfalls im Bildungsmanagement auflösen lässt, sondern ein „eigenes systematisches Handlungsfeld“ (Robak 2004, S. 338) mit speziellen Aufgaben, Bezügen und Handlungsmodus ist. Obwohl Leitungshandeln im Bildungsmanagement (Leiten und Führen) sowie Planungshandeln der Programmplanung in kleineren Einrichtungen von ein und derselben Person übernommen werden (können), erfordern sie unterschiedliche Handlungsmodi in der Bearbeitung unterschiedlicher Anforderungen. Daher plädiert Gieseke (2000) aber auch Robak (2004) für eine systematische und analytische Trennung beider Handlungsfelder. Zwischen Bildungsmanagement und Programmplanung bestehen zwar Überschneidungen im Aufgabenspektrum, das als „kooperatives Management“ betrachtet wird,

jedoch auch wesentliche Unterschiede in den Tätigkeiten. Dementsprechend übernehmen die Leitenden beispielsweise die Profilbildung und Repräsentation der Einrichtung in der Öffentlichkeit über Netzwerkarbeit wohingegen die Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie die pädagogische Konzeption des Angebots zu den Aufgaben der Planenden gehören (Gieseke 2000).

Über das Bildungsmanagement konstellieren die Leitenden für die Planenden sog. „Handlungswaben“, die als „Möglichkeitsräume für die Realisierung von Bildungsarbeit“ (Robak 2004, S. 341) geformt und verändert werden. Sie werden am Profil der Einrichtung zurückgebunden und formen den Rahmen für das Handeln der Planenden, ohne dass die Handlungsspielräume der Planenden in starren oder gar standardisierten Handlungswaben eingeschränkt werden. Sofern es der Leitung nicht gelingt, eine Balance zwischen betriebswirtschaftlicher oder pädagogischer Begründungslogik herzustellen, können die Möglichkeitsräume in der betriebswirtschaftlichen Ausrichtung stärker vorstrukturiert und begrenzt werden (ebd.). Damit wird eine professionelle Sichtweise auf Bildungsarbeit deutlich, die den zentralen Widerspruch zwischen pädagogischer und ökonomischer Logik aushandelt und nicht einseitig auflöst. Dies wird von Fleige et al. als Bestandteil einer „doppelten Professionalität“ (Robak 2018, Fleige et al. 2018) gefasst, die letztlich eine Kompetenz für Leitende und Planende beschreibt. Das Modellieren von Handlungswaben in der Balancierung von pädagogischer und ökonomischer Logik wird daher im Planungshandeln kommerzieller Bildungsanbieter ein wichtiger Bestandteil sein, um Möglichkeitsräume für die Programmplanung zu formen.

Die Aufgabe des Bildungsmanagements, Rahmenbedingungen für die Programmplanung zu gestalten (Robak 2004) wird von Zech (2010) auch als Programmmanagement gefasst. Hierbei wird Programmplanung strategisch gesteuert, d.h. am Markt und der Akzeptanz von Kunden ausgerichtet und das eigene Profil der Bildungseinrichtung bzw. ihre institutionelle Identität im Wechselspiel zur Umwelt erarbeitet. Bildungsangebote werden dahingehend kontinuierlich angepasst und neue Angebote entwickelt, um die eigene Marktposition zu sichern, die finanzielle Grundsicherung der Einrichtung sowie Wachstumspotenziale zu erschließen. Zech spricht sich in diesem Kontext dafür aus, „die Bildungsangebote als Produkte zu betrachten, denn als solche können sie vermarktet und unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten analysiert werden.“ (Zech 2010, S. 108). Damit deutet sich eine hohe Bedeutung des Marketings und dem Markt als dessen Bezugspunkt an.

2.3 Programm- und Angebotsplanung von privaten Bildungsanbietern

Die Programm- und Angebotsplanung ist bislang vor allem für Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung untersucht worden (Gerhard 2009, Gieseke 2000, Gieseke & Opelt 2003, Pfeiffer 1990, Robak & Petter 2014), wobei in den letzten Jahren eine Ausweitung auf die betriebliche Weiterbildung in der Betrachtung von Entscheidungsprozessen und der Programmplanung erkennbar ist (Heuer 2010, Hippel & Röbel 2016, Käßlinger 2016). Dies ist auch unbedingt nötig, sonst läuft „die privatwirtschaftlich verfasste Weiterbildung [...] Gefahr, in den Diskursen der Erwachsenenbildung lediglich beiläufig bzw. als Gegenmodell des Eigentlichen behandelt zu werden.“ (Rippien 2012, S. 15) Die Programmplanung

von privaten Bildungsanbietern ist bislang kaum untersucht. Studien erheben Planung entweder institutionenübergreifend, worin private Anbieter inkludiert werden (Dollhausen 2008, Pohlmann 2018), oder fokussieren die Erstellung von speziellen Formaten wie eLearning (Rippien 2012). Es erscheint jedoch extrem lohnenswert private Bildungsanbieter einrichtungsspezifisch zu betrachten, da die Befunde nahelegen, dass sich Programmplanung in verschiedenen Institutionentypen und Kontexten unterscheidet und von anderen Akteuren gestaltet wird. Hippel und Röbel identifizieren beispielsweise für die betriebliche Weiterbildung akteursabhängige Zuschreibungen von Funktionen von Weiterbildung, die sich auch auf die Gestaltung unterschiedlicher Programmarten auswirken (Hippel & Röbel 2016). Daher soll nachfolgend der Forschungsstand zu Programmplanung bei kommerziellen Bildungsanbietern umrissen werden.

Dollhausen (2008) analysiert Planung organisationsspezifisch über organisationale Planungskulturen, bei denen soziale Praktiken der Planung soweit verdichtet und perpetuiert werden, dass organisational geteilte oder differierende Interpretations- und Handlungszusammenhänge entstehen. Zwar erhebt die Studie ein breites und differenziertes Sample aus sieben Weiterbildungsorganisationen verschiedener Finanzierungsformen, Trägerschaften, Rechtsformen und Fachbereichen, jedoch geht dieses Sample nicht in die Ergebnisdarstellung ein. Dollhausen wählt entsprechend ihres Referenzrahmens der Fragmentierung, Differenzierung und Integration nach Frost et al. (1991) letztlich drei Organisationen aus ihrem Sample aus, die in fallanalytische Beschreibungen der jeweiligen Planungskultur münden (Volks-hochschule, Einrichtung der konfessionellen Erwachsenenbildung, öffentlich grundfinanzierte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung). Daher können hieraus letztlich keine Befunde für Planungshandeln von kommerziellen Bildungsanbietern der beruflichen Bildung gezogen werden.

Anders sieht das bei Pohlmann (2018) aus. In einer umfassenden regionalen Studie zur Programmplanung von Angeboten des Bildungsurlaubes arbeitet sie diskursanalytisch institutionstyp-spezifische und fachbereichsspezifische Merkmale der Planung heraus. Der Institutionentypus (u.a. gewerbliche, öffentlich anerkannte und grundfinanzierte Weiterbildungseinrichtungen) und der jeweilige Fachbereich (berufliche, politische und allgemeine Bildung) können daher einen entscheidenden Einfluss auf das Planungshandeln der Akteure haben. Neben allgemeinen Merkmalen bestehen auch einrichtungsspezifische Merkmale, sowie fachbereichsspezifische Merkmale und spezifische Merkmale (fachbereichs- und einrichtungsbezogen) in der Programmplanung von Bildungsurlaubsangeboten. Pohlmann identifiziert sowohl für Begründungslogiken von Planung, Konzeptionen von Bildungsurlaub als auch die Nutzung von Planungsstrategien einrichtungsspezifische Merkmale, die die Besonderheit des Planungshandelns in unterschiedlichen Institutionentypen und Fachbereichen verdeutlicht.

Mit Bildungsurlaub verfolgen die Planenden unterschiedliche Ziele, die sich zwischen arbeitnehmernahen und arbeitgebernahen sowie öffentlichen und gewerblichen Anbietern unterscheiden. „Während sich die nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Bildungsurlaubsanbieter an einem öffentlichen Bildungsauftrag orientieren, orientieren sich die gewerblichen Anbieter am Marktprinzip.“ (ebd., S. 198) Entsprechend der Orientierung am Markt werden auch Entscheidungen in der Planung

von Bildungsurlaubsangeboten bei gewerblichen Anbietern und arbeitgebneren Einrichtungen an einem ökonomischen Bezugshorizont ausgerichtet und mit ökonomischen Kategorien (Wettbewerb, Markt, Nutzen, Nachfrage, Effizienz und Effektivität) begründet. Im Vergleich dazu können Planende in öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen ihre Entscheidungen unter breiter Nutzung aller identifizierter Bezugshorizonte untermauern (erwachsenenpädagogischer Bezugshorizont: „lern- und bildungstheoretische, wissenstheoretische, biografietheoretische, beziehungstheoretische, emotionstheoretische, zeittheoretische und didaktisch-methodische Argumente“ (ebd., S. 249) und gesellschaftspolitischer Bezugshorizont: Demokratisierung-, Kompensations- und Teilhabefunktion von Bildungsurlaub) (ebd., S. 251 ff.).

Nicht die Angebotsplanung, sondern die Erstellung von eLearning basierten Bildungsdienstleistungen, ist die Perspektive von Rippien (2012). Er untersucht Bildungsdienstleistungen von verschiedenen Bildungsdienstleistern (eLearning-Anbieter, private Weiterbildungsorganisationen, aber auch Projekte die eLearning-Programme erarbeiten) im Bereich von eLearning und blended learning sowie dessen „Erstellungsprozess“ (Rippien 2012, S. 14). Damit beschreibt er implizit die Angebotsplanung von eLearning Angeboten von gewerblichen Anbietern, wobei er es nicht unter diesem theoretischen Rahmen fasst. Die Erstellung von Bildungsdienstleistungen greift er als didaktisches Handeln auf und legt die Dienstleistung über das Erstellen „didaktischer Leistungen“ (ebd., S. 132) erziehungswissenschaftlich aus. Rippien rechtfertigt die Nutzung des Dienstleistungsbegriffs zum einen mit der Eigenschaft von Dienstleistungen der Integration des externen Faktors, wodurch eine Koproduktion von Dienstleistungsanbieter und Nutzer/innen (Lernende) entsteht. Zum anderen ist für ihn die Abgrenzung von Auftraggeber, Kunden und funktionalen Nutzer/innen elementar (ebd.). Daneben kann davon ausgegangen werden, dass die vornehmlich privatwirtschaftlich organisierten (Weiterbildungs)Organisationen über das Marktprinzip und einen ökonomischen Bezugshorizont ebenfalls von diesem Dienstleistungsverständnis ausgehen, wodurch die Logik des Feldes konzeptionell mit aufgenommen wird.

Rippien leitet die „Erstellung didaktischer Leistungen“ (ebd., S. 132) betriebswirtschaftlich und medien-didaktisch her und rezipiert dabei verschiedene überwiegend lineare Ablaufmodelle aus der Literatur (ebd.). Empirisch arbeitet Rippien in der vergleichenden Darstellung der Falleinrichtungen eine arbeitsteilige didaktische Erstellung der eLearning-Bildungsdienstleistungen heraus: „Der Vergleich der Produktionsprozesse didaktischer Güter macht deutlich, dass es sich dabei um eine Folge von Einzelprozessen handelt, welche nur in Ausnahmefällen von einer einzigen Person bearbeitet werden. Typisch für die Herstellung von Lehr-Lern-Medien ist vielmehr das Aufbrechen der Produktion in eine *didaktisch geteilte arbeitsteilige Herstellung*“ (ebd., S. 308, Herv.i.O.). Die arbeitsteilige Produktion erfolgt in einem Wechselspiel aus Standardisierung und Spezifizierung (vgl. Abb. 2), bei denen kundenspezifische Lernprogramme, unter Beteiligung des Auftragsgebers zielgruppenorientiert gestaltet werden oder Standard-Lernprogramme mit einem offenen Adressatenkreis entstehen (ebd., S. 313).

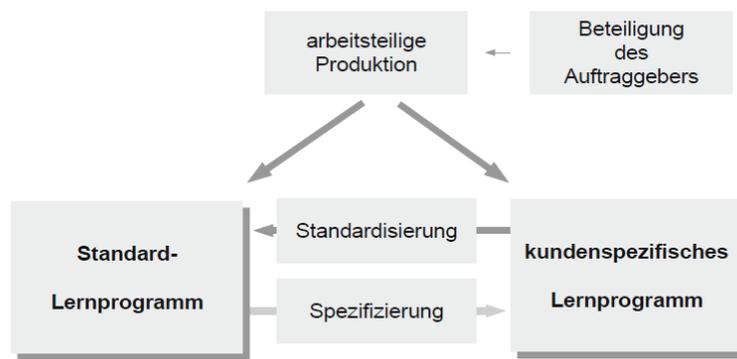


Abbildung 2: Zusammenhang der Standardisierung und Spezifizierung in der Erstellung von Lehr-Lernprogrammen (Rippien 2012, S. 313)

Standardisierung und Spezifizierung lassen sich aus Perspektive der Programmplanung als Handlungsmuster der Dienstleistungserstellung deuten, über die die Akteure zielgruppen- und adressatenorientierte Angebote im Wechselspiel der angebots- und nachfrageorientierten Planungsstrategie planen.

3. Methodologische Anlage

Unter der Fragestellung, wie Programmplanungshandeln in der beruflichen Weiterbildung bei privaten Bildungsanbietern gestaltet wird, soll eine systematische Aufarbeitung der Planungsstrategien und Vorgehensweisen in der Programm- und Angebotsplanung erfolgen. Da bisher wenig Erkenntnisse über das Planungshandeln bei kommerziellen Anbietern bestehen, wurde das Forschungsdesign als Fallstudie gestaltet. Diese Forschungsstrategie eignet sich besonders, um die Komplexität von Zusammenhängen und Phänomenen, wie es bei der Programmplanung der Fall ist, über den Einsatz verschiedener Forschungsmethoden zu erfassen und zugleich dessen Kontext zu berücksichtigen (Pflüger 2013). Fallstudien zeichnen sich durch einen Kontextbezug, Methodenkombination, Multiperspektivität und Offenheit im Vorgehen aus (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2010). Auf diese Weise wird eine hohe analytische Tiefe erreicht und die Eigenlogik des Falls herausgearbeitet (ebd.). Als Phänomen wird die Programm- und Angebotsplanung gesetzt, die im Kontext der Einrichtung unter Einbeziehung der Organisationsstrukturen und des institutionellen Profils definiert wird. Folgende Forschungsfragen werden im vorliegenden Beitrag fokussiert:

1. Welche Akteure sind mit welchen Tätigkeiten an der Programm- und Angebotsplanung beteiligt?
2. Wie werden Bildungsangebote geplant bzw. entwickelt?
3. Woran ist das Planungshandeln ausgerichtet und wie wird es begründet?

Als Fall wurde WEITBILD, als privater, deutschlandweit agierender Bildungsanbieter gewählt, da über eine gemeinsame Projektarbeit der Feldzugang und eine Vertrauensbasis bestand.

WEITBILD ist ein privater Bildungsdienstleister im Bereich der beruflichen Bildung. Er ist eine GmbH und gehört zu einem internationalen Konzern. Der Konzern ist eine Expertenorganisation, dessen Leitmotiv die Förderung von Sicherheit beim Einsatz von Technik ist. WEITBILD als Bildungsdienstleister wiederum übernimmt dieses Motiv und bildet Sicherheit als profilbildendes Thema aus. Als deutschlandweit agierender Anbieter³ offeriert WEITBILD Bildungsdienstleistungen im technisch-gewerblichen Bereich an über 120 Standorten, wobei die zentrale Hauptverwaltung des Bildungsdienstleisters am Standort der Konzernzentrale angesiedelt ist. Die Veranstaltungen sind in 13 Inhaltsbereiche u.a. Transport/Verkehr, Lager/Logistik, Kaufmännisch/IT sowie Gesundheit- und Sozialwesen zusammengefasst.

Die Bildungsdienstleistungen werden weiterhin für die zwei Kundensegmente öffentlich-geförderter Bereich (ÖFB) und Privat- und Firmenkundenbereich (FKB) entwickelt. Das Unterscheidungsmerkmal der Bereiche liegt in der Finanzierung der Weiterbildung, d.h. den Auftraggebern. Im öffentlich-geförderten Bereich übernehmen öffentliche Einrichtungen wie die Agentur für Arbeit, Jobcenter oder Rehaträger wie die Rentenversicherungsanstalt die Weiterbildungskosten für Arbeitssuchende. Bei den Firmenkunden hingegen finanziert das Unternehmen die Weiterbildung und bei den Privatkunden die einzelnen Personen i.d.R. selbst. Der öffentlich-geförderte Bereich beinhaltet bei WEITBILD dementsprechend keine Grundfinanzierung der Einrichtung über die Weiterbildungsgesetze der Länder wie bei Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, sondern meint öffentliche Finanzierungen einzelner Maßnahmen gemäß SGB II und III und Programmen wie WeGebAU.

Die Fallstudie kombiniert leitfadengestützte Experteninterviews mit einer Programmanalyse von zwei Standorten des Bildungsanbieters. Hierbei wurden Experteninterviews, in Form leitfadengestützter Interviews (Flick 2010) gewählt, um strukturiert Wissen der in der Planung tätigen Akteure bei WEITBILD zu erfassen und aufzuarbeiten. Die Leitfäden wurden entsprechend den Aufgaben und Funktionsbeschreibungen der Personen jeweils angepasst und als Orientierungshilfe genutzt, um das Interview thematisch zu fokussieren, da Expert/inn/en häufig nur über begrenzte zeitliche Ressourcen für Interviews verfügen (Flick 2010, Meuser & Nagel 1991). Im Zeitraum von Mai 2014 bis Juli 2018 wurden 16 Expert/inn/eninterviews unterschiedlicher Länge (zwischen 30 Minuten und 3 Stunden) geführt, die die Leitungsebenen in der Zentrale und an den Standorten sowie Mitarbeitende in den regionalen Bildungseinrichtungen von WEITBILD einbezogen. Über einen iterativen Prozess wurden Erhebung und Auswertung im Anlehnung an die Grounded Theory kombiniert, bis eine theoretische Sättigung erreicht wurde (Flick 2010, Mey & Mruck 2011, Strauss & Corbin 2010).

Die Expert/inn/en bilden sowohl die Leitungsebene als auch die Mitarbeiterebene ab, wobei die Schwierigkeit darin bestand, dass es Planende im Verständnis der Einrichtung nicht gibt. Programme und Angebote werden von Personen anderer Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen erstellt. Daher umfasst das

³ Weiterhin agiert WEITBILD auch international in verschiedenen Ländern. Die vorliegende Arbeit bezieht sich jedoch auf das Planungshandeln in Deutschland.

Sample Expert/inn/en verschiedener Berufsbezeichnungen und Funktionen in verschiedenen zentralen Abteilungen der Hauptverwaltung und an den Standorten, die nachfolgend aufgelistet sind (vgl. Abb. 3).

Institution	Interviewte/r	Zugehörigkeit zu Organisationseinheiten
WEITBILD	9 LRE – Geschäftsführer WEITBILD Gruppe	Geschäftsführung, Hauptverwaltung
	6 DLU – Mitarbeiter Kompetenzcenter 11 VGE – Geschäftsleitung Produktentwicklung 15 VGE – Geschäftsleitung Produktentwicklung, (Nachbefragung und kommunikative Validierung) 16 HLU – Verantwortlicher Zertifizierung	Abteilung Produktentwicklung, Hauptverwaltung
	12 YRU – Leiter Firmenkundenvertrieb 13 XRU – Geschäftsleitung Marketing und Vertrieb	Abteilung Marketing und Vertrieb, Hauptverwaltung
	1 KVV – Einrichtungsleitung Service Center V 2 GVE – Vertriebler Service Center V 10 KVV – Einrichtungsleitung Service Center V (Nachbefragung)	Standort V im Norden von Deutschland
	3 QLI – Einrichtungsleitung Service Center L 4 ULM – Vertriebler Service Center L 5 JLF – Mitarbeiterin Kundenbetreuung 7 FLP – Mitarbeiterin Zertifizierung	Standort L im Süden von Deutschland
QUABILD	8 NLU – Mitarbeiterin Projektmanagement	QUABILD
E-BILD	14 FLU – Geschäftsführer E-Bild	E-BILD

Abbildung 3: anonymisierte Interviewpartner/innen und deren Zugehörigkeit

Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2008). Im ersten Zugriff wurden deduktive Kategorien aus der Literatur für die Auswertung herangezogen, die jedoch zunehmend induktiv erweitert wurden, um die Eigenlogik des Falls zu berücksichtigen. Zugleich wurden in der Auswertung relevante Textpassagen identifiziert und latente Sinnstrukturen hermeneutisch durch gesonderte Interpretationen herausgearbeitet, um einer vorzeitigen theoretischen Überformung der Befunde entgegenzuwirken (Dörner 2012). Die Ergebnisse der Auswertung wurden mit zwei Expert/inn/en der Einrichtung kommunikativ validiert.

Daneben wurden die Programme von den beiden, über Experteninterviews betrachteten, Standorte über eine quantitativ-orientierte Programmanalyse untersucht, die eine disziplinäre Forschungsmethode für „empirische Auswertungen von Programmen“ (Käpplinger & Robak 2018, S. 66) der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Die Programmanalyse verfolgt in der vorliegenden Arbeit die Zielstellung, Inhaltsbereiche bzw. „Programmsegmente“ (Gieseke 2018, S. 20) von WEITBILD abzubilden und Standardisierungsmechanismen auf Standortebene genauer herauszuarbeiten. Die Angebote der beiden

Standorte wurden hierzu im Zeitraum vom 13.-16.05.18 lokal abgespeichert, da das Programm nur online auf der Homepage verfügbar ist und kein gedrucktes Programmheft besteht, und anschließend analysiert.

Die Ergebnisse aus den Expertenbefragungen sowie der Programmanalyse werden nachfolgend aufgearbeitet und abschließend theoretisch reflektiert und diskutiert (vgl. 8. Diskussion und Ausblick).

4. Planung im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität

Die Programm- und Angebotsplanung findet bei WEITBILD in verschiedenen Organisationsbereichen statt, die jeweils unterschiedliche Aufgaben des Planungsprozesses übernehmen. Die Einheiten sind entweder zentral oder lokal verortet: Geschäftsleitung, QUABILD, E-BILD, Abteilung Marketing und Vertrieb, Abteilung Forschung, Abteilung Produktentwicklung als zentral agierende Organisationseinheiten, wohingegen die Service Center (SC) lokal an verschiedenen Standorten deutschlandweit bestehen und für das jeweilige Einzugsgebiet verantwortlich sind. Es besteht eine „Eigenverantwortlichkeit der SC-Leiter vor Ort für ihr Gebiet“ (4 ULM, 74). Da jede Einheit andere Aufgaben mit zentralem oder lokalem Fokus übernimmt, sind die Einheiten unterschiedlich stark miteinander vernetzt. Es lässt sich ein **Planungsnetzwerk** aufspannen (vgl. Abb. 4), in dem die Akteure gemeinsam und kooperativ die Programme und Angebote von WEITBILD sowohl bundesweit als auch lokal an dem einzelnen Standort planen.

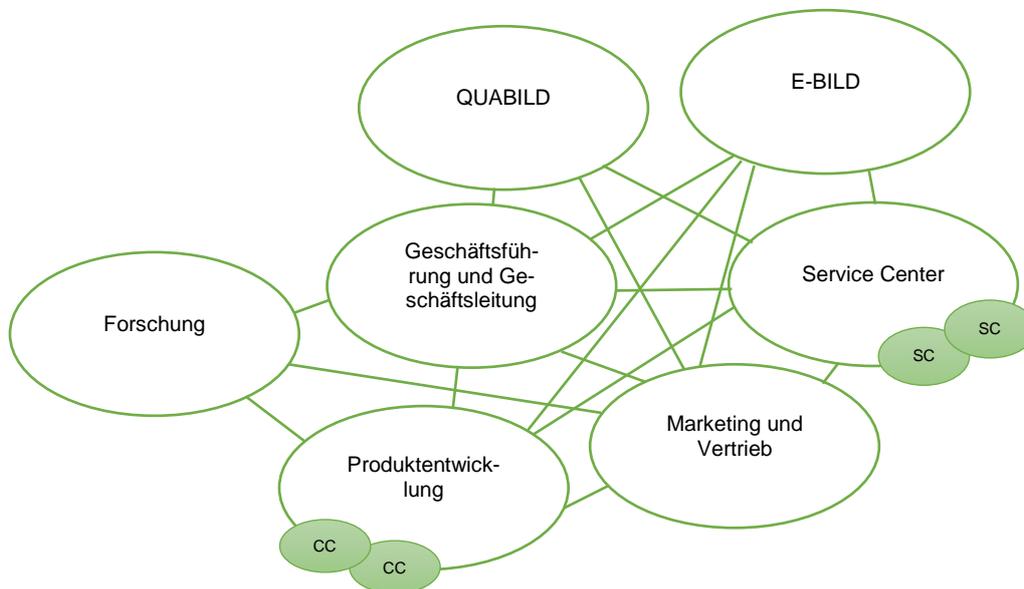


Abbildung 4: Planungsnetzwerk von WEITBILD

Die Programm- und Angebotsplanung kann als analytische Kategorie markiert werden, die auf die Falleinrichtung des privaten Bildungsdienstleisters der beruflichen Bildung angewendet wird. Der Begriff der „Programmplanung“ als professionelles Handlungsfeld gehört nicht zum Selbstverständnis der Bil-

dungsarbeit der Akteure von WEITBILD, sondern wird über andere Tätigkeitsbereiche und Beschreibungsformen wie z.B. „Produktentwicklung“ und „Vertrieb“ abgebildet. Wie die Abteilungsbezeichnungen zeigen, bildet sich dadurch auch eine tätigkeitsbezogene Organisationsstruktur aus.

Im Gegensatz zu den Bildungseinrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, in denen einzelne hauptamtlich-pädagogische Mitarbeiter/innen für die Programm- und Angebotsplanung (zum Teil gemeinsam mit den Einrichtungsleitungen) verantwortlich sind, tragen mehrere Personen zur Programm- und Angebotsplanung bei. Statt dem/der einzelnen Planenden gestalten

- a) Leitungen von Fachabteilungen (wie der Produktentwicklung oder Marketing und Vertrieb), Produktentwickler/innen bzw. Mitarbeiter/innen der Kompetenzzentren (CC) **auf zentraler Ebene** sowie
- b) Leitungen der Standorte (SC-Leitungen), Vertriebler/innen und Berater/innen der Beruflichen Bildung **auf lokaler Ebene** die Programm- und Angebotsplanung bei WEITBILD aus.

Die handelnden Akteure bewegen sich wesentlich auf zentraler oder lokaler Ebene und gestalten Bildungsangebote für den öffentlichen oder Privat- und Firmenkundenbereich, wodurch die Zentralität und Regionalität sowie die Kundensegmente zum wesentlichen Strukturierungsprinzip des Planungshandelns bei WEITBILD werden. Sie definieren zugleich die Verantwortungsbereiche für die Akteure innerhalb des arbeitsteiligen Prozesses. Planung bewegt sich somit in einem Spannungsfeld aus Zentralität und Regionalität sowie ÖFB und FKB⁴, wobei das innerorganisationale Netzwerk über die Tätigkeiten der handelnden Akteure weiter konkretisiert werden kann. Diese Verortung wird in Abbildung 5 dargestellt⁵ und nachfolgend genauer beschrieben.

⁴ In den beschriebenen Funktionsbereichen der Interviewten wird der Privat- und Firmenkundenbereich immer zusammengefasst, weshalb nachfolgend der FKB den Privatkundenbereich ebenfalls miteinschließen soll, wohl wissend, dass hiermit eigentlich unterschiedliche Teilnahmemotive (vgl. Anbieter-Nachfrager-Konstellationen Schlutz 2006) einhergehen.

⁵ Eine höhere Position in der 4-Felder-Matrix bedeutet hierbei nicht, dass die Organisationseinheit gegenüber den anderen hierarchisch höhergestellt ist.

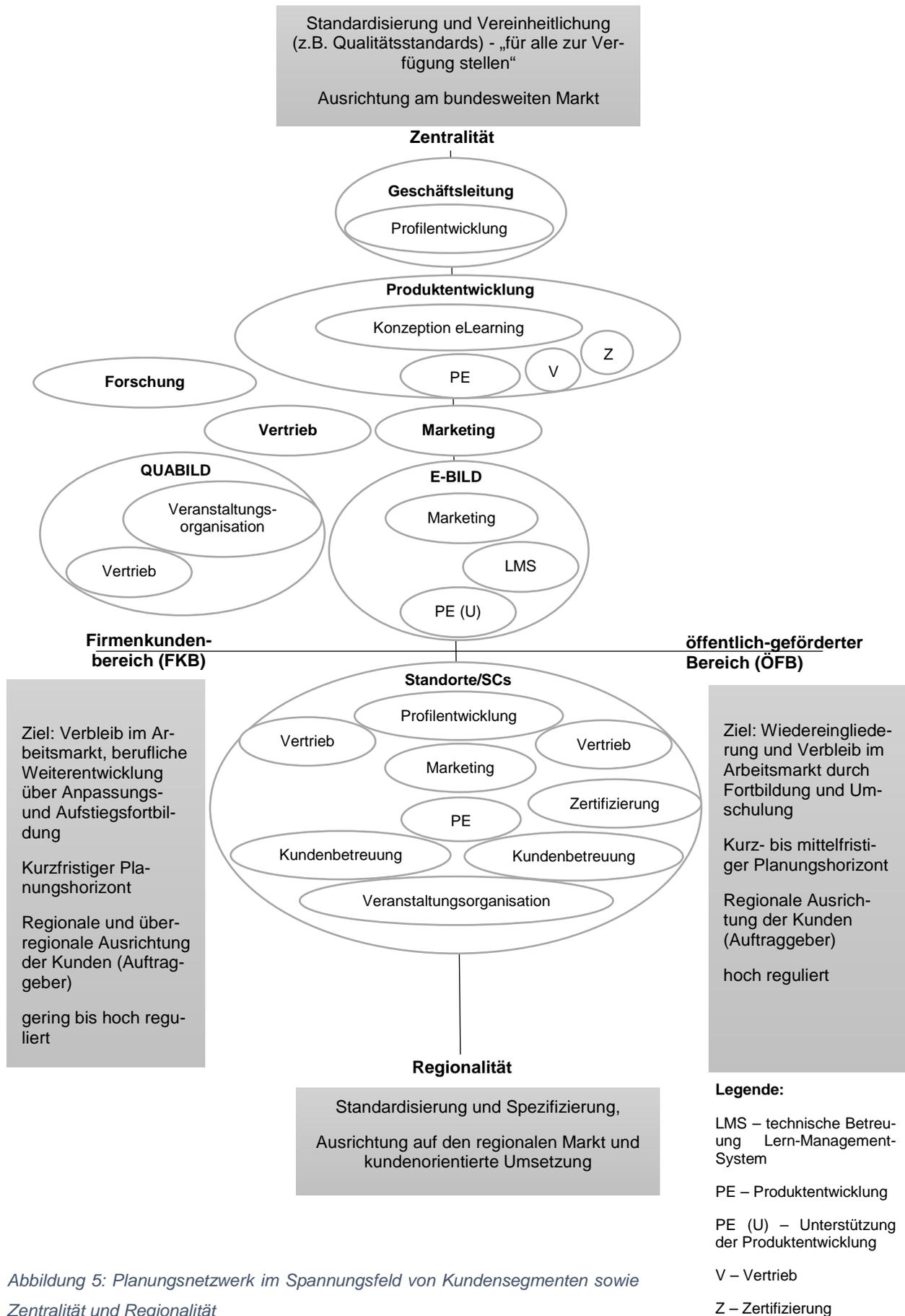


Abbildung 5: Planungsnetzwerk im Spannungsfeld von Kundensegmenten sowie Zentralität und Regionalität

Die definierten Tätigkeiten unterscheiden sich zum Teil von den bekannten Tätigkeiten der Programmplanung, wie sie im Modell der Wissensinseln (Gieseke 2006), bei Kraft (2009) oder auch im Interactive Model of Program Planning (Caffarella & Ratcliff Daffron 2013) konzeptualisiert werden. Daher sollen zunächst die wesentlichen Tätigkeiten des Planungshandelns der Akteure in ihrer kooperativen Umsetzung zwischen den verschiedenen Abteilungen beschrieben und ihr zentraler bzw. regionaler Bezug markiert werden. Zu diesen Tätigkeiten zählen die Produktentwicklung, Vertrieb, Kundenbetreuung, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, Zertifizierung im öffentlich-geförderten Bereich und Veranstaltungsorganisation. Anschließend wird das Spannungsfeld dargelegt, indem die differierenden Handlungsorientierungen zwischen Zentralität und Regionalität sowie die differierenden Anforderungen zwischen den Kundensegmenten (vgl. graue Kästen) herausgearbeitet werden.

Die **Produktentwicklung** meint die Programm- und Angebotsplanung von Bildungsangeboten, die als „Produkte“ das Portfolio von WEITBILD bilden. Sie umfasst sowohl eine Neuentwicklung von Bildungsangeboten als auch eine Aktualisierung bestehender Bildungsangebote entsprechend geänderter Verordnungen, Normen, Förderbedingungen oder dem technologischen Fortschritt. Die Produktentwicklung erfolgt vorbereitend auf einer zentralen Ebene über die Abteilung Produktentwicklung, die in Teilen durch E-BILD unterstützt wird. Die Abteilung entwickelt zentral Seminarkonzepte für den FKB und Lehrgangskonzepte bzw. Module („Bausteine“) für den ÖFB, pflegt Neuerungen ein und stellt sie digital über Datenbanken allen SCs „zur Verfügung“ (11 VGE, 17). Die SC-Leiterin KVV empfindet diese Bereitstellung als äußerst positiv und als Arbeitserleichterung:

„Das ist alles fertig. Es ist der Flyer fertig, das Konzept fertig. Es wird die Literatur entsprechend eingestellt, die ich bestellen kann. Das ist eigentlich eine schicke feine Sache, muss ich sagen.“
(1 KVV, 226)

Die Abteilung Produktentwicklung setzt sich aus mehreren Kompetenzzentren (CC) und der „Virtuellen Akademie“⁶ zusammen. Die CC haben inhaltlich differierende Schwerpunkte entsprechend den Inhaltsbereichen des Portfolios (z.B. Kompetenzzentrum Transport, Lagerlogistik, Handwerk und Industrie) (11 VGE, 29) und werden fachlich von der Leiterin Produktentwicklung VGE geführt. Je nach Inhaltsbereich entwickeln die CCs Konzepte für den ÖFB und/oder FKB.

Die Produktentwickler im CC betreuen ihre jeweiligen Inhaltsbereiche. Sie beobachten den Markt und eruieren Bedarfe, die eine Neuentwicklung oder Anpassung bestehender Produkte erfordert und nehmen Impulse aus anderen Abteilungen wie der Forschung, dem Vertrieb sowie Anfragen von einzelnen SCs (bezeichnet als „Fläche“) mit auf:

⁶ Die „Virtuelle Akademie“ ist ein Team innerhalb der Abteilung Produktentwicklung, dass sich um die Gestaltung aller eLearning-Elemente in der Produktentwicklung kümmert. Das bedeutet, sie digitalisieren Lernmaterialien, bereiten Materialien und Konzepte mediendidaktisch auf, konzipieren blended-learning oder elearning-Formate und formulieren Anforderungen an das Lern-Management-System (LMS) von WEITBILD aus mediendidaktischer Perspektive „look and feel“ (15 VGE, 44) (Design der Benutzeroberfläche), die dann technisch von E-BILD umgesetzt werden.

„die Leitung der Produktentwicklung bedeutet, dass ich natürlich mit meinem Team zum ersten schaue, was macht der Markt, was macht die Forschung? Gibt es neue Tendenzen in der Erwachsenenbildung, die wir seitens der Produktentwicklung aufnehmen müssten? Dann fragen wir natürlich auch die Kollegen in der Fläche, gibt es dort konkrete Bedarfe, die wir in der Produktentwicklung aufnehmen können, sollten“ (11 VGE, 15)

Die Markt- und Bedarfsanalyse erfolgt dementsprechend gemeinsam zwischen der Abteilung Produktentwicklung, den Service Centern (SC-Leitung, Vertriebler/innen, Berater/innen der Beruflichen Bildung), der Abteilung Forschung und bei Themen des Firmenkundenbereichs unter Beteiligung des zentralen Vertriebs. Da der Vertrieb die Verbindung zum Markt und den Kunden im FKB hat, wird dessen Expertise über den Markt in die Produktentwicklung mit eingebunden. Der Vertrieb ist an der Entscheidung über Bedarf und Nachfrage mitbeteiligt, führt produktbezogene Marktanalysen durch und erstellt zusammen mit den Produktentwicklern die Vertriebsmappen (als inhaltliche Aufbereitung der Produkte mit Hintergründen und „Verkaufsargumenten“). In jährlichen Arbeitsmarktreports wird weiterhin eine Stellenanzeigenanalyse durchgeführt, die aktuelle Arbeitsmarktbedarfe nach Berufen analysiert und mit den Vorjahren vergleicht. Diese Beobachtung des Arbeitsmarktes ist entscheidend für den ÖFB, da die Integration der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt ein wesentliches Ziel der Auftraggeber ist und damit die Bildungsarbeit von WEITBILD beeinflusst.

Neben der Entwicklung von Konzepten auf zentraler Ebene gibt es ggf. auf der SC-Ebene eigene Neuentwicklungen von Produkten, weil es der regionale Markt erfordert. **SC-bezogene, eigenständige Entwicklungen** finden im Vergleich zu den Entwicklungen der zentralen Produktentwicklung zwar seltener statt, können jedoch aufgrund spezieller Bedarfslagen der Kunden notwendig werden. Sie werden je nach vorhandener Expertise von der SC-Leitung und den Vertriebsbeauftragten Vertrieb FKB und ÖFB initiiert und umgesetzt. Während am SC L die Leiterin QLI „sehr stark“ (3 QLI, 12) die Produktentwicklung für den eigenen Standort treibt und am regionalen Markt ausrichtet, schätzt Leiterin KVVU am SC V ein, dass keine SC-bezogenen Neuentwicklungen stattfinden, sondern bestehende (zentral entwickelte) Konzepte angeboten werden (10 KVVU, 128-131). Falls ein Thema nicht mit einem vorhandenen Konzept abgebildet werden kann, würde sie eine „Entwicklungsanfrage“ an die Produktentwicklung stellen.

„Also es ist eher dann, dass ich das marketingmäßig und im Vertrieb vorantreibe. Denn die Produkte sind ja da und zertifiziert sind sie auch. Es geht eher schlicht und ergreifend um die Teilnehmerakquise.“ (10 KVVU, 24-26)

Die SC-Leiterin QLI betont außerdem die Wirtschaftlichkeit, die mit der Nutzung der standardisierten Konzepte einhergeht.

„Ja und Ziel sollte natürlich sein, Produkte zu verwenden, die von den Kompetenzzentren vorgehalten werden. Das ist einfach wirtschaftlich, das ist ökonomisch.“ (3 QLI, 58)

Eine solche ökonomische Ausrichtung wird auch mit dem **Vertrieb** verfolgt. Der Vertrieb kann sowohl zentral und lokal als auch nach den Kundensegmenten ÖFB und FKB unterschieden werden. Verschiedene Akteure agieren im zentralen oder lokalen Firmenkundenvertrieb bzw. Vertrieb innerhalb des öffentlich-geförderten Bereichs.

Der Vertrieb auf zentraler Ebene für den Firmenkundenbereich wird vom zentralen Vertrieb als Bestandteil der Abteilung Marketing und Vertrieb gesteuert. Der zentrale Vertrieb besitzt die Expertise über den

„Markt“ bei den Firmenkunden, der sich überregional und lokal unterscheidet. Das Ziel des Vertriebs ist die Steigerung des Absatzes von Bildungsprodukten und dient damit der Umsatzsteigerung von WEIT-BILD: „letztlich geht es darum, wirklich Vertrieb zu machen, also zu verkaufen.“ (3 QLI, 56) „Vertriebler“ des Privat- und Firmenkundenbereichs gibt es sowohl auf Standortebene an jedem SC, die Kunden lokal betreuen und das Portfolio an den regionalen Markt ausrichten als auch auf zentraler Ebene (z.B. Key Account-Manager zur Betreuung von Großkunden von QUABILD).

Für Vertriebler des FKB der SCs werden gebietsweise regelmäßige Treffen organisiert (mehrmals im Jahr), die dem gemeinsamen Erfahrungsaustausch dienen, der Sammlung von „Potenzialthemen“ (Themen mit einer möglichen hohen Nachfrage), der Präsentation von Umsatzzahlen und der Abstimmung eines zentral entwickelten Vorgehens im Vertrieb bei produktbezogenen deutschlandweiten Vertriebsaktionen. Der Vertriebler ULM (Standort L) beschreibt weiterhin, dass mit diesen Treffen die Vernetzung unter den Vertrieblern aufrechterhalten wird, die für die tägliche Arbeit essentiell ist, um Erfahrungswissen und fachliches Wissen auszutauschen:

„da ist ein interner Austausch auch. Den brauchen wir auch, weil dann die Kollegen wissen, wenn ich das Thema habe, dann kann ich mal bei dem Herrn [ULM] anrufen oder wenn ich das Thema habe, dann rufe ich bei der Kollegin [NAME] in [STADT] an, also da findet so eine Kommunikation natürlich statt, die brauchen wir auch, ohne die geht es nicht. Das ist dieses Netzwerk, das wir dann auch permanent bedienen.“ (4 ULM, 222)

Für den Vertrieb im ÖFB ist hingegen die zentrale Produktentwicklung mit verantwortlich. Sie setzt Vertriebsimpulse, um bestimmte Themen bei den SCs („in der Fläche“) ins regionale Portfolio zu integrieren. Die Leiterin der Produktentwicklung VGE schätzt dazu ein, dass sie

„die Fläche versuchen da auch durch den innerbetrieblichen Vertrieb, kann man fast sagen, mitzunehmen und zu sagen, im Bereich Pflege haben wir halt massiven Arbeitskräftebedarf. Das sind die zur Verfügung stehenden Konzepte, so würden wir da vertrieblich vorgehen.“ (11 VGE, 17)

Aktuelle Arbeitsmarktbedarfe mit bundesweiter Relevanz (z.B. in der Pflege) werden hierbei genutzt, um auf passende Konzepte aufmerksam zu machen und eine vertriebliche Empfehlung zu geben. Es handelt sich hier nur um eine Empfehlung, weil die SC-Leiter eigenverantwortlich ihr Marktgebiet betreuen und über ihr regionales Portfolio selbst entscheiden. VGE schätzt ein, dass es sehr aufwendig und kräftezerrend ist, weil sie aufgrund der Profitcenterstruktur (eigene Umsatzverantwortung der SC-Leiter) und der relativen Autonomie der Standorte keinen Druck auf sie ausüben kann, es hängt letztlich von dem Willen der einzelnen Leiter ab. Es geht darum, die Standorte von Themen mit bundesweiter Relevanz zu überzeugen, d.h. Themen für die deutschlandweit ein Bedarf von den zentralen Einheiten eingeschätzt und eine hohe Nachfrage prognostiziert wird. An diesem Beispiel wird ein **Wechselspiel aus Steuerung und Autonomie** des Bildungsmanagements und der Programmplanung deutlich. Die Akteure der zentralen Ebene streben eine Integration von Produkten in das regionale Portfolio aller Standorte an und erarbeiten dafür standardisierte Konzepte sowie (vertriebliche) Vorgehensweisen. Die damit einhergehende Handlungsorientierung ist die Standardisierung von Bildungsangeboten, dem Portfolio bzw. Programm an allen Standorten sowie dem Vertrieb. Mittels dieser Steuerungsbemühun-

gen soll eine Vereinheitlichung erreicht werden, die sich auch im Qualitätsmanagement zeigt. Hier werden einheitliche Prozesse⁷ für die Bildungsarbeit von WEITBILD beschrieben und definiert. Die Vorgaben werden in einem digitalen QM-Handbuch zentral definiert und lokal über QM-Beauftragte in der Umsetzung am Standort überwacht.

Auf SC-Ebene sind Vertriebler/innen im Privat- und Firmenkundenbereich für den „Verkauf“ von Produkten verantwortlich. Über den Einsatz verschiedener Vertriebswege wie z.B. Kundenbesuche im Außendienst, telefonische Beratung oder Werbung auf der Homepage (3 QLI, 83) versuchen sie, Nachfrage für Bildungsangebote des Standortes zu erzeugen. Sie nutzen dafür im ersten Zugang bestehende Seminarkonzepte und passen sie im Kundenkontakt auf die Bedarfe des Kunden an (Spezifizierung) und wechseln dabei **flexibel zwischen einer angebots- und nachfrageorientierten Vorgehensweise**. Die Adaptionen resultieren aus einer Bedarfsanalyse, die im Rahmen des Vertriebs durchgeführt wird („was will der Kunde wirklich“ (4 ULM, 54)). Es werden Anforderungen des Kunden und Bedürfnisse analysiert, Vorkenntnisse der Teilnehmenden geklärt und Verständnisse bestimmter Begrifflichkeiten wie „Aufbaukurs“ abgeglichen (4 ULM, 54). Der/die Vertriebler/in richtet das standardisierte Seminar-konzept entsprechend den Bedarfen des Kunden aus: erweitert, reduziert oder ersetzt Inhalte (z.B. auf verwendete Technik, Fahrzeuge des Kunden), passt die Schulungsmaterialien an und plant die Veranstaltungszeit entsprechend den Bedürfnissen des Kunden (Wochenendseminar, in der Arbeitswoche) oder passt die Veranstaltungsdauer, sofern sie nicht durch gesetzliche Vorgaben festgelegt ist (2 GVE, 24), an. Falls kein Back-office oder Vertriebsunterstützung am Standort besteht, übernehmen die Vertriebler zugleich die **Kundenbetreuung**.

Der Vertrieb im öffentlich-geförderten Bereich wird entweder von den SC-Leitungen oder „Beratern der beruflichen Bildung“ übernommen. Im Vertrieb werden hier Kontakte zu den Kostenträgern Bundesagentur für Arbeit und Jobcentern lokal aufgebaut und gehalten. In persönlichen Gesprächen analysieren die Akteure von WEITBILD regionale Bedarfe (z.T. außerhalb der Bildungszielplanung) und stellen neue Produkte proaktiv vor. Die regionalen Bedarfe der Arbeitsagentur können es dann erfordern SC-bezogen Produkte zu entwickeln. Es handelt sich dann nicht um ein Thema mit bundesweiter Relevanz, sondern um ein Bildungsangebot, dass für die speziellen Anforderungen und Bedarfe einer Arbeitsagentur entwickelt wird:

„wenn die Arbeitsagentur z.B. sagt, ich brauche sowas, ja, könnt Ihr nicht so einen Kurs anbieten? Dann kann man so etwas entwickeln.“ (3 QLI, 57-58)

Die **Kundenbetreuung** beinhaltet die Begleitung von Kunden im FKB und ÖFB. Sie wird im FKB entweder durch die Vertriebler/innen selbst oder durch Mitarbeiter/innen im Back-Office übernommen. Im ÖFB sind die Mitarbeitenden der Kundenbetreuung für die Beratung der Teilnehmenden, eine teilneh-

⁷ Dementsprechend besteht beispielsweise ein Ablaufmodell für die Produktentwicklung. Zwar handelt es sich dadurch um einen standardisierten Prozess, der im Qualitätsmanagement geregelt ist, er wird jedoch flexibel gehalten, indem er situativ mit Unteraufgaben angereichert wird.

merorientierte modularisierte Angebotsplanung und Sozialbetreuung der Teilnehmenden verantwortlich. Neben den standardisierten Zertifizierungen von Lehrgangskonzepten hat WEITBILD vor einigen Jahren das selbstgesteuerte Lernen für Teilnehmende im ÖFB eingeführt, bei dem ein sogenannter „Leittext“ durch das ausgewählte Lehr- und Lernmittel führt und ein „Lerncoach“ den Lernprozess begleitet. Diese Lernmethode ermöglicht es, über zertifizierte Module eine Maßnahme kundenorientiert zu gestalten und bedarfsorientiert Module für den einzelnen Teilnehmenden miteinander zu kombinieren. Diesen teilnehmerorientierten Zuschnitt übernimmt die Kundenbetreuung im ÖFB am Standort. Sie ist gleichzeitig für die Sozialbetreuung der Teilnehmenden während der Maßnahme und des Praktikums verantwortlich. Sie unterstützt die Teilnehmenden bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und im Bewerbungsprozess (5 JLF, 82-83), wodurch die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt gefördert wird.

Das **Marketing** hingegen beinhaltet die Erstellung und Gestaltung von Werbematerialien in der Corporate Identity des Konzerns und wird wesentlich durch die zentrale Abteilung Marketing getragen. Es werden Produkte des Portfolios nach Inhaltsbereichen oder Zielgruppen als gedruckte Programme zusammengestellt (11 VGE, 35) oder produktbezogene Flyer im Rahmen von Produktneuentwicklungen für die SCs gestaltet, die wiederum von den Standorten lokal angepasst werden (können).

„Wir haben einen Web-to-Print-System am Laufen. Das heißt, das soll dazu dienen, dass das Cooperate Design des [...] Konzerns durchgehalten wird. Dort stellen wir Vorlagen ein für Flyer, die wir dann wiederum in Abstimmung mit den Produktentwicklern erstellen, das die fachliche Komponente in Ordnung ist und dann können die Service-Center diese Flyer dann quasi noch anpassen, Adressen austauschen, Termine austauschen, Ansprechpartner usw.“ (13 XRU, 35)

Es werden weiterhin zentrale Marketingkampagnen und Vertriebsaktionen geplant und umgesetzt, um die Bekanntheit von WEITBILD zu erweitern und das Image z.B. bei Profilerweiterungen auszubauen.

„bei der Arbeitssicherheit, da haben wir massiv Kampagnen gefahren in den letzten Jahren, um da noch stärker wahrgenommen zu werden.“ (13 XRU, 33)

Um Bildungsangebote im öffentlich-geförderten Bereich zu offerieren, benötigen Bildungsanbieter nach der AZAV Träger- und Maßnahmenzertifikate⁸. Sie sind die Voraussetzung für Bildungsangebote und zugleich Bestandteil des Planungshandelns im öffentlich-geförderten Bereich. Für Ausschreibungen der Bundeswehr, der Rentenversicherungsanstalt und der Bundesagentur für Arbeit (§45 Vergabemaßnahmen) benötigen Bildungsanbieter ein Trägerzertifikat. AVGS für Einzelpersonen nach § 45 oder FbW-Maßnahmen nach § 81 erfordern hingegen ein Zertifikat für die einzelne Maßnahme, d.h. das Bildungsangebot. Das Trägerzertifikat gilt für gesamt WEITBILD mit allen Standorten und wird über die zentrale

⁸ Streng genommen handelt es sich hier um Zulassungen der Träger und Maßnahmen nach der AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung). Im Sprachgebrauch der Akteure wird jedoch von Zertifizierung gesprochen, weshalb dieser Begriff nachfolgend verwendet wird.

Produktentwicklung beantragt. Die **Zertifizierung** der Maßnahmen erfolgt hingegen einerseits im Rahmen von Neuentwicklungen und Anpassungen bestehender Produkte durch die zentrale Produktentwicklung, die dann von allen Standorten genutzt werden können. Andererseits kann die Zertifizierung der Maßnahme aufgrund abweichender regionaler Förderbedingungen der Bundesagentur für Arbeit, Jobcenter oder IHK (bei Umschulungen) vom zentral zur Verfügung gestellten Zertifikat (der PE) auch am SC notwendig werden. In diesem Fall bereiten die SC-Mitarbeiter/innen die Zertifizierung vor und leiten sie an die Abteilung Produktentwicklung weiter, die sie auf Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit prüft und bei einer unabhängigen Zertifizierungsstelle einreicht. KVV schätzt für den Standort V ein, dass es länger keine Notwendigkeit einer Zertifizierung gab:

„Grundsätzlich zertifizieren wir sehr sehr wenig nur noch. Also wir hier vor Ort. Wüsste ich jetzt gar nicht mehr, ist bestimmt schon zwei, drei Jahre her, sondern wir gucken uns die Zertifizierung an, die es derzeit gibt. Es sei denn, dass Jobcenter und Arbeitsagenturen in den Gesprächen mit uns noch Besonderheiten haben möchten, wie gewisse Dauern, Längen, andere Inhalte, sodass wir dann selber zertifizieren“ (10 KVV, 80).

Mitarbeiter/innen mit der Aufgabe der **Veranstaltungsorganisation** sorgen im ÖFB und FKB für die Organisation und Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen: buchen Räume, bereiten sie am Veranstaltungstag vor (z.B. Aufbau von Flipchart, Beamer, Laptop) und übernehmen die Stundenplanung im ÖFB, Dozentenauswahl und -planung sowie Materialbeschaffung für die Veranstaltungen (Lehrmittel für Teilnehmende, Bücher, Flipchartpapier etc.) (3 QLI, 40-46). Eine Veranstaltungsorganisation für Produkte des gesetzlich geregelten Bereichs bei überregional agierenden Firmenkunden wird von QUABILD organisiert. Die Mitarbeitenden von QUABILD übernehmen die überregionale Seminarorganisation und fungieren als zentraler Ansprechpartner für überregionale Firmenkunden. Sie „suchen Referenten, Räumlichkeiten, steuern die Ressourcen“ (2 GVE, 313-315). Hierbei nutzen sie die Strukturen von WEITBILD, also die SCs. Sie koordinieren und kommunizieren mit den einzelnen Standorten und Trainern, um die Seminare deutschlandweit zu organisieren und nehmen zur Qualitätssicherung stichprobenartig selbst an den Seminaren teil. Die Seminarorganisation erfolgt kundenorientiert und basiert auf einer Analyse der Bedürfnisse des Kunden, in der die gewünschten Ablaufprozesse eruiert und festgelegt werden (z.B. Bezahlung, Rechnungslegung).

Wie aus den bisherigen Ausführungen bereits deutlich geworden ist, sind die **Zentralität und Regionalität wesentliche Ausrichtungen des Planungshandelns** der Akteure, die mit den beiden Handlungsorientierungen der Standardisierung und Spezifizierung einhergehen. Die Akteure in der oberen Hälfte der Matrix sind wesentlich an der Standardisierung und Vereinheitlichung von Prozessen und Ergebnissen der Planung interessiert – die „für alle zur Verfügung gestellt“ werden sollen (11 VGE, 13). Es werden Qualitätsstandards definiert und eine einheitliche, abgestimmte Vorgehensweise (z.B. im Marketing und Vertrieb) vorangetrieben, die steuernden Einfluss auf das Handeln der Akteure am SC haben. Das Planungshandeln auf zentraler Ebene richtet sich am bundesweiten Markt aus, d.h. sucht nach Themen, die deutschlandweit Gültigkeit (vor allem im gesetzlich geregelten Bereich des FKB) und ein hohes

Nachfragepotenzial haben, um eine Unterstützung des gesamten Planungsnetzwerks zu erreichen. Die Produktentwicklung erarbeitet dann Konzepte für Themen mit bundesweiter Relevanz und verbreitet dieses Produkt als Standard für die regionale Umsetzung am Standort.

Die Standorte auf regionaler Ebene nehmen die Ergebnisse der zentralen Organisationseinheiten auf und richten sie auf den regionalen Markt unter Nutzung bestehender Konzepte aus. Sie verfolgen dabei die übergreifenden Handlungsorientierungen der Standardisierung, d.h. nutzen zentral entwickelte fertige Konzepte, Marketingmaterialien und Vertriebsempfehlungen oder aber spezifizieren die Konzepte und Vorlagen des Marketings kunden- und marktbezogen.

Die verschiedenen Handlungsorientierungen lassen sich ebenfalls an der Profilentwicklung verdeutlichen, die sowohl zentral als auch lokal erfolgt. Die **Entwicklung des Profils** findet im Gremium der Geschäftsleitung statt, ein Führungskreis der Leitungsebenen und einem/einer Vertreter/in der SC-Ebene. Die Geschäftsleitung diskutiert gemeinsam Themen für mögliche Neuentwicklungen von WEIT-BILD, die von der Abteilung Produktentwicklung in Zusammenarbeit mit Marketing und Vertrieb vorbereitet und eingebracht werden. Es wird dann in über das Jahr verteilten Sitzungen der Geschäftsleitung entschieden, ob bestimmte Themen zur aktuellen Strategie passen und in das Portfolio aufgenommen (d.h. neu entwickelt) werden oder vertrieblich über eine zentrale Kampagne gefördert werden sollen. Erweiterungen des Profils werden zentral von der Geschäftsführung und der Geschäftsleitung beschlossen, die dann aber wiederum an der Konzernstrategie (Sicherheit) zurückgebunden werden. Als Beispiel ist hier der neue Inhaltsbereich Gesundheit zu nennen:

„wo ist ein Bedarf und dann war es klar, wir werden älter, man braucht mehr Pflegekräfte, es gibt zu wenig in Deutschland, ein Themenfeld für uns, passt zu uns. Thema Sicherheit und Qualitätsanforderung, also haben wir auch gesagt, wir wollen uns das Thema Pflegekräfte, Ausbildung Pflegekräfte im Medical Bereich erschließen.“ (9 LRE 23)

Ein extrem hoher Arbeitsmarktbedarf wie im Gesundheitsbereich, oder auch bei der Zielgruppe der Flüchtlinge, für die Integrations- und Sprachangebote entwickelt wurden, ist ein Impuls für die Erweiterung des Profils („Das ist ja nicht ein Thema, was wir per se besetzt haben, Sprache und auch das ganze Thema Flüchtlinge“ 11 VGE, 65). Die Kompetenz, um diese Bereiche gut abbilden zu können, wird sich entweder selbst erarbeitet oder über das Einbinden von Fachexpert/inn/en aus dem Konzern, dem Planungsnetzwerk oder extern hinzugeholt.

Die zentrale Verortung der Akteure in der Hauptverwaltung und die Einrichtung einer zusätzlichen Leitung der Standorte (SCs) bedingt ein **Bildungsmanagement auf zwei Ebenen**, bei dem sich steuernde Einflüsse aus der Hauptverwaltung/Zentrale und Autonomiebestrebungen der Standorte gegenüberstehen und von den betroffenen Akteuren kontinuierlich ausgehandelt werden. Dementsprechend wird das Profil der Bildungseinrichtung zentral über die Geschäftsleitung, die Abteilungen Produktentwicklung sowie Marketing und Vertrieb gestaltet. Es fungiert als bundesweiter, gemeinsamer „Profilschirm“, aus dem heraus die Akteure an den einzelnen Standorten regionale Profile entsprechend dem lokalen Weiterbildungsmarkt, Arbeitsmarkt und Bedarfen von Kunden bilden können, da die SCs ihr Marktgebiet eigenverantwortlich bearbeiten. Gleichzeitig werden die Umsetzung von „Kernthemen“ (umsatzstark und/oder profilkrelevant) und Profilibereichen (z.B. technisch-gewerblichen Bereich) an allen Standorten

von den Fachabteilungen Marketing und Vertrieb sowie der Produktentwicklung beobachtet und gesteuert. Die Geschäftsleitung, als Steuerungskreis aller Fachabteilungen, steuert die lokale Programmplanung weiterhin über strategische Setzungen von Themen, die an allen Standorten (SC) deutschlandweit vertreten sein sollen. Ein Mitglied der Geschäftsleitung schätzt hierzu ein:

„dann haben wir ein paar Themen schon gelauncht, die wir durchsetzen wollen, wie der Sicherheitsbeauftragte, Gefährdungsbeurteilung“ (14 FLU, 34).

Dieses **Wechselspiel aus Autonomie und Steuerung** überträgt sich auf das Planungshandeln der Akteure, die ausgerichtet am regionalen Markt und dem einzelnen Kunden⁹ Bildungsangebote standardisiert oder spezifiziert nach den Bedarfen und Bedürfnissen des Kunden gestalten und offerieren.

Außerhalb der steuernden Einflüsse der HV bei Kernthemen und Profildbereichen entwickeln die SC-Leitungen lokal das Profil ihres Standortes entsprechend den regionalen Marktbedingungen. Sie nutzen dafür bestehende Konzepte, die von der zentralen Abteilung Produktentwicklung vorbereitet wurden. Sie passen die Konzepte, wenn nötig, entsprechend regionaler Erfordernisse an. Dadurch entstehen unter den einzelnen SCs regionale Profile, die sich sowohl in Überschneidungen d.h. einem gleichen Angebot von Produkten und Inhaltsbereichen von verschiedenen SCs als auch über Abgrenzungen, d.h. unterschiedlichen Bildungsangeboten und Inhaltsbereichen ausdrücken (vgl. Abschnitt 7).

„Also wir sind nicht nur intern unterschiedlich organisiert, jeder kann so ein bisschen anders wie er will, sondern wir sind auch thematisch ähnlich aufgestellt, aber in ganz unterschiedlichen Ausprägungen und ganz unterschiedlichen Schwerpunkten.“ (4 ULM, 32)

Letztlich bildet sich das Spannungsfeld des Planungshandelns jedoch nicht nur über die Regionalität und Zentralität aus, die aus der Größe des Bildungsdienstleisters resultiert, sondern integriert zugleich Anforderungen der beiden Kundensegmente.

5. Anforderungen und Rahmenbedingungen der Programmplanung in den Kundensegmenten

Die Akteure des Planungsnetzwerkes nehmen die differierenden Anforderungen des ÖFB und FKB in ihrer Programm- und Angebotsplanung gestaltend auf und bearbeiten sie mit einem Fokus der Zentralität oder Regionalität. Die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Programmplanung gliedern sich in Ziele des Planungshandelns (5.1), Zeithorizonte (5.2), Ausrichtung der Kunden (5.3) und dem Grad der Regulierung der Angebotsplanung (5.4). Es werden jeweils differierende Ausprägungen zwischen den beiden Kundensegmenten bei diesen Anforderungen deutlich, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

⁹ Die Interviews zeigen eine hohe Nutzung des Begriffs „Kunde“. Er wird sowohl für Auftraggeber als auch Teilnehmende verwendet. Im Sprachgebrauch der Akteure handelt es sich solange um Kunden, die mit verschiedenen vertrieblichen Aktivitäten und Beratungen adressiert werden, bis sie sich zur Teilnahme entschließen und zu Teilnehmenden werden.

5.1 Ziele des Planungshandelns

Die Ziele des Planungshandelns unterscheiden sich entsprechend der Kundensegmente. Bei den **Firmen- und Privatkunden** werden die Teilnehmenden mittels Aufstiegsfortbildungen in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt oder für die Übernahme spezieller Aufgaben im Unternehmen, für die eine gesetzlich geregelte Weiterbildungs- oder Nachweispflicht besteht, über Anpassungsfortbildungen qualifiziert. Zu unterscheiden sind hier der gesetzlich geregelte Bereich, bei dem Weiterbildung durch Verordnungen vorgeschrieben sind, und der freiwillige Bereich, bei dem die Teilnahme der Unternehmen freiwillig erfolgt. Daher werden kundenbezogenen Qualifizierungen oder Befähigungen (z.B. Unterweisungen) offeriert.

„wenn Sie jetzt das Firmenkundengeschäft nehmen, da geht es einfach darum, Leute zu qualifizieren und sie so zu sagen fachlich ja weiter zu bringen, damit sie am Arbeitsplatz reüssieren. Es gibt auch das Ziel Leute sozusagen Befähigungen zu ermöglichen. Erwerb des Führerscheins, Erwerb des ADR- Scheins, Erwerb des Gabelstaplerscheins. Das sind einfach rechtliche, gesetzliche Vorgaben und wir versuchen das dann eben umzusetzen.“ (3 QLI 277)

Im Firmenkundengeschäft richten sich die angebotenen Produkte an dem eingeschätzten Bedarf und Bedürfnissen des Unternehmens aus, welches die Weiterbildung finanziert. Das Lernen und die Qualifizierung werden hinsichtlich des größtmöglichen Nutzens des Unternehmens ausgerichtet (Finanzierung, Veranstaltungszeit, -dauer).

Die Akteure von WEITBILD „bauen eben ein Blended-Learning-Szenario auf, um eben auch arbeitszeitentlastend für die Unternehmen zu sein, d.h. also möglichst kompakte Lernangebote zu offerieren, die nicht zu viel Arbeitszeit wegschlucken. Also da waren verschiedene Überlegungen dahinter, was einem Firmenkunden nützen könnte und was er als nützlich empfinden könnte, wenn man das Lernangebot macht.“ (14 FLU, 26)

Im Gegensatz zum FKB werden im **öffentlich-geförderten Bereich** individuum-bezogene Qualifizierungen (Fortbildung und Umschulung) für Arbeitssuchende angeboten, deren primäres Ziel die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt ist. Das ist der Auftrag, der von den Kostenträgern an die Bildungsanbieter delegiert wird und durchaus kritisch unter einer Governance Perspektive beleuchtet werden kann (Klingovsky 2009). Es werden ausschließlich Bildungsangebote von den Akteuren geplant, die „erfolgsträchtig auf dem Arbeitsmarkt“ (7 FLP, 16) sind. Weiterhin haben die SCs meist einen eigenen Mitarbeitenden für die Kundenbetreuung im ÖFB (1 KVU, 214), um den Teilnehmenden bei der Vermittlung in den Arbeitsmarkt über individuelle Bildungsberatung und Coaching (Sozialbetreuung und Jobcoaching) zu unterstützen. WEITBILD hilft zum einen Personen, die über einen gewissen Zeitraum arbeitslos waren, ihre Beschäftigungsfähigkeit mittels Qualifizierungen, beruflicher Ausbildung, persönlicher Betreuung sowie Angeboten zur Orientierung und Aktivierung wiederherzustellen. Zum anderen wird es Personen über berufliche Weiterbildungen ermöglicht, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und im Arbeitsmarkt (z.B. WeGeBau-Förderungen) zu bleiben. Zusammengefasst sind daher die fachliche Aus- und Weiterbildung, die Sozialbetreuung (Auffangen und Motivieren) sowie die Vermittlung in

Arbeit entscheidend (3 QLI, 279). Über eine modularisierte Programm- und Angebotsentwicklung, werden entsprechend den Qualifizierungsbedarfen und Bedürfnissen des Arbeitssuchenden, individuelle, kompetenzorientierte Qualifizierungsangebote entwickelt.

„Wir haben irgendwann Profi eingeführt. Das Profi-Lerncenter basiert auf der Leittextmethode und bietet maximale Flexibilität in der Zusammenstellung von Lerninhalten, sodass jeder Teilnehmer eigentlich auch einen individuellen Lehrplan bekommen kann, wenn er nicht gerade an einer Umschulung z.B. teilnimmt, wo die Inhalte ja vorgegeben sind. [...] Jeder lernt nur das, was er auch tatsächlich benötigt und wir bauen auf dem auf, was vorhanden ist.“ (11 VGE, 112)

Die Ziele des Planungshandelns (Aufbau und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit sowie die berufliche Weiterentwicklung) werden über den **Qualitätsgedanken** miteinander verbunden. In **beiden Kundensegmenten** sollen „hochwertige“ Bildungsdienstleistungen angeboten und durchgeführt werden, die fachlich korrekt sowie didaktisch-methodisch und optisch ansprechend für die Lernenden gestaltet sind. Auf der Durchführungsebene können die Bildungsangebote nur qualitativ umgesetzt werden, wenn die passenden, qualifizierten Dozenten am SC vorhanden sind und sie auch entsprechend fachlich und didaktisch weitergebildet sind. Auf der anderen Seite wird Qualität im Planungshandeln von WEITBILD auch mit der Vereinheitlichung von Prozessen gleichgesetzt, über die Standards und Qualitätskriterien definiert werden, an die sich alle Mitarbeitenden zu halten haben

5.2 Umgang mit verschiedenen Zeithorizonten

Der Markt ist permanent in Bewegung, Bedarfe und Nachfrage verändern sich aufgrund wirtschaftlicher und/oder technologischer Entwicklung sowie Änderungen gesetzlicher Verordnungen (4 ULM, 46, 138). Daher ist eine kontinuierliche Marktanalyse/-beobachtung entscheidend, die Bedarfe eruiert, notwendige Aktualisierungen und Trends, d.h. Themen mit einer besonders hohen Nachfrage identifiziert.

Der „Qualifikationsbedarf [...] war ja relativ neu, weil Hochvoltfahrzeuge sind ja noch nicht so lange im Markt, auch die gesetzlichen Anforderungen, dass das Personal qualifiziert sein muss, sind ja relativ neu und wir haben relativ zeitnah damals reagiert und haben gesagt, okay, dann gehen wir in diese neue Herausforderung rein.“ (14 FLU, 26)

Bedarfe und Nachfrage im **Firmenkundenbereich** sind zeitnah aufzunehmen und entsprechende Produkte in einem **kurzfristigen Planungshorizont** dafür zu entwickeln. Die Geschwindigkeit mit der sich der Markt im Firmenkundenbereich verändert, erfordert eine gemeinsame und parallele Marktbeobachtung von der zentralen Produktentwicklung und dem Vertrieb (zentral und lokal), um Einschätzungen zu Bedarf und Nachfrage zu generieren und „Top Themen“ (Themen mit einer kurzfristig entstehenden, hohen Nachfrage) zu identifizieren:

„Was gibt uns der Markt für Informationen, was wird gebraucht, wo gibt es Verbesserungsbedarf, gibt es irgendwelche Top Themen, die wir schnell aufnehmen müssen?“ (11 VGE, 35).

Die Veränderlichkeit des Marktes erfordert eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Portfolios sowohl inhaltlich als auch methodisch („nicht [...] einfach stehen zu bleiben“ 15 VGE, 48). Daher werden zunehmend eLearning-Formate wie der „Virtual Classroom“, Webinare und blended-learning ins Portfolio aufgenommen. Die Leiterin der Produktentwicklung beschreibt hier unterschiedliche Wahrnehmungen

der Notwendigkeit dieser Entwicklung und die Anforderung, den richtigen Zeitpunkt zur Integration neuer Lernmethoden zu finden.

„ich hör [...] aus dem Vertrieb, [...] [dass, L.L.] für das was wir machen, Unterweisung usw. braucht es vielleicht gar nicht so viel, weil wir reden dann auch immer von social blended learning. [...] Da ist die Frage, bieten wir sowas zukünftig überhaupt an, machen wir das? Ich denke wir müssen es ausprobieren, wir müssen den Weg gehen und wir müssen da auch jetzt mitgehen, die Großkonzerne machen es ja und der Mittelstand wird für uns, [...] die Zielgruppe sein, wo wir ausprobieren müssen. Ich glaube, wir können es uns nicht erlauben, da einfach stehen zu bleiben“ (15 VGE, 48).

Sie beschreibt hier eine **Praktik des Ausprobierens**, um aus den gesammelten Erfahrungen der Praxis zu lernen. Das Ausprobieren ist daher eine Form des Erfahrungslernens, um mit Ungewissheiten des Marktes und der Vorhersage von Nachfrage umzugehen. Es ist ein „Lernen das über das Verstehen und bewusste Reflektieren von Erfahrungen erfolgt.“ (Dehnbostel 2007, S. 29) Es dient im Planungshandeln dazu, Erfahrungswissen über die Nachfrage von Angeboten hinsichtlich des Bedarfs an Themen und der Akzeptanz von neuen Lernmethoden zu generieren.

Der **kurzfristige Planungshorizont** erfordert eine zeitnahe, ggf. schnelle Produktentwicklung und Vertrieb im FKB. Im Vertrieb bedeutet sie eine zeitnahe Bearbeitung von Kundenanfragen (2 GVE, 63-65), da sich der Kunde aktuell mit dem Problem befasst und Unterstützung wünscht (2 GVE, 233). Die Erstellung des wirtschaftlichen Angebots muss im Vertrieb kurzfristig und schnell erfolgen (Tage bis wenige Wochen). Sie basiert auf den entwickelten Seminarkonzepten der zentralen Produktentwicklung, die standardisiert umgesetzt oder firmenbezogen angepasst werden oder ggf. eine Neuentwicklung erfordern. Die Neuentwicklung von Produkten über die zentrale Produktentwicklung kann allerdings im Firmenkundenbereich zu lange dauern (4 ULM, 54, 6 DLU, 140-145). Ein Produktentwickler beschreibt die Situation folgendermaßen: „Die [lokalen Vertriebler, L.L.] sagen, ich möchte mein Seminar in einem Monat haben und nicht, wenn ihr fertig seid in sechs Monaten.“ (6 DLU, 140-145). Daher finden im FKB lokal am Standort kurzfristig bedarfsorientierte, kundenbezogene Neuentwicklungen statt.

„Ansonsten bei Seminaren, die wir anbieten im Firmenkundenbereich, reden wir in fast, fast in der Regel davon, wenn wir neue Seminarkonzepte machen, dass wir die am Markt befindlichen Seminarkonzepte uns anschauen. Oftmals gibt es dazu was. Schauen uns unsere eigenen Seminarkonzepte an und haben dann da die Herausforderung, entweder dem Kompetenzzentrum zu sagen, entwickle bitte was für den Kunden. Das dauert aber meistens relativ lange Zeit, wenn Sie in der Angebotsphase sind, haben Sie maximal drei Wochen Zeit, dann müssen Sie ein Angebot abgeben. Spätestens bei einer Ausschreibung genau das gleiche. Bedeutet im Umkehrschluss, wir haben möglicherweise Kompetenz im eigenen Haus, wo wir sagen können, du der Kunde hat das und das angefragt, hast du eine Idee, was wir da für ein Konzept darauf basierend machen können. Dann entwickelt er uns intern was, stichwortartig letztlich, oder wir kennen Berater, Ausbilder, Dozenten, die das schon mal gemacht haben und die das dann firmenspezifisch genau darauf weiterentwickeln oder entwickeln. D.h. ich habe entweder eine Basis, dann entwickle ich es weiter oder ich habe garnichts, dann entwickelt er das für uns komplett.“ (4 ULM, 54)

Vertriebler/innen des Firmenkundenbereichs übernehmen daher lokal Planungsaufgaben. Sie richten bestehende Seminarkonzepte kunden- und bedarfsorientiert im Sinne der Spezifizierung aus oder steuern die Erstellung des Grobkonzepts von Bildungsangeboten, sofern die angefragten Themen von Kunden oder Unternehmensausschreibungen nicht mit bestehenden Seminarkonzepten abgedeckt werden können, d.h. keine Passung von Angebot und Nachfrage vorhanden ist. Die fehlende Passung führt zu

einem Wechsel der angebotsorientierten Planung in eine nachfrageorientierte Vorgehensweise. Der Vertriebler ULM sucht beispielsweise am Standort L, bei den Dozenten und in seinem Netzwerk nach Personen, die kurzfristig ein stichwortartiges Grobkonzept entwickeln können.

Im **öffentlich-geförderten Bereich** sind die **Zeithorizonte z.T. mittelfristiger**. Die Neuentwicklungen und Aktualisierungen können länger im Voraus geplant werden, da sie auf staatlicher Seite mehr Vorlauf haben: „Da ändert sich etwas, da müssen wir was tun, das wird vielleicht aktuell nächstes Jahr“ (6 DLU, 50). Die CC-Mitarbeiter erfahren von diesen Neuerungen über die eigenen Netzwerke, Beteiligung an IHK Gremien, Fachzeitschriften und Newslettern. Änderungen von Ausbildungsverordnungen benötigen auf staatlicher Seite mehr Zeit, weshalb ein mittelfristiger Planungshorizont besteht. Zur Neuentwicklung oder Anpassung von bestehenden Konzepten im ÖFB können die Produktentwickler/innen bis zu ein Jahr benötigen (6 DLU, 147).

Ausnahmen dieser Mittelfristigkeit bilden Ausschreibungen und Sonderförderungen der Kostenträger, die ebenfalls ein schnelles Agieren und ggf. eine Neuentwicklung von Produkten erfordern wie bei der Sonderförderung § 421 SGB III „Förderung der Teilnahme an Sprachkursen“ für Asylsuchende. Hier schätzt die Leiterin der Produktentwicklung ein, dass dieser Bedarf aufgrund bestehender Netzwerke früh aufgenommen und bearbeitet werden konnte (11 VGE, 65). Deshalb konnte die Produktentwicklung auf die Sonderförderung der Bundesagentur für Arbeit „sehr schnell“ reagieren und hat die Lehrgangskonzepte, Lehrmittel, interne Weiterbildungen, Marketingmaterialien etc. den SCs zur Verfügung gestellt. Daher kann auch im ÖFB eine schnelle Produktentwicklung entscheidend werden (**kurzfristiger Planungshorizont**), wenn gesellschaftliche Bedarfe entstehen, für die kurzfristig Weiterbildung über Zusatzförderungen finanziert werden.

Neben gesellschaftlichen Bedarfen und kurzfristigen Zusatzförderungen kann die schwankende Nachfrage lokal zu einer kurzfristigen Nachfrage nach bestimmten Berufsbildern (Bedarf von Unternehmen an Arbeitskräften) führen, auf die die Standorte dann zeitnah reagieren müssen, d.h. weitere Kurse im ÖFB anbieten oder andere Produkte aus dem breiten Portfolio der zentralen Lehrgangskonzepte nachfrageorientiert offerieren.

„Es wechselt, momentan ist Gesundheit, also Pflege, Gesundheit ein großes Thema. Da ist ein riesiger Fachkräftemangel, eklatant. Momentan werden viele LKW und Busfahrer gesucht. (...) Es gibt aber auch wieder Phasen, wo es heißt Busfahrer, LKW- Fahrer gibt es wie Sand am Meer, brauchen wir nicht, ja also es ist immer so, ja.“ (3 QLI, 280-283)

Die Leiterin QLI beschreibt hier ein Wissen über die Veränderlichkeit des Arbeitsmarktes, bei der die Nachfrage nach bestimmten Berufsbildern iterativ steigt und abnimmt. Daher ist es für die Vorhersage von Nachfrage nach den Angeboten von WEITBILD notwendig, den Arbeitsmarkt permanent zu beobachten. Diese Beobachtung findet zentral in der Produktentwicklung statt und wird unterstützt durch das Erstellen sogenannter Arbeitsmarktreports, die jährlich erarbeitet werden und auf Basis von bundesweiten Stellenanzeigenanalysen Tendenzen des Arbeitsmarktes abbilden. Am Standort beobachten die Mitarbeitenden und Leitung den lokalen Arbeitsmarkt, um mögliche Rückgänge in der Nachfrage abzusehen und ggf. durch Produkte zu kompensieren, die gerade „in“ (3 QLI, 186) sind, also eine hohe Nachfrage haben.

„was passiert so auf dem Markt, man liest die Zeitungen, man hört plötzlich, es werden keine LKW-Fahrer mehr eingestellt, jetzt momentan ist es genau das Gegenteil, aber das wäre ein Beispiel, naja dann sieht man, dann wird es wohl Umsatzeinbrüche geben“ (3 QLI, 186).

Über das Jahr entstehen im ÖFB weiterhin Nachfrageschwankungen, da die Kostenträger öffentlich finanziert werden und die Verteilungsmechanismen sie dazu veranlassen, mit ihren Mitteln zu haushalten. Am Anfang des Jahres sind sie eher zurückhaltend mit der Finanzierung von Maßnahmen, wohingegen sie Ende des Jahres mehr Maßnahmen nachfragen, um eine Kürzung der ihnen zugeteilten Gelder im Folgejahr zu vermeiden (2 GVE, 283).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Planungshorizonte im ÖFB zum einen **mittelfristiger** sind und Änderungen auf staatlicher Seite einen höheren Vorlauf haben, womit Bedarfe und Nachfrage für die zentrale Produktentwicklung prognostizierbar werden. Auf der anderen Seite verlangt der regionale Arbeitsmarkt jedoch auch **kurzfristige** Planungsprozesse von SC-Leitern und Beratern der beruflichen Bildung, da Schwankungen der Nachfrage von Arbeitskräften einen indirekten Einfluss auf die Nachfrage nach Bildungsangeboten von WEITBILD haben und Verteilungsmechanismen zu einer kurzfristigen Ausschüttung von Geldern, d.h. Finanzierung von Bildungsmaßnahmen führen (kurzfristiger Planungshorizont). Im Firmenkundenbereich müssen die Mitarbeitenden hingegen vorwiegend in **kurzfristigen** Zeithorizonten bei der Erstellung wirtschaftlicher Angebote, der Produktentwicklung und der Betreuung von Kunden im Vertrieb agieren.

5.3 Regionale und zentrale Ausrichtung der Kunden

Die Kunden im ÖFB und FKB agieren entweder regional (ÖFB, FKB) oder überregional (FKB), womit sich unterschiedliche Foki verbinden, die in der Markt- und Bedarfsanalyse, der Produktentwicklung, dem Vertrieb, der Kundenbetreuung und Veranstaltungsorganisation aufgenommen werden müssen. Die Marktorientierung im Handeln von WEITBILD bewirkt dabei, dass sich die Organisationsstruktur der Auftraggeber/Kunden auf das Planungshandeln der Akteure von WEITBILD auswirkt und die differierenden Anforderungen über das Bildungsmanagement strukturell aufgenommen werden.

Im **Firmen- und Privatkundenbereich** sind die Kunden entweder regional aktiv (Privatkunden sowie klein- und mittelständische Firmen) oder haben selbst überregionale Standorte (Großkunden, mittelständische Unternehmen). Firmenkunden, die überregional mit mehreren Standorten aufgestellt sind, werden von QUABILD und dem zentralen Vertrieb vertrieblich betreut. Hierbei möchte der Kunde von dem Bildungsanbieter, dass es einen zentralen Ansprechpartner gibt, statt sich mehreren Personen an verschiedenen Standorten auseinanderzusetzen. Weiterhin geht damit die Anforderung einher, die Weiterbildung auf einem einheitlichen Qualitätsniveau deutschlandweit an mehreren Standorten/Niederlassungen des Kunden standardisiert durchzuführen.

Der Kunde „möchte, dass dieser Anbieter sicherstellt, dass das Training an allen Standorten nach einem ähnlichen Schema abläuft. Also ansonsten haben wir, ja machen wir da ein Training mit Fahrschule X und hier mal ein Training mit Bildungsanbieter Y, kannst du keine einheitliche Qualität anbieten. Es gibt aber tatsächlich Themen, bei denen hohe Trainingsqualität wichtig ist und

zwar eine gleichbleibend hohe und das ist gleichzeitig unser Kerngeschäft. Das sind die gesetzlich geregelten Bereiche.“ (8 NLU, 20)

Die Seminarorganisation erfolgt kundenorientiert und wird entsprechend der Kundenbedürfnisse angepasst (z.B. Prozess der Einladung der Teilnehmenden oder Bezahlungsmodi).

Lokal agierende Firmenkunden werden durch lokale Vertriebler betreut, die die Bedarfe des Unternehmens eruieren: „was will der Kunde wirklich“ (4 ULM, 54) Entsprechend der Ergebnisse aus der Bedarfsanalyse greifen die Vertriebler auf zentral entwickelte Seminarkonzepte des Portfolios zurück, passen kundenbezogen an oder veranlassen eine Neuentwicklung. Die lokale Betreuung und Ausrichtung der Bildungsangebote auf den Kunden erfolgt am jeweiligen Standort.

Die Kostenträger des **ÖFB** wie die Bundesagentur für Arbeit und die Jobcenter sind hingegen vorwiegend regional ausgerichtet und haben ihren Agenturbezirk und lokalen Arbeitsmarkt im Blick. Sie verfolgen eigene Ziele, die sich in regional unterschiedlichen Förderungen von Themen und Zielgruppen ausdrücken können. Aus diesen Gründen müssen regionale Bedarfe von SC-Leitungen und Beratern der Beruflichen Bildung analysiert werden, Bildungszielplanungen der Agenturen ausgewertet und mit dem eigenen Portfolio abgeglichen werden. Da sich die Verteilung von Bildungsgutscheinen, also die Finanzierung von Maßnahmen, wesentlich an dieser Bildungszielplanung orientiert, muss auch die Programm- und Angebotsplanung diese Bedarfsanalyse auswerten und regional mit dem bestehenden Programm abgleichen. Die Bildungszielplanungen spiegeln regionale Arbeitsmarktbedarfe wider. Es besteht jedoch keine Verpflichtung der Agenturen die Bildungszielplanung zu veröffentlichen, weshalb auf diese Bedarfseinschätzung in der Programmplanung von WEITBILD nicht für jeden Agenturbezirk zurückgegriffen werden kann. Auch differieren Förderbedingungen und Interpretationen gesetzlicher Vorgaben zwischen Agenturen und Jobcentern (und IHK bei Umschulungen), weshalb die Zertifizierung von Maßnahmen gegebenenfalls lokal angepasst werden muss.

5.4 Regulierung

Gleichzeitig ist der **ÖFB** hoch reguliert, es sind Träger- und Maßnahmenzertifizierungen notwendig, um Bildung in diesem Bereich anzubieten. Bildungsbedarfe werden ggf. jährlich regional von der Bundesagentur für Arbeit in Bildungszielplanungen veröffentlicht und geben teilweise genau die entsprechenden Inhalte des Bildungsangebots und den Stundenumfang vor (dies differiert von Agentur zu Agentur). Sofern Umschulungen gefördert werden, sind bei der Angebotsplanung Rahmenstoffpläne und IHK-Vorgaben zu beachten. Weiterhin bestehen seitens der Agentur für Arbeit im ÖFB Bundeskostendurchschnittsätze „wir sind da an Stundensätze gebunden“ (3 QLI, 322), die die maximal möglichen Kosten der Maßnahme vorgeben:

„Bei der Kalkulation muss man immer schauen, ob sich das rentiert, dass ich die Maßnahme zertifizieren lasse oder wenn der bundesweite Durchschnittskostensatz zu niedrig ist, dann ist zu überlegen, machen wir das überhaupt so oder nicht. Weil wenn die Kalkulation einfach wesentlich drüber liegt, wenn man sagt, das können wir um den Preis gar nicht anbieten, dann brauche ich erst gar nicht anfangen.“ (7 FLP, 32)

Die Bundeskostendurchschnittssätze gelten als oberste Grenze der Preisgestaltung, bei der die Akteure in der Kalkulation entscheiden müssen, ob es qualitativ und wirtschaftlich zu diesem Preis pro Teilnehmenden und Unterrichtsstunde durchführbar ist. Falls die Wirtschaftlichkeit nicht gegeben ist, wird der Planungsvorgang abgebrochen. Sollte der kalkulierte Preis für die Maßnahme über den Durchschnittssätzen liegen, können Zertifizierungen in begründeten Fällen vereinzelt für bestimmte Standorte und Themen bei einer separaten Stelle beantragt werden, welche das Anliegen prüft (16 HLU).

Der **Firmenkundenbereich** ist in Teilen gering und in Teilen hoch reguliert. Die Adressaten wollen sich entweder fachlich oder beruflich weiterqualifizieren im Sinne einer Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung. Diese kann freiwillig (aus eigenem Antrieb) oder verpflichtend sein (gesetzlich über Verordnungen festgelegt und vorgeschrieben). Die nachgefragtesten Angebote stammen aus dem gesetzlich-geregelten Bereich,

„Der gesetzlich geregelte Bereich, das sind z.B. die EU-Kraftfahrermodule, also Weiterbildung für Berufskraftfahrer, Gabelstaplerfahrerausbildung also all das, was von der Berufsgenossenschaft oder vom Gesetzgeber vorgeschrieben ist“ (2 GVE, 69)

„unsere Erfolgsprodukte sind ja gesetzlich-geregelte Bereiche, also da sagt der Gesetzgeber, ich habe hier einen Weiterbildungsbedarf erkannt, setzt dazu ein Gesetz um, oder eine Norm um, oder die BG gibt etwas raus.“ (15 VGE, 57)

Ähnlich dem ÖFB besteht auch im gesetzlich-geregelten Bereich des FKB eine hohe Regulation hinsichtlich Inhalten, erforderlicher Kompetenzen der Trainer, Gültigkeit von Zertifikaten und deren Formulierung:

„da werden Inhalte vorgeschrieben, da werden Anforderungen an Trainerprofile vorgeschrieben, da werden Weiterbildungszyklen für die Trainer vorgeschrieben, da wird teilweise sogar festgeschrieben, was im Zertifikat zu stehen hat, nehmen sie nur mal EU-BKF, das ist ein ganz stark regulierter Bereich“ (15 VGE, 57).

Im freiwilligen Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung besteht hingegen eine geringe Regulation der Programm- und Angebotsplanung. Die Standorte bewegen sich hier auf einem freien Markt, der über Angebot und Nachfrage gesteuert wird.

Die bisherigen Ausführungen zum Planungshandeln von WEITBILD sollen abschließend gebündelt werden, bevor die Ergebnisse breiter diskutiert werden.

6. Entwickeln und Umsetzen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Handeln der Akteure im Planungsnetzwerk als **Entwickeln und Umsetzen von Bildungsprodukten und Bildungsdienstleistungen** charakterisiert werden kann. Es drückt sich sprachlich in einer häufigen Verwendung des Wortes „machen“ durch die Befragten aus, das als Containerbegriff für etwas entwickeln, zu tun, anzubieten und durchzuführen genutzt wird oder zur Markierung verschiedener Verantwortungsbereiche dient. Das Entwickeln und Umsetzen wird **flexibel markt- und kundenorientiert gestaltet**, und **gemeinsam** in einem innerorga-

nisationalen, arbeitsteiligem Netzwerk durchgeführt. Hierdurch können **parallel** verschiedene Kundensegmente und Planungsaufgaben bearbeitet werden, wobei die **Trias von Markt, Wirtschaftlichkeit und Profil/Kompetenz** hergestellt und gehalten werden muss.

- a) Die Entwicklung und Umsetzung von Produkten wird von den Akteuren **flexibel** an verschiedene Teilmärkte ausgerichtet, d.h. das Portfolio entsprechend des Marktes adaptiert (zentral und lokal im ÖFB und FKB) und Konzepte kundenorientiert entwickelt und umsetzt. Hierbei müssen die Akteure in der Planung mit unterschiedlichen Zeithorizonten, regionalen Ausrichtungen der Kunden, eigenen und institutionellen Zielen sowie Regulierungsgraden umgehen. Die Akteure verfolgen dabei markt- und kundenbezogen die Handlungsorientierung der Standardisierung oder Spezifizierung unter Nutzung der jeweiligen Planungsstrategien.

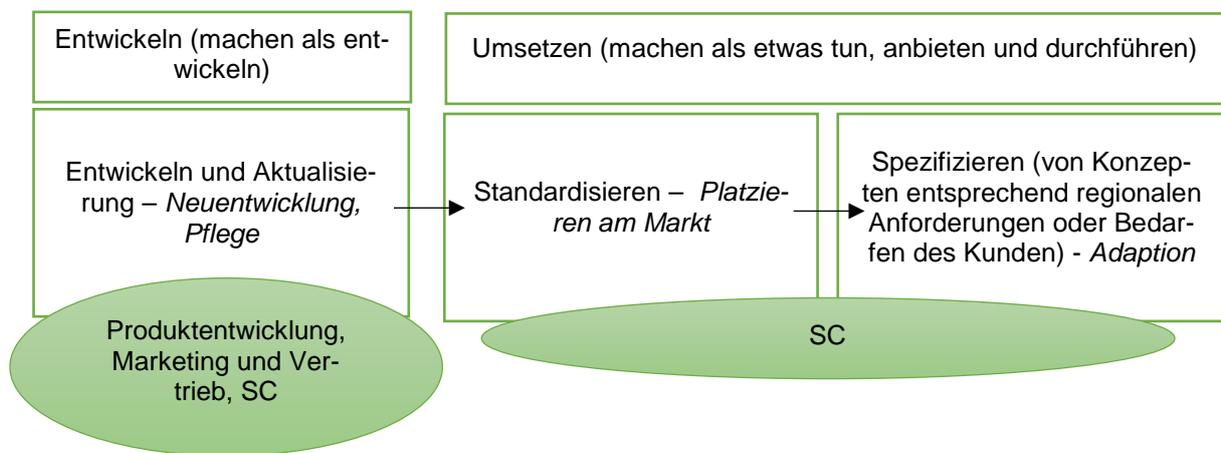


Abbildung 6: Handlungsorientierungen der Planung in Verbindung mit Planungsstrategien¹⁰ und verantwortlichen Akteuren

- b) Das Entwickeln und Umsetzen erfolgt **in Vereinbarung von Markt, Wirtschaftlichkeit, Profil und der Kompetenz**. Es richtet sich am Markt (Angebot und Nachfrage von Weiterbildungen, Arbeitsmarkt sowie Mitbewerbern) aus. Ausgehend vom Profil der Einrichtung und der eigenen Kompetenz wird der überregionale und regionale Markt genau beobachtet, um Bedarfe für Neuentwicklungen, Anpassungen bestehender Produkte und Einführungen von Produkten zu identifizieren. Als privater Bildungsanbieter muss sich WEITBILD selbst finanzieren, weshalb die Wirtschaftlichkeit zum handlungsleitenden Wert wird. Auf Standortebene finden beispielsweise Überlegungen zur Höhe der Nachfrage, der notwendigen Infrastruktur, der Verfügbarkeit von Dozent/inn/en sowie deren Tagessätzen statt, um zu entscheiden, ob es wirtschaftlich ist, ein

¹⁰ Es können folgende Planungsstrategien aus den Interviews herausgearbeitet werden: 1) die Neuentwicklung von Angeboten, 2) die Pflege von Produkten, um sie aktuell zu halten, 3) die Umsetzung zentral entwickelter Konzepte an den Standorten, die entweder im Standard genutzt werden und als „Platzieren am Markt“ charakterisiert werden oder 4) über Praktiken des Spezifizierens angepasst werden und daher als Planungsstrategie der Adaption gefasst wird.

Produkt anzubieten. Eine freie und offene Themenentwicklung wird über das **Prinzip der Wirtschaftlichkeit** limitiert, die als Filter bei Entscheidungen für Themen wirkt. Die Höhe der potenziellen Nachfrage ist entscheidend, damit es wirtschaftlich ist. Dennoch werden abgegrenzte „Handlungswaben“ (Robak 2004) über das Bildungsmanagement gestaltet, in denen Reaktionen des Marktes und Akzeptanz der Kunden **ausprobiert und erfahren** werden können (vgl. Praktik des Ausprobierens).



Abbildung 7: Trias des Planungshandelns

- c) Die Akteure entwickeln und setzen die Produkte **gemeinsam und kooperativ in einer arbeitsteiligen Struktur** um. Hierbei bewegen sie sich in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen und sind unterschiedlich intensiv miteinander vernetzt. Daher sind **selektive Beteiligungsformen** in der Entwicklung und Umsetzung zu finden, bei denen die „planning tables“ (Cervero & Wilson 2006) jeweils durch verschiedene Akteure (PE, Marketing, Vertrieb, Geschäftsführung, E-BILD, QUABILD und dem SC) gebildet werden (Beteiligung und Abgrenzung – kooperativ und arbeitsteilig).
- d) Die Akteure können durch das arbeitsteilige Planungsnetzwerk **parallel agieren**. Das bedeutet zum einen die parallele Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben: Erstellung des Grobkonzeptes sowie Marketing und Vertrieb. „Das geht relativ schnell, ja.“ (3 QLI, 320) und zum anderen, dass parallel verschiedene Kundensegmente bearbeitet und ausgebaut werden. Verschiedene Akteure übernehmen unterschiedliche Aufgaben im Entwickeln und Umsetzen, so dass Teilmärkte zeitgleich bearbeitet werden können. Die Anforderungen der verschiedenen Kundensegmente (ÖFB und FKB) werden hierbei durch die Leitungsebenen balanciert.

7. Zusammenspiel von Standardisierung und Spezifizierung: Ergebnisse der Programmanalyse

Die Programmanalyse der offenen Seminare von SC L und SC V bestätigt die Ergebnisse aus den Interviews. Das SC L bietet ein breites Portfolio an, das sich insgesamt aus 223 Bildungsangeboten zusammensetzt, die sich auf 13 Oberkategorien verteilen. Das SC V hingegen bietet mit 95 Bildungsangeboten zwar deutlich weniger an, deckt damit jedoch 11 der 13 Oberkategorien ab. Das Portfolio kann daher als ähnlich eingestuft werden, wobei unterschiedliche regionale Profile bestehen, die sich an der Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche zeigen.

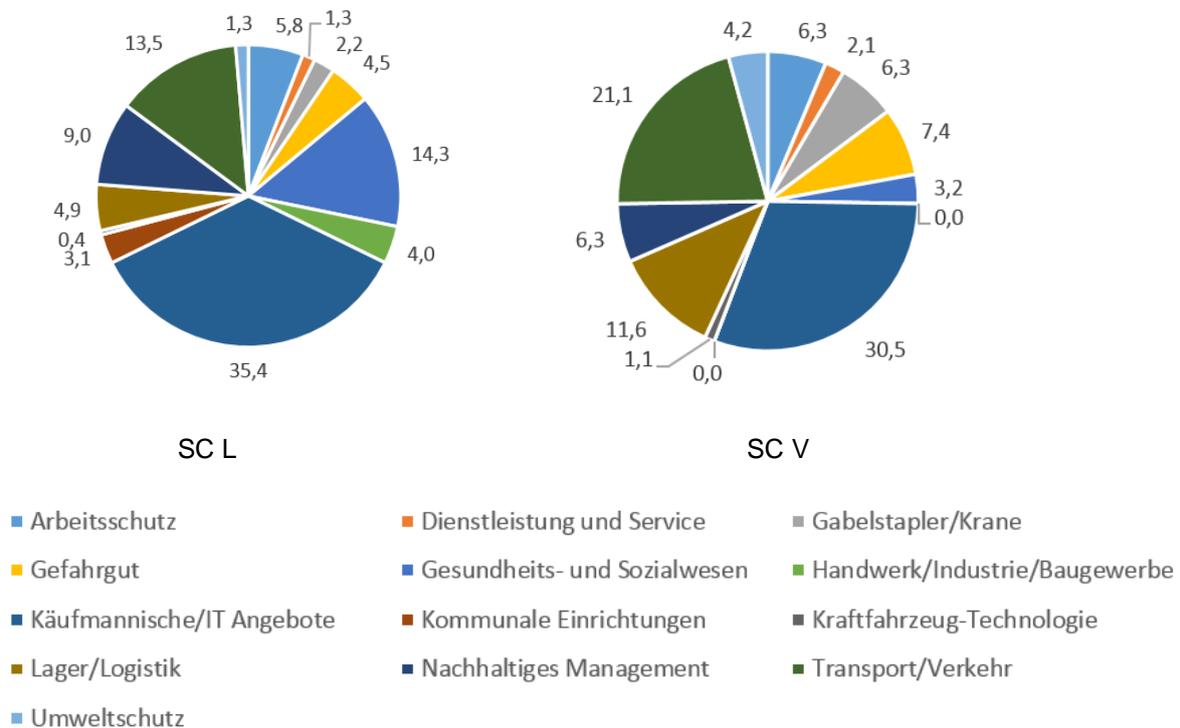


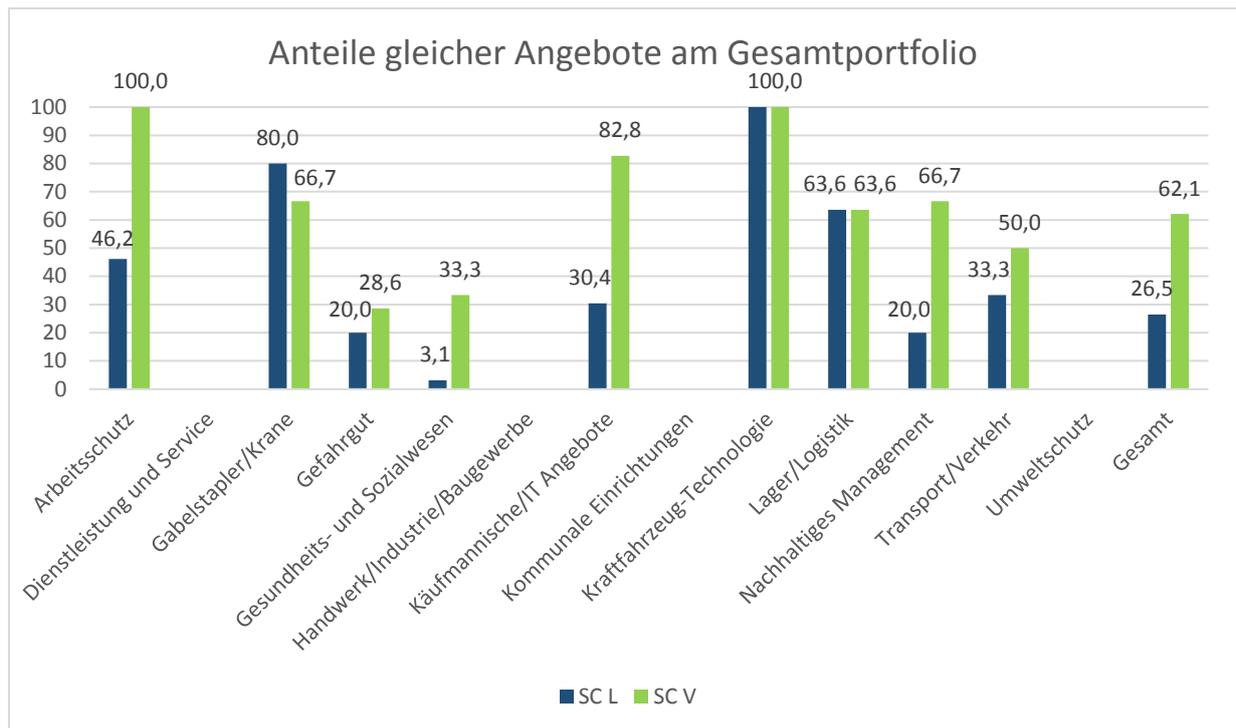
Abbildung 8: Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche in % am SC L und SC V

Die Analyse der Angebote nach den inhaltlichen Oberkategorien verdeutlicht unterschiedliche Verteilungen. Am SC L verteilen sich die Angebote auf 4 größere Bereiche: 35,9 % Kaufmännisch/IT, 14,3 % Gesundheit- und Sozialwesen, 13,5 % Transport/Verkehr und 9 % Nachhaltiges Management. Beim SC V können 3 größere inhaltliche Schwerpunkte identifiziert werden: 30,5 % Kaufmännisch/IT, 21,1 % Transport/Verkehr und 11,6 % Lagerlogistik. SC L hat im Vergleich zu SC V zusätzlich die beiden Bereiche Handwerk/Industrie/Baugewerbe und Kommunale Einrichtungen im Angebot. Wohingegen Angebote aus Kaufmännisch/IT und Transport/Verkehr zu den stärker vertretenen Kategorien an beiden SCs gehören, unterscheiden sich die weiteren Schwerpunkte. Wie in den Interviews beschrieben besitzt das SC L einen zusätzlichen Schwerpunkt im Gesundheits- und Sozialwesen, der am SC V mit 3,2 % deutlich unterrepräsentiert ist. Im Gegensatz zum SC L entfallen beim SC V hingegen deutlich mehr

Angebote auf den Bereich Transport/Verkehr und Lagerlogistik, weshalb der Transport- und Lagerlogistikbereich am SC V zu einem profilbildenden Inhaltsbereich wird. Die weiteren Oberkategorien differenzieren sich unterschiedlich stark aus. Die Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche verdeutlichen den regionalen Fokus der Standorte, die sich entsprechend dem Bedarf und der Nachfrage auf den regionalen Markt ihr Produktportfolio aus den zentral zur Verfügung gestellten Produkten zusammensetzen und hierbei Entscheidungen treffen müssen, ob die Konzepte im Standard angeboten oder anhand regionaler Kriterien adaptiert werden müssen.

Es sind daher auch klare Standardisierungsmechanismen in den Programmen der beiden Standorte erkennbar. Die Ankündigung der Bildungsangebote erfolgt in einem einheitlichen Layout und Aufbau: es wird u.a. Dauer, Termin, Zielgruppe, Hintergrund, Rechtliche Grundlagen, Inhalte, Abschluss und Gültigkeit des Zertifikats genannt. Daneben findet sich eine Beschreibung der „Kompetenz“ von WEITBILD in diesem Bereich, die notwendige Akkreditierungen für dieses Angebot nennen und auf die langjährige Erfahrung von WEITBILD bei der Durchführung dieses Themas hervorhebt. Dies verweist auf die Trias des Planungshandelns, bei der ein Produkt nur dann durch die Akteure angeboten wird, wenn es zum Profil passt und WEITBILD die Expertise bzw. Kompetenz hat, dieses auch umzusetzen. Es verbindet sich zugleich mit einem Qualitätsanspruch. Gleiche Produkte werden am SC V und SC L identisch angekündigt. Es sind keine regionalen Anpassungen in den Ankündigungen erkennbar, Adaptionen beziehen sich auf Anteile des Praktikums bei Umschulungen, die entsprechend regionaler Förderbestimmungen differieren. Trotz der hohen Standardisierung zwischen den Ankündigungen des SC L und SC V, hat das SC V eine zusätzliche Kategorie: die Festlegung der Mindestteilnehmerzahl, auf die bereits öffentlich in der Ankündigung verwiesen wird.

Daneben wurden die Bildungsangebote beider SCs abgeglichen und gleiche Angebote identifiziert. Es zeigt sich, dass 59 Bildungsangebote an beiden Standorten gleich angeboten werden. Von diesen 59 Bildungsangeboten entfallen 33 auf den ÖFB und 26 auf den FKB, was zum einen über den höheren Anteil des ÖFB am Gesamtumsatz erklärt werden kann und zum anderen auf eine höhere Standardisierung im ÖFB verweisen könnte (vgl. Abb. 5 ÖFB hoch reguliert wohingegen der FKB gering bis hoch reguliert ist). Da die relativen Häufigkeiten sich bezüglich des Gesamtprogramms der SCs unterscheiden, wurden die prozentualen Anteile der gleichen Angebote am Gesamtportfolio berechnet.



Aufgrund der geringeren Gesamtanzahl von Bildungsangeboten fallen die standardisierten Angebote beim SC V stärker ins Gewicht. Über die Hälfte ihrer Bildungsangebote werden in identischer Weise am SC L angeboten. Lediglich bei Gabelstaplern und Kranen scheint das SC V vermehrt weitere Angebote zu haben, die so nicht vom SC L angeboten werden. Besondere Ähnlichkeit scheinen die Bereiche Kraftfahrzeug-Technologie (beinhaltet jedoch lediglich 1 Angebot zu Hochvolt) und Lagerlogistik zwischen den beiden SCs zu besitzen. Von jeweils 11 Bildungsangeboten am SC V und SC L sind 7 identisch. Besonders hohe Differenzen, die auf eine Spezifizierung der Programme auf den regionalen Markt beim SC L hinweisen, sind in den Bereichen Arbeitsschutz, Gesundheit- und Sozialwesen, Kaufmännische/IT Angebote, Nachhaltiges Management sowie Transport und Verkehr zu finden. Das dargestellte Zusammenspiel aus Standardisierung und Spezifizierung ist Ausdruck des Spannungsfeldes von Zentralität und Regionalität, welches abschließend diskutiert werden soll.

8. Diskussion und Ausblick

Unter der Fragestellung, wie private Bildungsanbieter Bildungsangebote und -programme planen, hat der vorliegende Beitrag das Entwickeln und Umsetzen als zentrale Handlungsfelder für WEITBILD beschrieben, die in einem ebenen- und segmentübergreifenden Planungsnetzwerk erfolgen. Die Größe des Bildungsanbieters ermöglicht es hierbei, Programm- und Angebotsentwicklung nicht nur, wie bei bisherigen empirischen Untersuchungen, standortbezogen an einer Bildungseinrichtung zu analysieren, sondern eine bundesweite Ausrichtung der Programmplanung und des Bildungsmanagements auf der zentralen Ebene zu beschreiben. Über die Spezialisierung der Aufgaben im Planungsnetzwerk und die

dadurch erforderliche, vernetzte Zusammenarbeit werden **Bildungsmanagement und Programmplanung** als (analytisch getrennte) professionelle Handlungsfelder **eng miteinander verwoben**. Geschäftsleitung, Leitungen der Fachabteilungen und SC-Leiter/innen strukturieren die Programmplanung vor und konstellieren damit Handlungswaben (Robak 2004) für Mitarbeitende der Kundenbetreuung, des Vertriebs, der Zertifizierung und der Veranstaltungsorganisation an den Standorten. Wesentliche Tätigkeiten und Aufgaben der Programmplanung werden kooperativ zwischen Akteuren der Zentrale und Akteuren an den Standorten umgesetzt.

Mit der Verortung der Akteure auf der zentralen (HV) oder lokalen Ebene (SC) gehen unterschiedliche Entscheidungsbefugnisse und Verantwortungsbereiche einher, die entsprechend differierender Handlungsorientierungen ausgehandelt werden. Nach Cervero und Wilson handelt es sich hier um differierende Macht- und Interessenskonstellationen (Cervero & Wilson 1994), die die Planenden je nach symmetrischer oder asymmetrischer Machtverteilung und gleicher oder unterschiedlicher Interessen situativ über verschiedene Handlungsstrategien gestalten können. Der Umgang mit diesen Konstellationen wird bei WEITBILD im Wechselspiel von Autonomie und Steuerung sichtbar und bildet sich in der Profilentwicklung (Setzung von profilklevanten Themen vs. regionale Profile) und dem Vertrieb (zentrale Vertriebsempfehlungen vs. vertriebliche Impulse) ab. Die Handlungsorientierungen (Standardisierung und Spezifizierung) können dabei als Teil der Interessen und die Verortung der Akteure auf zentraler und lokaler Ebene als Ausdruck der Macht verstanden werden. Es wäre an dieser Stelle interessant, die von Cervero & Wilson beschriebenen Handlungsstrategien unter den verschiedenen Macht- und Interessenskonstellationen weiter zu untersuchen und das Wechselspiel von Autonomie und Steuerung auszuarbeiten.

Weiterhin kann die Beteiligung und Nichtbeteiligung von Akteuren am Entwickeln und Umsetzen als Ausübung von Macht interpretiert werden, da in dem Planungsnetzwerk jeweils unterschiedliche Akteure arbeitsteilig Bildungsdienstleistungen erstellen und durchführen. Über die Arbeitsteilung entstehen dabei unterschiedliche Akteurskonstellationen, die ähnlich der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (Käpplinger 2016) für private Bildungsanbieter der beruflichen Weiterbildung weiter zu konkretisieren sind.

Die Akteure von WEITBILD entwickeln und setzen Bildungsangebote in einem **Spannungsfeld aus Zentralität und Regionalität mit den damit einhergehenden Handlungsorientierungen und Kundensegment-bezogenen** Anforderungen an das Handeln um. Sie bewegen sich dabei auf einem über das Subsidiaritätsprinzip entstehenden Weiterbildungsmarkt, der in den einzelnen Teilsegmenten gesetzlich unterschiedlich stark reguliert ist. Über die differierenden Anforderungen der Kundensegmente und den regionalen sowie zentralen Orientierungen werden Einflussfaktoren auf das von Gieseke beschriebene „rhizomartige“, wildwüchsig erscheinende Wachstum des Weiterbildungsmarktes (Gieseke 2018, S. 20) und seiner heterogenen Programmstrukturen und Institutionen deutlich.

Das Spannungsfeld deutet neben der Verhandlung von Macht (Zentralität und Regionalität) auf andere Ordnungsgrundsätze der beruflichen Weiterbildung hin, als sie bisher für das Planungshandeln in der

öffentlichen Erwachsenenbildung systematisiert sind. Aufgrund der Pluralität des Feldes in der Erwachsenenbildung und dessen disparater Institutionalisierung können Ordnungsgrundsätze nicht allgemeingültig beschrieben werden, sondern sind bereichsspezifisch und institutionalformspezifisch zu entwickeln (Nuissl 2011). Ohne den Anspruch hier eine erschöpfende und vollständige Systematisierung zu leisten, lassen sich aus den vorherigen Ausführungen die folgenden Strukturierungsprinzipien des Handelns ableiten:

- **Finanzierung und Wirtschaftlichkeit:** sie bildet die Grundlage für die Abgrenzung der Kundensegmente, die die Verantwortungsbereiche der Akteure im Entwickeln und Umsetzen einteilen. Der Bildungsanbieter erhält keine Sockelfinanzierung und verfolgt erwerbswirtschaftliche Interessen (vgl. Trias des Planungshandelns).
- **Marktprinzip:** Der Markt reguliert sich über Angebot und Nachfrage. Bildungsanbieter werben dabei mit ihrem Angebot zusammen mit Mitbewerbern um Teilnehmende und Kunden (vgl. Trias des Planungshandelns und Umgang mit verschiedenen Zeithorizonten).
- **Arbeitsmarkt und Beschäftigungsfähigkeit:** Der Arbeitsmarkt und die Bedarfe der Wirtschaft strukturieren das Angebot bzw. Portfolio des Bildungsanbieters. Die Beruflichkeit spielt bei der Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle, Beschäftigungsfähigkeit soll erhalten und wiederaufgebaut werden (vgl. Ziele des Planungshandelns).
- **Kundenorientierung:** Die Entwicklung und Umsetzung ist stark kundenorientiert, was sich bereits in den Kundensegmenten zeigt, die die Verantwortungsbereiche der Akteure definieren. Im Sinne eines Dienstleistungsgedankens steht der Kunde mit seinen Bedarfen und Bedürfnissen im Mittelpunkt (vgl. Handlungsorientierungen und Kundensegmente).
- **Zentralität und Regionalität:** verweist auf die Organisationsstruktur der Auftraggeber und dessen Handlungsorientierung (vgl. regionale oder überregionale Ausrichtung der Auftraggeber).
- **Gesetze und Verordnungen:** strukturieren das Handeln der Akteure in verschiedenen Bereichen. Im ÖFB sind AZAV Zulassungen für Träger und Maßnahmen, eine Orientierung an der Bundeskostendurchschnittstabelle sowie an Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen notwendig. Im FKB geben Berufsgenossenschaften und Verbände Gesetze und Verordnungen raus, die unterschiedlich stark verpflichtende Vorgaben machen und damit verschiedene Verbindlichkeiten für Unternehmen und Bildungsanbieter festlegen. Daneben werden EU-Richtlinien in nationale Gesetze oder Verordnungen transferiert, die beispielsweise die Weiterbildung von Berufskraftfahrern alle 5 Jahre vorschreiben (vgl. Regulierung).
- **Verpflichtung vs. Freiwilligkeit:** Die Teilnahme an Weiterbildung ist nicht immer freiwillig. Gesetze und Verordnungen von Berufsgenossenschaften regeln Weiterbildung für Branchen und Berufe, wodurch sie verpflichtend werden kann. Weiterhin können Mitarbeitende von ihren Arbeitsgebern im Bereich der betrieblichen Weiterbildung geschickt werden, so dass die Weiterbildungsentscheidung vom Auftraggeber und nicht vom Lernenden getroffen wird. Gleiches gilt bei den öffentlich-geförderten Weiterbildungen, bei denen die Agenturen für Arbeit entscheiden, wer Bildungsgutscheine erhält. Bei den Firmenkunden ist die Teilnahme an Weiterbildung nur in Teilen freiwillig, bei den Privatkunden meist vollständig.

In das Spannungsfeld von Zentralität und Regionalität sowie den verschiedenen Kundensegmenten sind Widerspruchskonstellationen und Antinomien (Hippel 2011) eingeflochten. Der Widerspruch zwischen pädagogischer Logik (teilnehmerorientiert, auf die Unterstützung von Lernen ausgerichtet) und ökonomischer Logik (kundenorientiert, dem Markt folgend und an wirtschaftlichen Interessen ausgerichtet) ist hier zentral. Über die Trias des Handelns konnte gezeigt werden, dass das Handeln der Akteure wesentlich von der Wirtschaftlichkeit bestimmt wird. Die Widerspruchskonstellation wird daher in letzter Konsequenz über erwerbswirtschaftliche Interessen entschieden (vgl. Begründungsantinomie). Auch Pohlmann kann im inter-institutionellen Vergleich der Planung von Bildungsangeboten für den Bildungsurlaub zeigen, dass der ökonomische Bezugshorizont bei der Begründung von Entscheidungen der Planenden vermehrt bei gewerblichen Anbietern als auch im Fachbereich der beruflichen Bildung genutzt wird: „in der beruflichen Bildung [erfolgt, L.L.] eine primäre Orientierung am ökonomischen Bezugshorizont, d.h. den Bedarfen der Industrie und Wirtschaft“ (Pohlmann 2018, S. 253). Normativ gesprochen muss es jedoch einem professionellen Planungshandeln und Bildungsmanagement gelingen, die ökonomische und pädagogische Logik nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in den Einklang zu bringen, um eine „doppelte Professionalität“ (Robak 2018, Fleige et al. 2018) umzusetzen.

Der Widerspruch kann auch in den Handlungsorientierungen der Standardisierung und Spezifizierung illustriert werden. Die Standardisierung verfolgt neben anderen Zielen (z.B. Qualitätssicherung) eine stärker wirtschaftliche Logik, wohingegen der Spezifizierung eine explizite Kunden- bzw. Teilnehmerorientierung immanent ist. Dementsprechend werden beispielsweise über modulare Zertifizierungen teilnehmerorientiert modular Bildungsangebote entwickelt, die lern- und berufsbiografisch mit den Teilnehmenden zusammengestellt werden. Darüber wird die Sachantinomie (Hippel 2011), die aus den Vorgaben der Agentur für Arbeit und der Lebenswelt des Teilnehmenden hinsichtlich eines Themas entsteht, in der Produktentwicklung und der Kundenbetreuung verhandelt. Die Spezifizierung ist daher zum einen Ausdruck einer pädagogischen Logik, wenn sie gemäß der von Schlutz (2006) erarbeiteten Anbieter-Nachfrager-Konstellationen sowohl die Bedarfe und Bedürfnisse des Auftraggebers als auch die des Lernenden in den Blick nimmt. Zum anderen wird darüber ein Dienstleistungsgedanke verfolgt, der die Bedarfe und Bedürfnisse des Kunden zentral setzt. „Dienstleistungen werden in hohem Maße an die individuellen Wünsche und Ansprüche der Arbeitnehmer/-innen angepasst.“ (Zech 2010, S. 108)

Neben der Spezifizierung ist die Standardisierung eine wesentliche Handlungsorientierung des Entwickelns und Umsetzens von WEITBILD. Sie leitet sich sowohl aus der Größe der Bildungseinrichtung mit über 120 Standorten in Deutschland, dem Anspruch Qualität anzubieten (die u.a. als Vereinheitlichung ausgelegt wird) und einer wirtschaftlichen Handlungslogik ab. Standardisierte Bildungsangebote können mehrmalig in verschiedenen Kontexten bei einmaligen Entwicklungskosten für einen größeren Teilnehmerkreis bzw. an mehreren Standorten angeboten werden. Über die zentrale Produktentwicklung und den Vertrieb werden standardisierte Lehrgangs- und Seminarkonzepte entwickelt und für alle Standorte zur Verfügung gestellt. Dies ist sowohl ressourcenschonend als auch der didaktischen Konzeption der Bildungsangebote dienlich, da in der zentralen Produktentwicklung Mitarbeitende mit pädagogischem und dem entsprechenden fachlichen (inhaltlichen) Hintergrund beschäftigt sind. Fachliche und pädago-

gische Anliegen können daher von den Standorten jederzeit an die Produktentwickler/innen im Kompetenzzentrum gerichtet werden. Auf der anderen Seite besteht durch diese arbeitsteilige Struktur das Risiko einer Vereinseitigung von Planungshandeln, wenn die Akteure auf Standortebene sich allein auf das Umsetzen ausrichten und den Vertrieb mit seiner erwerbswirtschaftlichen Ausrichtung fokussieren. Ansätze eines solchen Rückzugs auf das Organisieren und Umsetzen finden sich am SC V, das keine eigenständigen Entwicklungen durchführt und auch nur eingeschränkt die Zertifizierung übernimmt. Obwohl nach Gieseke (2008) die Programmplanung aufgrund ihrer immanenten Komplexität immer Gefahr läuft, einseitig verfolgt zu werden, wird das Risiko durch die Arbeitsteilung weiter potenziert. Es liegt daher in der Verantwortung der Akteure auf SC-Ebene das Pädagogische der Bildungsarbeit über eine reflektierte Programm- und Angebotsplanung zu erhalten, d.h. inhaltliche sowie methodische Neuentwicklungen des Portfolios und lernerorientierte Adaptionen der Konzepte zu forcieren. Für die Leiterin QLI war die Förderung des Lernens der Teilnehmenden beispielsweise ein wesentlicher Grund, um die „Profi-Methode“ einzuführen, d.h. Lernen teilnehmerorientiert zu gestalten und auf vorhandenem Wissen aufzubauen. „p.r.o.f.i. steht für praxisnah, rationell, offen, flexibel und i ist individuell.“ (3 QLI, 366)

Auch Befunde anderer Untersuchungen legen nahe, dass die Standardisierung ein typisches Handlungsmuster bei gewerblichen Anbietern darstellt. Rippien fasst es als Wechselspiel aus Standardisierung und Spezifizierung von Lernprogrammen bei der Erstellung von eLearning basierten Bildungsdienstleistungen (Rippien 2012). Pohlmann hingegen konstatiert, dass gewerbliche Bildungsanbieter bei Planungsprozessen von Bildungsurlaubsangeboten, die sie durch eine Gesetzesänderung in Bremen anbieten konnten, keine expliziten Angebote für den Bildungsurlaub planen, sondern bestehende Angebote für den Bildungsurlaub öffnen (Pohlmann 2015). Da bei dieser Öffnung bestehende Angebote für einen anderen Adressatenkreis angeboten wurden, handelt es sich letztlich um eine Standardisierung.

Das Ziel zu standardisieren drückt sich ebenfalls in der Bezeichnung von Bildungsangeboten als „Produkte“ aus, die in der zentralen „Produktentwicklung“ erstellt werden. Das Produkt hat im Vergleich zur Dienstleistung, die kundenbezogen erstellt werden muss (Einbezug externer Faktor, Haller 2015), den Gedanken der Standardisierung immanent. Das Produkt verweist auf eine Sache, ein Bildungsangebot, das in gleicher Form in verschiedene Kontexte transferiert und verschiedenen Adressaten angeboten werden kann. Standardisierte Bildungsangebote werden vor allem in hoch regulierten Bereichen, bei denen eine einheitliche Form angestrebt oder gar vorgeschrieben ist, möglich z.B. im gesetzlich geregelten Bereich des Firmenkundenbereichs oder beim Erwerb von Berufsabschlüssen im ÖFB, bei denen Rahmenstoffpläne Inhalte und Zeiten definieren und Bundeskostendurchschnittssätze Preise vorgeben. Bei Bildungsangeboten handelt es sich jedoch nicht um Sachgüter, sondern um Bildungsdienstleistungen die nicht „vorproduziert“ werden können, da sie den Kunden, bzw. Teilnehmenden in den Erstellungsprozess integrieren müssen (vgl. Schlutz 2006, Haller 2015). Das Ergebnis des Erstellungsprozesses sind dann Dienstleistungen, die sich durchaus ähneln können, aber in den seltensten Fällen gleich sind, wie der Produktbegriff suggeriert. Gleichzeitig kann jedoch an dieser Stelle auch argumentiert werden, dass die Verwendung des Begriffs „Produkt“ auf dieser Ebene nachvollziehbar ist, weil die

Leistungserstellung auf zwei Ebenen verteilt wurde. Die zentrale Produktentwicklung erstellt das Bildungsangebot grundsätzlicher Natur als Vorlage (standardisiert, damit es „lagerfähig“ wird), das dann jedoch von Mitarbeitenden des Vertriebs und der Kundenbetreuung an den Bedarfen und Bedürfnissen des Kunden ausgerichtet wird. In dieser Lesart würde der Bildungsdienstleister davon ausgehen, dass Produkte die Basis des Planungshandelns sind, dessen jeweilige Anpassung oder standardisierte Umsetzung dann in den Handlungsspielraum der SC-Leitung und deren Mitarbeitenden fällt. Auf diese Weise würden dann erst auf lokaler Ebene die Bildungsdienstleistungen erstellt und erbracht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Programm- und Angebotsplanung, als theoretische Konzeption, bei privaten Bildungsdienstleistern deutlich von den bisherigen Befunden für Volkshochschulen oder Einrichtungen der konfessionellen Erwachsenenbildung unterscheiden. Es gibt nicht den einzelnen Planenden, der auf die verschiedenen Wissensinseln (vgl. Modell der Wissensinseln) zurückgreift und den Planungsprozess flexibel gestaltet. Stattdessen besteht bei WEITBILD ein spezialisiertes inner-organisationales Netzwerk, bei dem die verschiedenen Akteure die Aufgaben der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten bzw. Bildungsdienstleistungen arbeitsteilig und kooperativ in einem Spannungsfeld aus Zentralität und Regionalität sowie Kundensegmenten ausgestalten. Die erforderlichen Tätigkeiten sind im Wesentlichen die Profilentwicklung, Produktentwicklung, Bedarfs- und Marktanalyse, Marketing, Vertrieb, Kundenbetreuung, Zertifizierung und Veranstaltungsorganisation. Sie unterscheiden sich maßgeblich von bisherigen Beschreibungen (Caffarella & Ratcliff 2013, Gieseke 2006, Kraft 2009, Schlutz 2006), wobei besonders die Rolle des Vertriebs und der Zertifizierung als neue Bereiche hervorzuheben sind. Die Akteure sprechen von „Produkten“¹¹ und dem „Portfolio“ anstelle von Bildungsangeboten und Programm. Im Spannungsfeld der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsdienstleistungen handeln die Akteure unterschiedliche Anforderungen der Kundensegmente sowie Macht- und Interessenskonstellationen unter differierenden Handlungsorientierungen aus. Dahingehend könnte auch bei privaten Bildungsanbietern von einem Angleichungshandeln gesprochen werden, das jedoch stärker nach innen orientiert und vernetzt ist und sich an anderen Ordnungsprinzipien orientiert. Eine erste Systematisierung für diese Prinzipien wurde entworfen, die es in weiteren Studien zu prüfen und auszubauen gilt.

9. Literatur

Arnold, R. & Wieglerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse*. Frankfurt/Main, Berlin, München: Diesterweg.

Caffarella, R. S. & Ratcliff Daffron, S. (2013). *Planning Programs for Adult Learners*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

¹¹ Obwohl es sich, wie oben dargestellt, eher um Bildungsdienstleistungen handelt.

- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45, 249-268.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing and workplace education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischen Anspruch*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & o. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Geißler, H. (1993). *Bildungsmarketing*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gerhard, A. (2009). *Ein neuer Blick auf die Programmplanung. Exemplarische videogestützte Analyse einer Planungssitzung* [PDF document]. URL <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/literatur-recherche/details.aspx?id=4343> (letzter Zugriff: 27.10.14).
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In DIE (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: Bertelsmann. Gieseke 2006
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009). Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In W. Gieseke, S. Robak & M.L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 49-86). Bielefeld: transcript.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. (2018). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). utb.

- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Planungshandeln als Angleichungshandeln. Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 59-114). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945- 1997*. Opladen : Leske + Budrich.
- Haller, S. (2015). *Dienstleistungsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Instrumente* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht* [PDF document]. URL <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6221> (letzter Zugriff: 02.09.2018).
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, S. 45-57.
- Hippel, A. v. & Käßlinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. In B. Käßlinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel & W. Gieseke (2017), *Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives* (S. 97-112). Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung, *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, S. 61-81.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 989-1002). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Lorenz, L.-M. & Pohlmann, C. (2016). A Comparative Inter-Institutional Perspective on Program Planning in Germany. In S. Robak & B. Käßlinger (Hrsg.), *Bridging the Atlantic and beyond – Comparative Perspectives on Program (Planning) Research* (S. 141-155). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.
- Käßlinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld.
- Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64-75). utb.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Untersuchung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraft, S. (2009). Berufsfeld Weiterbildung. In Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 405-426). Wiesbaden: VS Verlag.

- Meuser, M & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011) Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-48). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Merk, R. (1992). *Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen*. Neuwied: Luchterhand.
- Nuissl (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 329-346). Wiesbaden: Springer.
- Pohlmann, C. (2015), Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann, *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 69-112). Berlin: Peter Lang.
- Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Pflüger, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2010). In H. J. Pongratz & R. Trinczek (2010), *Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriosozologie. Eine Bestandsaufnahme. Industriosozologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 23-67). Berlin: edition sigma.
- Pfeiffer, W. (1990). *Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Teilnehmeranalysen und Freizeituntersuchungen einer mittelständischen Volkshochschule*. Münster: Waxmann.
- Rippien, H. (2012). *Bildungsdienstleistung eLearning. Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung*. Hohengehren: VS Verlag.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungs*/-handeln in differenten Konstellationen*. Hamburg: Dr Kovac.
- Robak, S. (2018). Weiterbildungsmanagement. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 104-118). utb.
- Robak, S./ Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.

- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, K. & Eva Pfizenmaier, E. (1998). *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2009). Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung. In Zeuner, C. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. Fachgebiet Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa.
- Strauss A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränderter Nachdruck. Weinheim: Beltz. 1^234567890ß
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuisl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122-144). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Zech, R. (2010). Programmmanagement. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch Management in der Weiterbildung* (S. 106-131). Weinheim, Basel: Beltz.