

Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung –
Ein plastischer Gegenstand und seine relationale Adressierung

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Eike Asche,
geboren am 01.02.1984 in Brake

Hannover, August 2020

Referentin: Prof. Dr. Steffi Robak

Korreferentin: Prof. Dr. Julia Gillen

Tag der mündlichen Prüfung: 19.08.2020

Abstract

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist von unterschiedlichen Interessen sowie Akteurinnen und Akteuren geprägt. Planende agieren in diesem heterogenen Feld, indem sie antizipierte oder erschlossene Bedarfe auf gesellschaftlicher/politischer, institutioneller oder individueller Ebene in Bildungsoptionen für ihre Adressatinnen und Adressaten überführen. Bedarfe stellen dabei eine plastische, d. h. weiche und damit formbare und zugleich nicht eindeutige Größe dar, die von den Planenden herangezogen wird, um die Entwicklung von Bildungsangeboten gegenüber verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der Nachfrageseite zu begründen. Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei der Erschließung von Bildungsbedarfen um einen komplexen und häufig kontinuierlichen Prozess, für den auf theoretischer Ebene zwar ausführlich beschriebene Instrumente existieren, der empirisch bisher aber nur unzureichend behandelt wurde.

Die vorliegende Dissertation führt eine erwachsenenpädagogische Auslegung des Bedarfsbegriffs in unterschiedliche Bedarfsdimensionen durch und leitet eine eigene Definition von Bedarfserschließung ab. Daran anknüpfend wird der Prozess zur Bedarfserschließung in der beruflichen Weiterbildung bei zwei Falleinrichtungen untersucht, die sich beide in der non-formalen Weiterbildung verorten und ein Bildungsprogramm von Grund auf neu erstellen oder dieses in andere Bereiche transferieren, weshalb die beteiligten Akteurinnen und Akteure größere Anstrengungen zur Erschließung von Bildungsbedarfen aufwenden, um passgenaue Angebote für ihre Zielgruppe zu erstellen. Damit erscheint dieser Kontext geeignet, die in der Praxis angewandten Vorgehensweisen adäquat nachzuzeichnen und zu erforschen.

Im Ergebnis dieser Arbeit zeigt sich, dass die Komplexität und Plastizität des Bildungsbedarfs von den Planenden nicht ausreichend berücksichtigt wird, wodurch die Umsetzung pädagogischer Ziele, insbesondere gegenüber ökonomischen Bezugshorizonten, erschwert wird. Zugleich besitzen die theoretisch ausführlich beschriebenen Instrumente in der Praxis nur eine vergleichsweise geringe Relevanz, weshalb der Schluss gezogen wird, dass der Fokus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Gegenstand der Bedarfserschließung zukünftig deutlich stärker auf die situationsspezifische Adressierung einzelner Bedarfsdimensionen zu richten ist.

Schlagnworte: Bedarfsforschung, Bedarfserschließung, Bildungsbedarfe, Programmplanung, Angebotsentwicklung, Berufliche Weiterbildung, Anbieter-Nachfrager-Konstellationen.

Danksagung

Danke.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Theoretische Grundlagen	12
2.1 Berufliche Weiterbildung	12
2.1.1 Begriffliche Abgrenzung der beruflichen Weiterbildung	12
2.1.2 Struktur und Finanzierung beruflicher Weiterbildung	15
2.1.3 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	19
2.1.4 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben	20
2.2 Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung	21
2.2.1 Grundlagen zum Handlungsfeld der Programm- und Angebotsplanung	22
2.2.2 Programmplanung als Angleichungshandeln	24
2.2.3 Planungsstrategien und Programmarten in der beruflichen Weiterbildung	27
2.2.4 Anbieter-Nachfrager-Konstellationen	30
2.2.5 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben	33
2.3 Erschließung von Bildungsbedarfen	34
2.3.1 Begriffliche Auslegung des Bedarfs	34
2.3.2 Erschließung von Bildungsbedarfen	41
2.3.3 Konkrete Ansätze und Instrumente zur Bedarfserschließung	47
2.3.4 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben	52
3. Gesamtkonzeption und Relation der Einzelbeiträge	54
3.1 Gesamtkonzeption der Promotion	54
3.2 Forschungsmethoden	57
3.2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews	57
3.2.2 Programmanalysen	59
3.2.3 Auswertungskategorien der Rahmenschrift	61
3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten	62
3.3.1 Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess (Asche 2019)	63
3.3.2 Programmplanung zwischen Fluidität und Kontinuität (Lorenz/Asche 2020)	64
3.3.3 Bedarfserschließung für Themen der Digitalisierung (Asche 2021, i. E.)	65
4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	67
4.1 Begriffliche Schlussfolgerungen	68
4.2 Zum Prozess der Bedarfserschließung	74
4.3 Konstellationen der Bedarfserschließung	80
5. Fazit und Ausblick	85
6. Literatur	90
7. Anhang	103

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Reproduktionskontexte (Schrader 2011, S. 120)	16
Abbildung 2: Modell der Wissensinseln (Gieseke/Hippel 2018, S. 47)	25
Abbildung 3: Kombinationen (Hervorh.) von Wissensinseln (vgl. Gieseke 2003, S. 197)	26
Abbildung 4: Anbieter-Nachfrager-Konstellation A (Schlutz 2006, S. 32).....	31
Abbildung 5: Anbieter-Nachfrager-Konstellation B (Schlutz 2006, S. 33).....	31
Abbildung 6: Anbieter-Nachfrager-Konstellation C (Schlutz 2006, S. 34).....	32
Abbildung 7: Bedarfsdimensionen.....	41
Abbildung 8: Bedarfsstrategien (vgl. Schlutz 2006, S. 45).....	42
Abbildung 9: Soll-Ist-Vergleich (in Anlehnung an Müller/Stürzl 1992, S. 106).....	44
Abbildung 10: Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens	54
Abbildung 11: Kategoriensystem der Rahmenschrift	61
Abbildung 12: Vergleichende Gegenüberstellung zentraler Ergebnisse.....	68
Abbildung 13: Anbieter-Nachfrager-Konstellation D.....	82

1. Einleitung

Das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung ist geprägt von ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren mit ihren jeweiligen Interessen (vgl. Fleige et al. 2018, S. 10), welche sich auch auf das Programmplanungshandeln auswirken. Die Planenden sind bei der Erstellung von Bildungsangeboten u. a. gefordert, die differierenden Positionen unter dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Tippelt 2006; Siebert 2009) kommunikativ auszuhandeln, wobei sie situationsabhängig flexibel auf verschiedene Wissensressourcen, d. h. Wissensinseln zurückgreifen (vgl. Gieseke 2003, S. 196f.). Programmplanung als Kernelement professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003; Fleige et al. 2018, S. 10) folgt dabei keineswegs einem linearen Ablauf, sondern visiert für jedes Angebot verschiedene Kombinationswege und Gewichtungen einzelner Wissensinseln an (vgl. Gieseke 2008, S. 56ff.). Dabei ist die Erschließung von Bildungsbedarfen als ein elementarer Bestandteil des Programmplanungshandelns anzusehen, der sich in gleich fünf unterschiedlichen Wissensinseln widerspiegelt bzw. in diesen verorten lässt (vgl. Gieseke/Hippel 2018, S. 47).

Diese hohe Bedeutung der Bedarfserschließung im Prozess der Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist unter anderem auf weitestgehend fehlende curriculare Vorgaben des Staates und einer überwiegend privaten Finanzierung durch Aufträge von Unternehmen und individuellen Teilnahmebeiträgen (vgl. Gieseke 2008, S. 67f.; Höffer-Mehlmer 2011, S. 989ff.) zurückzuführen. Bedarfe sind dementsprechend stetig neu und unter Berücksichtigung der jeweiligen Interessenlagen der Nachfrageseite zu eruieren und zu differenzieren. So werden in erster Linie bei der Neuerstellung einzelner Bildungsangebote oder auch ganzer Programme bzw. Programmschwerpunkte (vgl. Gieseke 2008, S. 7; Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003 f.; Röbel 2017, S. 3) antizipierte oder erschlossene Bedarfe durch die planenden Akteurinnen und Akteure auf mikro- und mesodidaktischer Ebene (vgl. Gieseke 2018, S. 22) in institutionelle Bildungsoptionen für ihre Adressatinnen und Adressaten überführt (vgl. Gieseke 2003, S. 189; Höffer-Mehlmer 2011, S. 992 f.; Gieseke 2015, S. 166).

In der vorliegenden Dissertation wird *Bedarf* auf allgemeiner Ebene als „das in einer bestimmten Lage Benötigte [oder] Gewünschte“ (Schlutz 1996, S. III) verstanden. Bedarf stellt damit einen relativ weichen und offenen Oberbegriff dar, der sowohl subjektive als auch objektivierbare Aspekte beinhaltet (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 127), jedoch nicht mit Nachfrage gleichzusetzen ist (vgl. Gieseke 2008, S. 29ff.). Der Terminus des *Bildungsbedarfs* verweist unterdessen auf ein Lernerfordernis, das sich aus dem Abgleich von vorhandenen und benötigten bzw. wünschenswerten Kompetenzen ergibt, wobei ein Bedarf immer dann vorliegt, wenn die

angestrebten Kompetenzen geringer ausgeprägt sind als die bestehenden (vgl. Schlutz 2006, S. 42, Malcher 1988, S. 13; Müller/Stürzl 1992, S. 106f.; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 96f.).¹

Bereits an diesen einleitenden Ausführungen zur Konstitution des Gegenstands wird ersichtlich, dass Bedarf eine „nicht-eindeutige, plastische Größe“ (Arnold 1991, S. 148) darstellt, die von den handelnden Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung herangezogen wird, um Planungsentscheidungen im Kontext von Bildungsangeboten zu begründen (vgl. Gerhardt 1992, S. 16). Da Bedarf „keine fest umrissene, abrufbare und unveränderliche Größe“ (Schlutz 1998, S. 3) darstellt, sondern vielmehr dynamisch und damit auch formbar ist, handelt es sich bei der Erschließung von Bildungsbedarfen um einen komplexen, häufig kontinuierlichen Prozess (vgl. Börjesson 2007, S. 209), bei dem verschiedene interpretative Schritte von den Planenden zwischenschalten sind. Über diese erschließenden, interpretativen Schritte verdichtet und manifestiert sich dann der von den Planenden adressierte Bedarf sukzessive (vgl. Arnold 1991, S. 153; Gerhardt 1992, S. 16f.; Gieseke 2008, S. 33ff.).

Zu diesem Schwerpunkt liegen vielfältige wissenschaftliche Ausarbeitungen unter anderem von Gerhardt (1992), Lichte (1995), Alexius (1996), Mikfeld (1998), Zech (2008) oder auch Schlutz (2006) vor, die sich auf theoretischer Ebene dem Gegenstand der Bedarfserschließung in der Erwachsenen- und Weiterbildung widmen und eine Vielzahl von Instrumenten beschreiben, auf die planende Akteurinnen und Akteure potenziell zurückgreifen können. Zugleich existieren jedoch nur wenige empirische Befunde zur Bedarfserschließung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, sodass eine Lücke besteht zwischen der großen Zahl theoretisch beschriebener Instrumente, die in weiten Teilen nicht der pädagogischen Wirklichkeit sowie Plastizität des Gegenstands gerecht werden (vgl. Iller/Sixt 2006, S. 111) und den wenigen wissenschaftlichen Arbeiten, unter anderem von Bardeleben et al. (1990), Jechle (1994) oder Bosch (1995), die darauf abzielen, die Prozesse der Planenden zur Bedarfserschließung empirisch zu erfassen.

Die zuvor genannten Arbeiten legen einen engen Fokus auf eingesetzte Instrumente und am Prozess der Bedarfserschließung beteiligte Personen, machen aber deutlich, dass in der Praxis wenig systematisch vorgegangen wird (vgl. Bardeleben et al. 1990, S. 125), die Fortschreibung von Angeboten den überwiegenden Teil der Bedarfserschließung ausmachen (Jechle et al. 1994, S. 17) und gelegentliche Gespräche mit relevanten Akteurinnen und Akteuren sowie Rückmeldungen von Teilnehmenden ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Bosch 1995, S. 96f.).

¹ In dieser Dissertationsschrift werden die beiden Begriffe des Bedarfs und des Bildungsbedarfs entsprechend der vorigen Ausführungen zur Offenheit des Gegenstands synonym verwendet.

Das vorliegende Promotionsvorhaben erweitert den aktuellen Stand der Forschung, indem zunächst eine *grundlegende Systematisierung des Gegenstands* des Bedarfs sowie dessen Erschließung aus Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgt, die in einer eigenen, disziplinbezogenen Auslegung des Bedarfsbegriffs sowie Definition von Bedarfserschließung mündet, die der Komplexität und Plastizität des Gegenstands gerecht werden. Darauf aufbauend wird die zuvor genannte *Forschungslücke* adressiert, indem ein empirischer Zugang zur Bedarfserschließung am Beispiel von zwei Falleinrichtungen geschaffen wird, die jeweils ein Bildungsprogramm von Grund auf neu entwickeln (vgl. Pohlmann 2018, S. 157ff.) oder in andere Regionen umsetzen (vgl. Lorenz 2019, S. 172f.), weshalb die planenden Akteurinnen und Akteure größere Anstrengungen zur Erschließung von Bedarfen aufwenden, um passgenaue Angebote zu entwickeln (vgl. u. a. Bosch 1995, S. 95f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52ff.). Auf diese Weise wird ein *empirischer Zugang zur Bedarfserschließung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* geschaffen, der explizit die Komplexität des Gegenstands berücksichtigt, wobei die Vorgehensweisen der planenden Akteurinnen und Akteure in Relation zu den primär adressierten Bedarfsdimensionen² gesetzt werden, wodurch unterschiedliche Vorgehensweisen der Planenden zur Erschließung von Bildungsbedarfen detailliert nachgezeichnet werden.

Die ausgewählten Falleinrichtungen verorten sich beide im Bereich der beruflichen Weiterbildung, die darauf abzielt, die Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen im Lebenslauf zu sichern (vgl. Dehnbostel 2008, S. 40). Die Eingrenzung auf die berufliche Weiterbildung ist folgendermaßen begründet: Insbesondere vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse erlangt die Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen und die berufliche Weiterbildung im Speziellen einen stetigen Bedeutungszuwachs (vgl. Arnold et al. 2018, S. 935). Die Anlässe für Weiterbildung werden vielfältiger und gehen mit umfangreichen Anpassungsprozessen von Beschäftigten einher (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 592), die sich beispielsweise auf die Auswertung und Analyse von Daten, das bereichsübergreifende Prozessmanagement sowie auf den sicheren Umgang mit IT-Systemen oder die Konzeption und Umsetzung (betrieblicher) Datenschutzmaßnahmen beziehen (vgl. Acatech 2016, S. 16ff.). Aufgrund der technologischen Entwicklungen verändern sich Bildungsbedarfe in immer kürzeren Zeiträumen (vgl. Brandt et al. 2016, S. 15; Dengler/Matthes 2018, S. 4) und müssen zur Wahrung der individuellen beruflichen Weiterentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen ebenso dynamisch in

² Die Bedarfsdimensionen werden im Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit hergeleitet und ausdifferenziert.

passgenaue Bildungsangebote transferiert werden. Daher rücken die Vorgehensweisen und Prozesse der Planenden zur Erschließung von Bildungsbedarfen gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung ins Zentrum des Erkenntnisinteresses und werden in dieser Ausarbeitung eruiert.

Das Lernen findet in der beruflichen Weiterbildung in institutionalisierter Form bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern sowie in informellen Kontexten selbstgesteuert statt (vgl. Arnold et al. 2016, S. 116; Pätzold et al. 2020, S. 114f.; Schiersmann 2007, S. 42; Siebert 2009, S. 22), wobei die organisierte Weiterbildung der zu gestaltende Gegenstand der Programmplanung ist, für welchen die Planenden Bildungsbedarfe erschließen und Lerngelegenheiten für ihre Adressatinnen und Adressaten schaffen. Aus diesem Grund betrachtet diese Ausarbeitung ausschließlich institutionalisierte Formen der beruflichen Weiterbildung, die zudem von Weiterbildungsanbietern bzw. der dort tätigen Planenden organisiert werden.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen befasst sich das Promotionsvorhaben mit den folgenden beiden forschungsleitenden wissenschaftlichen Fragestellungen:

1. Wie gestaltet sich der Prozess zur Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung in differenten Anbieter-Nachfrager-Konstellationen empirisch aus?
2. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den empirischen Erkenntnissen sowohl für einen erwachsenenpädagogisch fundierten Bedarfsbegriff als auch für den Prozess der Bedarfserschließung ableiten und wie lassen sich diese theoretisch verorten?

Die Dissertation ist publikationsbasiert und setzt sich aus drei Einzelveröffentlichungen (Asche 2019; Lorenz/Asche 2020; Asche 2021, i. E.) sowie der Rahmenschrift zusammen. Letztere zielt darauf ab, die empirischen Erkenntnisse der Einzelarbeiten zu verbinden und übergreifend in einen größeren theoretischen Rahmen zu setzen. Die empirischen Einzelarbeiten (siehe Anhang 1-3) liefern wichtige Erkenntnisse für die *Forschungsfrage Nr. 1* zur empirischen Ausgestaltung der Bedarfserschließung, wobei deren zentralen Ergebnisse zusätzlich im Kapitel 3.3 zusammenfassend skizziert werden. Die Rahmenschrift schließt, wie zuvor dargestellt, an den empirischen Ergebnissen der Einzelarbeiten an und beantwortet im Kapitel 4 die *Forschungsfrage Nr. 2* bezüglich Schlussfolgerungen zum Bedarf und dessen Erschließung.

Die untersuchten Falleinrichtungen verorten sich, wie beschrieben, beide im Kontext non-formaler Weiterbildung (vgl. Bilger/Behringer/Kuper 2013, S. 18f.), wobei es sich einerseits um einen kommerziellen Bildungsanbieter aus dem Projekt „Etablierung einer Weiterbildungsein-

richtung in China (EWA)“ handelt, der darauf abzielt Weiterbildungsangebote auf dem chinesischen Markt anzubieten. Andererseits werden ausgewählte „Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren“ des vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) ausgeschriebenen Förderschwerpunkts „Mittelstand-Digital“ betrachtet, die als Einrichtungen beigeordneter Bildung (Gieseke/Opelt 2005) kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der digitalen Transformation unterstützen, indem sie unter anderem Weiterbildungsangebote offerieren.

In dieser Rahmenschrift werden zunächst zentrale theoretische Ansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgegriffen, um das Promotionsvorhaben in den aktuellen Stand der Forschung einzuordnen. Hierfür findet in Kapitel 2 eine Darstellung der beruflichen Weiterbildung statt (2.1), bevor das Handlungsfeld der Programm- und Angebotsplanung beschrieben wird (2.2), um darauf aufbauend die Erschließung von Bildungsbedarfen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive aufzuarbeiten (2.3). Hierbei wird eine erwachsenenpädagogische Systematisierung unterschiedlicher begrifflicher Auslegungen mithilfe der Heuristik von Bedarfsdimensionen vollzogen, auf deren Grundlage eine eigene Definition von Bedarfserschließung folgt, die gleichermaßen der Komplexität des Gegenstands sowie der Disziplin der Erwachsenenbildung Rechnung trägt. Im Kapitel 3 schließen sich Ausführungen zur Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens sowie die Darstellung der Rahmenschrift in Relation zu den Einzelarbeiten an (3.1). Es werden die in den Einzelarbeiten angewandten Forschungsmethoden dargestellt und die in der Rahmenschrift genutzten Auswertungskategorien hergeleitet (3.2). Zudem werden zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten, mit Blick auf die zugrundeliegende übergeordnete *Forschungsfrage Nr. 1*, zur empirischen Ausgestaltung der Bedarfserschließung dargestellt (3.3). Das Kapitel 4 greift die Ergebnisse auf und diskutiert diese auf Grundlage einer vergleichenden Gegenüberstellung, um die *Forschungsfrage Nr. 2* bezüglich Schlussfolgerungen zum Bedarf und dessen Erschließung zu beantworten. Es werden einleitend die theoretischen Ausführungen zum Bedarfsbegriff auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse weiter verdichtet und der Stellenwert von Bedarfshypothesen im Prozess der Bedarfserschließung aufgezeigt (4.1), bevor im Anschluss der Prozess zur Bedarfserschließung in den Fokus rückt. Es werden der Stellenwert von Instrumenten, die relationale Verwendung von Bedarfsstrategien sowie der Einbezug des Individuums dargestellt und Bedarfserschließung als eigenständige Dienstleistung diskutiert (4.2). Abschließend erfolgt eine Erweiterung bestehender Anbieter-Nachfrager-Konstellationen (Schlutz 2006) (4.3). Im Kapitel 5 werden das Promotionsvorhaben zusammengefasst, die methodischen Vorgehensweisen reflektiert und weiterführende Forschungsfragen zur Bedarfserschließung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Praxisimplikationen aufgezeigt.

2. Theoretische Grundlagen

In den nachfolgenden Ausführungen werden für das Dissertationsvorhaben zentrale theoretische Ansätze dargestellt, an denen die eingangs beschriebenen Forschungsfragen anschließen. Hierfür wird zunächst die berufliche Weiterbildung als der *Gegenstandsbereich* der Erwachsenen- und Weiterbildung skizziert, in dem die betrachteten Falleinrichtungen ihre Bildungsangebote offerieren (Kapitel 2.1). Anschließend rückt die Programm- und Angebotsplanung als das *professionelle Handlungsfeld* der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Fokus, in dem sich die Bedarfserschließung verortet (Kapitel 2.2). Ausgehend von diesen Ausführungen folgen zuletzt theoretische Überlegungen zur Konstitution des Bedarfs sowie zur Erschließung von Bildungsbedarfen als das *zentrale Element des Promotionsvorhabens* (Kapitel 2.3).

2.1 Berufliche Weiterbildung

In den folgenden Kapiteln findet zunächst eine Abgrenzung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie eine Darstellung des Gegenstands und seiner Zielstellung statt (Kapitel 2.1.1). Anschließend werden die Struktur beruflicher Weiterbildung sowie unterschiedliche Anbieter und Finanzierungsquellen dargestellt (Kapitel 2.1.2). Zuletzt wird die individuelle Bildungsbeteiligung in den einzelnen Weiterbildungssegmenten dargestellt (Kapitel 2.1.3). Das Kapitel endet schließlich mit einer Zusammenfassung zentraler Ergebnisse (Kapitel 2.1.4).

2.1.1 Begriffliche Abgrenzung der beruflichen Weiterbildung

Klassischerweise wird Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) definiert, wobei diese Auslegung im Laufe der Zeit vielfach modifiziert wurde (vgl. Dehnbostel 2008, S. 14) und laut einiger Autorinnen und Autoren „kaum noch Gültigkeit“ (Arnold et al. 2018, S. 933) besitzt. Vor diesem Hintergrund schlagen Arnold et al. (2018) vor, Weiterbildung „als kontinuierliche Aufnahme von Bildungsaktivitäten über den Lebenslauf“ (ebd.) zu verstehen, womit einerseits der stetig gewachsenen Bedeutung von Weiterbildung in den individuellen (beruflichen) Biographien Rechnung getragen und andererseits die Zielvorstellung des lebenslangen Lernens aufgegriffen wird (vgl. ebd., S. 932f.).

Ausgehend von der zuvor dargestellten begrifflichen Auslegung von Weiterbildung lässt sich unter einer bildungspolitischen Perspektive die berufliche von der allgemeinen Weiterbildung abgrenzen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 12f.). Auch wenn diese Differenzierung zunehmend kri-

tisch gesehen wird, da sich die Verwertungszusammenhänge für private oder berufliche Zwecke zwischen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung nicht klar trennen lassen (vgl. Schiersmann 2007, S. 24), wird an dieser dialektischen Einteilung – bei der die politische Bildung in der allgemeinen Bildung inbegriffen ist – festgehalten, da sie aus förderrechtlichen Gründen und aufgrund politischer Zuständigkeiten nach wie vor Bestand hat (vgl. ebd., S. 25).

Zur ersten Annäherung an den Gegenstand der beruflichen Weiterbildung scheint folgende Eingrenzung aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit passfähig: „Berufliche Weiterbildung ist offenkundig – sonst würde sie anders heißen – auf die Kategorie des Berufs bezogen“ (Arnold et al. 2018, S. 931). Diese immanente Offenheit ist deshalb von Bedeutung, da im fachlichen Diskurs bisher keine allgemeingültige Definition beruflicher Weiterbildung existiert und der Begriff breit und plural verstanden wird (vgl. Dehnbestel 2008, S. 14f.). Dies ist unter anderem damit zu begründen, dass sowohl Weiterbildung als auch Beruf permanenten Veränderungsprozessen unterliegen (vgl. Arnold et al. 2018, S. 931). In einem weit gefassten Verständnis beinhaltet die berufliche Weiterbildung eine Vertiefung, Erweiterung oder Modifikation berufsbezogener Qualifikationen und Kompetenzen, wobei die Lernprozesse im Unternehmen, bei Weiterbildungsanbietern oder auch selbstgesteuert stattfinden können (vgl. Arnold et al. 2016, S. 116; Pätzold et al. 2020, S. 114f.). Damit lässt sich die berufliche Weiterbildung in Abhängigkeit des Grads ihrer organisationalen Eingebundenheit in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten verorten (vgl. Schiersmann 2007, S. 42; Tippelt/Hippel 2010, S. 14). Sowohl formales als auch non-formales Lernen beziehen sich auf organisierte Lernzusammenhänge. Das formale Lernen ist dabei auf den Erhalt staatlich anerkannter Abschlüsse ausgerichtet, die in Deutschland im DQR verortet sind, wohingegen non-formales Lernen in der Regel nicht abschlussbezogen ist. Informelles Lernen findet schließlich außerhalb organisierter Lernkontexte, d. h. selbstgesteuert, statt (vgl. Bilger/Behringer/Kuper 2013, S. 18f.), wobei die vorliegende Forschungsarbeit – wie bereits in der Einleitung beschrieben – ausschließlich die organisierten Lernzusammenhänge in den Blick nimmt, in denen Planende Bedarfe erschließen.

Im Adult Education Survey (AES) wird darüber hinaus eine getrennte Betrachtung der Weiterbildung in insgesamt drei unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten vorgenommen, die sich in „betriebliche Weiterbildung“, „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ und „nicht berufsbezogene Weiterbildung“ aufgliedern (vgl. Bilger/Strauß 2017, S. 37). Betriebliche Weiterbildung liegt dann vor, wenn die Weiterbildungsteilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder bezahlten Freistellung stattfindet oder die direkten Weiterbil-

dungskosten durch den Arbeitgeber übernommen werden. Die beiden anderen Weiterbildungssegmente werden entsprechend des Teilnahmegrunds differenziert. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung erfolgt hauptsächlich aus beruflichen Gründen, wohingegen die nicht berufsbezogene Weiterbildung mehr aus privaten Gründen besucht wird (vgl. BMBF 2019, S. 18). Entsprechend dieses Verständnisses von Weiterbildung und der resultierenden Differenzierung lässt sich die vorliegende Ausarbeitung sowohl im Bereich der betrieblichen Weiterbildung als auch der individuell berufsbezogenen Weiterbildung einordnen, wobei die zuvor genannten beiden Weiterbildungssegmente erneut im Kapitel 2.1.3 aufgegriffen werden, um deren Relevanz anhand von absoluter und relativer Weiterbildungsbeteiligung herzuleiten.

Die berufliche Weiterbildung hat zum Ziel „die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, lebensbegleitende berufliche Entwicklungswege aufzuzeigen und zu gestalten sowie die Kompetenzentwicklung in der Arbeits- und Lebenswelt einzubinden“ (Dehnbostel 2008, S. 40). Dabei ist nicht von einer engen Fokussierung auf das Berufskonzept auszugehen, sondern „Beruflichkeit hat sich in erheblichem Umfang ‚geweitet‘ und ein umfassenderes und zum Lebenslangen Lernen kompatibles Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz hervorgebracht“ (Arnold et al. 2018, S. 935).³ In dieser Dissertationsschrift wird einer breiten begrifflichen Auslegung gefolgt, bei der die ausgeübten Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbündel sowie die berufliche Handlungskompetenz im Fokus stehen, welche sich aus fachbezogenen Kenntnissen und überfachlichen Fähigkeiten zusammensetzt, die auch unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen zusammengefasst werden und zugleich einen stetigen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. ebd.).

Ein Grund hierfür ist in der fortschreitenden Digitalisierung zu sehen, in dessen Zuge die berufliche Weiterbildung insgesamt an Bedeutung gewinnt, da sich Tätigkeiten und Anforderungen aufgrund verkürzter Innovationszyklen von Technologien immer schneller weiterentwickeln (vgl. Reinhart 2017, S. VII.). Arbeit wird tendenziell komplexer und anspruchsvoller (vgl. Staab/Prediger 2019, S. 41). Der Mensch übt überwiegend kreativ-intelligente oder sozialinteraktive Tätigkeiten aus (vgl. Arnold et al. 2016, S. 6), wofür unter anderem reflexive Kompetenzen benötigt werden (vgl. Arnold 2020, S. 282). Aus dieser Entwicklung lassen sich wandelnde Qualifikationsanforderungen und damit einhergehend verändernde Bildungsbedarfe ableiten (vgl. Brandt et al. 2016, S. 15; Dengler/Matthes 2018, S. 4), die im Kontext beruflicher Weiterbildung aufzugreifen und in adressatengerechte Bildungsangebote zu überführen sind.

³ Weitere Ausführungen zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz finden sich u. a. bei Gillen (2006) sowie eine grundlegende Übersicht zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Weiterbildung u. a. bei Euler (2020).

2.1.2 Struktur und Finanzierung beruflicher Weiterbildung

Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren den Stellenwert der beruflichen Weiterbildung sowie das institutionelle Umfeld zur späteren Einordnung der betrachteten Falleinrichtungen und legen dar, welche Finanzierungsquellen in der Erwachsenen- und Weiterbildung und damit der Programmplanung potentiell relevant sind. Aus diesem Grund üben sie einen Einfluss auf die Bedarfserschließung aus und werden gleichermaßen im Planungsprozess wahrnehmbar. Es zeigt sich, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung im Gegensatz zu anderen staatlich verantworteten Bildungsbereichen subsidiär organisiert ist, weshalb sich eine Vielzahl unterschiedlichster Bildungsinstitutionen herausgebildet hat (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 580f.; Fleige et al. 2018, S. 10f.). Diese Pluralität findet ihren Ausdruck darin, dass in Deutschland knapp 50.000 Weiterbildungseinrichtungen existieren, von denen etwa 8.000 in öffentlich-rechtlicher, ca. 3.300 in gemeinwohlorientierter und etwa 37.000 in kommerzieller Trägerschaft liegen.⁴ Hinzu kommen noch ca. zwei Millionen Unternehmen, die ebenfalls Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schaffen (vgl. Schrader et al. 2017, S. 134).⁵ Für die vorliegende Arbeit ist von besonderem Interesse, in welchen Weiterbildungseinrichtungen überhaupt berufliche Weiterbildung angeboten wird. Laut dem wbmonitor aus dem Jahr 2018 bietet der überwiegende Teil aller Bildungseinrichtungen (53 %) sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung an, wobei ungefähr dreiviertel dieser Einrichtungen die berufliche Weiterbildung als ihre Hauptaufgabe definieren (vgl. Christ et al. 2019, S. 30).

Das hier angedeutete „schillernde Geflecht“ (Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 580) der Weiterbildung(seinrichtungen) lässt sich nach verschiedenen Kriterien systematisieren, wobei die Ansätze komplementär zur Pluralität des Weiterbildungsbegriffs vielfältig sind und sich an unterschiedlichen Referenzsystemen orientieren (vgl. Dobischat 2008, S. 14f.). Ein für diese Ausarbeitung wichtiges Kriterium ist im institutionellen Umfeld der Bildungsorganisation zu sehen (vgl. Schrader 2011, S. 108), da Bildungsbedarfe aus diesem Umfeld heraus resultieren können. Als anschlussfähig für die vorliegende Forschungsarbeit erweist sich das Modell der Reproduktionskontexte (vgl. Abbildung 1), welches die Anbieter von Weiterbildung hinsichtlich der Frage differenziert und verortet, ob sie bei ihrer Arbeit öffentliche oder private Interessen erfüllen und ob sie Aufträge beispielsweise von Kommunen erhalten oder Verträge mit Kunden

⁴ Aktuell existieren keine übergeordneten Statistiken, mit denen die Landschaft der Weiterbildungseinrichtungen in Gänze erfasst wird, sodass die Angaben je nach Erhebungsart variieren (vgl. Schrader et al. 2017, S. 134f.).

⁵ Im Regelfall bieten Unternehmen Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeitenden in Form betrieblicher Weiterbildung an, die einen Teilbereich der beruflichen Weiterbildung darstellt und durch ihren Bezug auf das jeweilige Unternehmen gekennzeichnet ist (vgl. Dehnbostel 2008, S. 17ff.; Schrader 2017 et al. 2017, S. 135ff.).

schließen (vgl. Schrader et al. 2017, S. 135), was auch für die im späteren Verlauf der Arbeit vorgestellten Falleinrichtungen und die Prozesse der Bedarfserschließung hoch relevant ist.

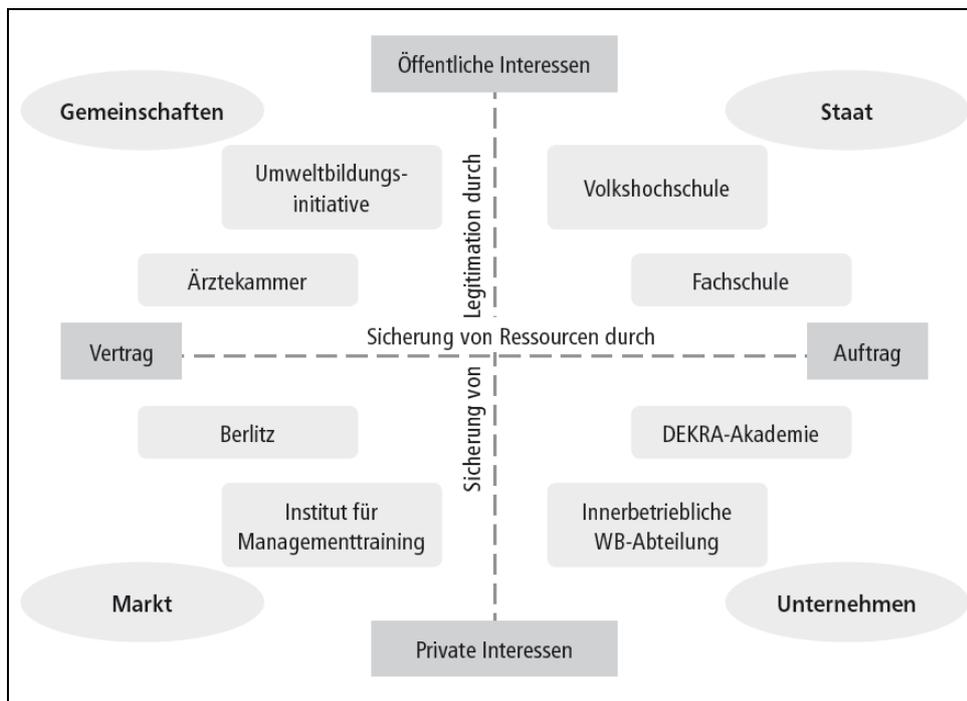


Abbildung 1: Reproduktionskontexte (Schrader 2011, S. 120)

Nach diesem Modell lassen sich Bildungsanbieter in folgenden Kontexten verorten (vgl. ebd.):

- Gemeinschaften
- Staat
- Unternehmen
- Markt

Im Reproduktionskontext *Gemeinschaft* finden sich Anbieter, die öffentliche Interessen auf Grundlage von Verträgen verfolgen. Hierunter fallen ebenso politische oder religiöse Gemeinschaften, die sich an eine breite Öffentlichkeit wenden, wie Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden oder Kammern, welche die Interessen ihrer jeweiligen Berufsgruppen vertreten und tendenziell einen geschlossenen Kreis von Adressatinnen und Adressaten fokussieren. Beim Reproduktionskontext *Staat* erfüllen beispielweise Volkshochschulen, Kirchen oder Gewerkschaften auf Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag und sprechen damit in der Regel eine offene Zielgruppe an (vgl. Schrader 2011, S. 118f.). Im dritten Reproduktionskontext vertreten *Unternehmen* private Interessen auf der Grundlage von Aufträgen. Dies geschieht entweder über die innerbetriebliche Weiterbildungsabteilung, bei der

Mitarbeitende als geschlossener Adressatinnen- und Adressatenkreis angesprochen werden oder über Ausgründungen, die eine offenere Zielgruppe fokussieren. Zuletzt finden sich im Reproduktionskontext *Markt* kommerzielle Weiterbildungsanbieter oder auch Trainingsinstitute wieder, die vorwiegend über Verträge private Interessen verfolgen und Bildungsangebote für institutionelle Auftraggeber (geschlossener Adressatinnen- und Adressatenkreis) sowie Einzelpersonen (offener Adressatinnen- und Adressatenkreis) offerieren (vgl. ebd., S. 119f.).

Im Bericht zum Adult Education Survey (AES) aus dem Jahr 2016 wurde die Verteilung von Weiterbildungsaktivitäten auf die zuvor dargestellten Reproduktionskontexte analysiert. Hierbei zeigt sich, dass 18 % aller Weiterbildungsaktivitäten im Kontext Markt durchgeführt werden. 16 % sind Weiterbildungsanbietern zuzuordnen, die dem Reproduktionskontext Gemeinschaft angehören und weitere 11 % aller Bildungsangebote werden von Anbietern im Kontext Staat realisiert. Die andere Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten (insgesamt 52 %) finden im Reproduktionskontext Unternehmen statt (vgl. Schrader et al. 2017, S. 141f.), wobei sich diese Werte auch im Erhebungsjahr 2018 widerspiegeln. Veränderungen zwischen den Reproduktionskontexten liegen bei maximal 2 Prozentpunkten, sodass es sich auch über einen längeren Betrachtungszeitraum um relativ stabile Ausprägungen handelt und lediglich die Verteilung einzelner Anbieter in einem Kontext leicht variiert (vgl. BMBF 2019, S. 49). Die große Dominanz der in Unternehmen durchgeführten Veranstaltungen relativiert sich jedoch, wenn die Betrachtung der Unterrichtsstunden einbezogen wird. Der Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten stehen im Reproduktionskontext Unternehmen nur 31 % aller realisierten Unterrichtsstunden gegenüber, da im betrieblichen Umfeld in der Regel kürzere Weiterbildungsformate zum Einsatz kommen. Die anderen drei Reproduktionskontexte gewinnen an Bedeutung, wobei vornehmlich der Markt mit 28 % deutlich hinzugewinnt (vgl. Schrader et al. 2017, S. 141f.).⁶

Über die strukturelle Eingrenzung des Feldes hinaus, gilt es nun die Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen darzulegen, um die Bedarfserschließung als Teil des Planungshandelns auch vor diesem Hintergrund zu rahmen. Die Weiterbildung in Deutschland wird durch eine Mischfinanzierung aus Individuen, Betrieben und Staat realisiert und zugleich überwiegend privat finanziert. Bei den durch Unternehmen und Individuen erzielten kundenbezogenen Einnahmen handelt es sich aus Sicht der Bildungsanbieter um sogenannte Erstmittel (vgl. Käßlinger 2018a, S. 137), die ca. 77 % und damit den Großteil der Finanzierung von Weiterbildungs-

⁶ Zu diesem Analyseaspekt sind im AES 2018 keine Aussagen ausgewiesen, sodass sich diese Feststellung ausschließlich auf das Erhebungsjahr 2016 bezieht und weiterführende Hinweise zum Trend nicht möglich sind.

einrichtungen in Deutschland stellen, wodurch deren Bedarfe aus einer rein finanziellen Perspektive eine hohe Bedeutung zuzuschreiben ist. Demgegenüber werden lediglich 23 % durch die öffentliche Hand getragen, wobei diese Mittel größtenteils darauf ausgelegt sind, Ungleichgewichte einer marktförmigen Steuerung auszubalancieren (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 586ff.).⁷ Die staatliche Förderung kann indirekt, z. B. über Steuererleichterungen oder direkt erfolgen (vgl. Weiß 2018, S. 571). Die direkte Finanzierung ist unmittelbar an Institutionen, Programme oder Maßnahmen gekoppelt und ermöglicht eine relativ enge Eingrenzung auf Adressatinnen und Adressaten sowie Themen (vgl. ebd.). Handelt es sich bei der direkten Finanzierung um eine institutionelle Grundförderung der Weiterbildungseinrichtung, so stellen diese Gelder aus Sicht der Bildungsanbieter Zweitmittel dar. Ist die staatliche Förderung hingegen an die Erbringung bestimmter Leistungen gekoppelt, so wird diese Finanzierung als Drittmittel bezeichnet (vgl. Käßlinger 2018a, S. 138f.). Mit Blick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit – die Bedarfserschließung – ist davon auszugehen, dass Zweitmittel im Rahmen von Planungsentscheidungen einen geringeren Einfluss auf die von einer Bildungseinrichtung adressierten Bedarfe aufweisen, als Drittmittel, bei denen eine mehr oder weniger enge Eingrenzung des Fördergebers auf bestimmte Bedarfe existiert.⁸ Die meisten Einrichtungen kalkulieren mit einer Mischfinanzierung aus allen drei Finanzierungsquellen, sodass die planenden Akteurinnen und Akteure gefordert sind, sich mit unterschiedlichen Anforderungen und Förderlogiken auseinanderzusetzen. Hierbei gilt es einerseits, kritisch zu reflektieren, inwiefern ökonomische Bedingungen bei allen drei Quellen die erwachsenenpädagogische Autonomie beeinflussen, wenn beispielsweise die Adressierung von Bedarfen stärker an finanzielle Aspekte denn an erwachsenenpädagogische Ziele zurückgebunden wird (vgl. Kapitel 2.2.1). Andererseits ermöglicht das strategische Einwerben von Zweit- und Drittmitteln aber auch die Entwicklung und Offerierung innovativer, nicht kostendeckender Weiterbildungsangebote (vgl. ebd., S. 142f.). Weitergeführt ergibt sich als zusätzlicher Verbindungspunkt der Finanzierungsstruktur und der Bedarfserschließung als Teil der Programmplanung und Angebotsentwicklung, dass öffentliche Mittel zwar nur einen relativ geringen Anteil an der Gesamtfinanzierung ausmachen, es aber potenziell erlauben, über entsprechende Angebote auch solche Bedarfe anzusprechen bzw. zu

⁷ Diese Zahlen basieren auf Erhebungen des Statistischen Bundesamtes, bezogen auf das Jahr 2017. Die wbmonitor-Umfrage aus 2018 differenziert die Finanzierungsstruktur in der Weiterbildung etwas anders aus. Demnach entfallen zusammengerechnet ca. 55 % der Finanzierung auf Individuen und Unternehmen. Weitere 22 % werden von Gebietskörperschaften getragen und 14 % entfallen auf die Arbeitsagentur sowie Jobcenter. Die verbleibenden Prozente verteilen sich auf nicht öffentliche Träger und sonstige Quellen (vgl. Christ et al. 2019, S. 33).

⁸ Auch wenn davon ausgegangen wird, dass Zweitmittel im Gegensatz zu Drittmitteln einen geringeren Einfluss auf die Bedarfserschließung ausüben, so geht mit der Grundfinanzierung durch Zweitmittel in der Regel auch ein bestimmter Auftrag an die Bildungseinrichtung einher, der (mit)bestimmt, welche Bedarfe wahrgenommen werden. Zugleich ist die Zuschneidung offener als bei Drittmitteln, bei denen ein direkterer Einfluss besteht.

adressieren, bei denen keine direkte Nachfrage zu erwarten ist, sondern die vielmehr aus erwachsenenpädagogischen oder gesellschaftlichen Zielstellungen abgeleitet werden.

2.1.3 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Nachdem im letzten Kapitel bereits Weiterbildungsaktivitäten in Relation zu Weiterbildungsanbietern dargestellt wurden, rückt an dieser Stelle das individuelle Weiterbildungsverhalten der Lernenden in den Fokus. Hierfür werden erneut Daten aus dem Adult Education Survey (AES) herangezogen, da dieser die umfassendste Quelle für Lernaktivitäten auf Ebene der Individuen darstellt (vgl. Behringer et al. 2016, S. 28) und zugleich die Möglichkeit bietet, neben allgemeiner Weiterbildung die berufliche Weiterbildung separat zu betrachten (vgl. BIBB 2018, S. 342). Wie eingangs beschrieben wird die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung im AES in den drei Segmenten „betriebliche Weiterbildung“, „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ und „nicht berufsbezogene Weiterbildung“ erhoben (vgl. Kapitel 2.1.1), wobei die Weiterbildungsbeteiligung in insgesamt vier Ausprägungen erfasst wird (vgl. ebd., S. 12):

- Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit
- Kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen
- Schulungen am Arbeitsplatz
- Privatunterricht in der Freizeit

Im Erhebungsjahr 2018 haben 54 % der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland mindestens einmal an einem Weiterbildungsangebot teilgenommen, was einem Anstieg von 4 % gegenüber dem Jahr 2016 und dem Höchstwert seit Beginn der Erhebungen im Jahr 1991 entspricht (vgl. ebd., S. 13). 83 % der an Weiterbildung Teilnehmenden gaben an, ein bzw. zwei Weiterbildungsaktivitäten besucht zu haben, die restlichen 17 % haben an drei oder mehr Veranstaltungen teilgenommen (vgl. ebd., S. 17). Im Untersuchungszeitraum entfallen 72 % der Aktivitäten auf betriebliche Weiterbildung, 18 % auf nicht berufsbezogene Weiterbildung und weitere 10 % auf individuell berufsbezogene Weiterbildung (vgl. ebd., S. 19f.). Analog der Ausführungen zu den Reproduktionskontexten relativiert sich die Dominanz betrieblicher Weiterbildung mit Blick auf die zugrundeliegenden Stundenvolumen zugunsten der individuell berufsbezogenen Weiterbildung. Während sich nahezu dreiviertel aller Aktivitäten im Kontext der betrieblichen Weiterbildung verorten, umfasst diese nur 45 % der insgesamt aufgewendeten Zeit. 33 % der

Unterrichtsstunden entfallen auf die individuell berufsbezogene Weiterbildung und die restlichen 22 % auf nicht berufsbezogene Weiterbildung (vgl. ebd., S. 43f.).⁹ Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der weit überwiegende Teil aller non-formaler Weiterbildungsaktivitäten im Erhebungsjahr 2018 und der dabei aufgewendeten Zeitvolumen auf berufliche Gründe zurückzuführen ist, worin sich insgesamt eine hohe Relevanz beruflicher Weiterbildung widerspiegelt und die Notwendigkeit begründet, die zugrundeliegende Bedarfserschließung zu betrachten.

2.1.4 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben

Wie aufgezeigt wird in der vorliegenden Dissertation von folgender *Gegenstandsbestimmung beruflicher Weiterbildung* ausgegangen: Die berufliche Weiterbildung zielt darauf ab, die Beschäftigungsfähigkeit jeder und jedes Einzelnen im Lebenslauf zu sichern (vgl. Dehnbostel 2008, S. 40), wodurch sie sich von der allgemeinen Weiterbildung abgrenzt (vgl. ebd., S. 12f.). Bei der beruflichen Weiterbildung handelt es sich – wie bei der Weiterbildung insgesamt – um ein heterogenes Feld (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 580f.), in dem Lernen in institutionalisierter Form bei Unternehmen und Weiterbildungsanbietern sowie in informellen Kontexten selbstgesteuert stattfindet (vgl. ebd., S. 16; Schiersmann 2007, S. 42). Vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse erlangt die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die berufliche Weiterbildung im Speziellen einen stetigen Bedeutungszuwachs (vgl. Arnold et al. 2018, S. 935). Die Anlässe für Weiterbildung werden vielfältiger und gehen mit umfangreichen Anpassungsprozessen der Beschäftigten einher (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 592). Demnach verändern sich Bildungsbedarfe in immer kürzeren Zeiträumen (vgl. Brandt et al. 2016, S. 15; Dengler/Matthes 2018, S. 4) und müssen zur Wahrung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch die Planenden in passgenaue Bildungsangebote transferiert werden.

Passend zu diesem Befund zeigt sich, dass die Weiterbildungsbeteiligung bei allen Formen beruflicher Weiterbildung bereits seit dem Jahr 2010 kontinuierlich ansteigt (vgl. Arnold et al. 2018, S. 932) und die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zur allgemeinen Weiterbildung deutlich überwiegt (vgl. BMBF 2019, S. 12ff.). Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung beruflicher Weiterbildung, die sich auf institutioneller Ebene in der großen Zahl von Bildungsanbietern mit entsprechender inhaltlicher Ausrichtung und auf individueller Ebene in der absoluten und relativen Häufigkeit der Weiterbildungsbeteiligung ausdrückt, erlangt die

⁹ Aufgrund des hier verfolgten Erkenntnisinteresses werden Weiterbildungsaktivitäten und Zeitvolumen mit Blick auf die Grundgesamtheit aller Befragten in Deutschland dargestellt. Weiterführende Ausdifferenzierungen der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (u. a. differenziert nach unterschiedlichen Personengruppen, regionalen Besonderheiten oder thematischen Schwerpunkten) in Relation zu Segmenten und Kontexten sind u. a. bei Bilger et al. (2017), Christ et al. (2019), dem BIBB (2018) oder dem BMBF (2019) nachzulesen.

Frage an Evidenz, wie die planenden Akteurinnen und Akteure in diesem Handlungsfeld agieren. Aufgrund der skizzierten Mischfinanzierung aus öffentlichen sowie privaten Mitteln und der Notwendigkeit, Weiterbildungsinhalte an sich rapide verändernde berufliche Rahmenbedingungen anzupassen, rückt dabei speziell der Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen in den Fokus, da sowohl institutionelle als auch individuelle Bedarfe erfasst und in passgenaue Bildungsangebote zu überführen sind, um Bildungsgelegenheiten zu offerieren. Wie aufgezeigt, sind gerade öffentliche Mittel dazu gedacht, auch solche Bedarfe zu adressieren, die in erster Linie auf erwachsenenpädagogische oder gesellschaftliche Zielstellungen zurückzuführen sind und nicht von einer reinen (marktförmigen) Nachfrage gesteuert werden.

Die im Promotionsvorhaben ausgewählten Falleinrichtungen verorten sich beide im Kontext der *non-formalen Weiterbildung* in den Segmenten der *individuellen berufsbezogenen Weiterbildung* und im Rahmen von Auftragsmaßnahmen, d. h. bei der Kooperation zwischen Anbieter beruflicher Weiterbildung und Unternehmen, auch in der *betrieblichen Weiterbildung*. Es werden ausschließlich *institutionalisierte Weiterbildungen* betrachtet, keine informellen Lernprozesse. Die beiden Falleinrichtungen repräsentieren zwei unterschiedliche Reproduktionskontexte. Während der Bildungsanbieter aus dem Projekt EWA im Schwerpunkt dem *Reproduktionskontext Markt* zuzuordnen ist, bewegen sich die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung im *Reproduktionskontext Staat*, wobei beide Falleinrichtungen eine *direkte öffentliche Förderung in Form von Drittmitteln* erhalten, um ihre Zielstellung zu erfüllen.

2.2 Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung

Nachdem im Kapitel 2.1 die theoretischen Grundlagen der beruflichen Weiterbildung aufgezeigt wurden, geht es in diesem Kapitel darum, die Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung zu skizzieren, in deren Rahmen sich die Erschließung von Bildungsbedarfen verortet. Hierfür werden eingangs Grundlagen zum professionellen Handlungsfeld der Programm- und Angebotsplanung im Allgemeinen dargestellt (Kapitel 2.2.1). Anschließend werden das Modell des Angleichungshandelns (Kapitel 2.2.2) sowie Planungsstrategien und Programmarten mit explizitem Bezug zur Bedarfserschließung und einer Spezifizierung auf den beruflichen Kontext beschrieben (Kapitel 2.2.3). Zuletzt werden verschiedene Anbieter-Nachfrager-Konstellationen mit Blick auf die Bedarfserschließung nachgezeichnet (Kapitel 2.2.4), bevor das Kapitel mit einer Ergebniszusammenfassung abgeschlossen wird (Kapitel 2.2.5).

2.2.1 Grundlagen zum Handlungsfeld der Programm- und Angebotsplanung

Wie im Kapitel 2.1 dargelegt ist die Erwachsenen- und Weiterbildung gefordert, kurzfristig und flexibel auf Bildungsanforderungen zu reagieren (vgl. Fleige et al. 2018, S. 10; Gieseke 2018a, S. 29), indem Weiterbildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, regionaler, betrieblicher sowie individueller Bedarfe, offeriert werden (vgl. Gieseke 2008, S. 13; Nuissl 2011, S. 329; Tippelt 2011, S. 455). Die Programm- und Angebotsplanung erlangt damit eine essentielle Bedeutung und gilt neben dem auf alle Leitungstätigkeiten rekurrierenden Bildungsmanagement (vgl. Robak 2004, S. 182; Gieseke 2000, S. 32) sowie der Ausgestaltung und Durchführung der konkreten Lehr-Lernsituation als Kernelement professionellen pädagogischen Handelns in Weiterbildungsinstitutionen (vgl. u. a. Dollhausen 2008, S. 7; Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003; Fleige et al. 2018, S. 10). Aus diesem professionellen Verständnis heraus müssen Planende in der Lage sein, vor allem praktisches Wissen bzw. Erfahrungswissen und wissenschaftlich fundiertes Wissen situationspezifisch miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Gieseke 2018c, S. 1052).¹⁰ Die Programm- und Angebotsplanung wird vorwiegend von hauptberuflich pädagogisch Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen ausgeführt. Jedoch können Planungsaufgaben in Abhängigkeit der Einrichtungsgröße und der Personalsituation auch durch Leitungspersonal sowie durch frei- oder nebenberufliche Dozentinnen und Dozenten übernommen werden (vgl. Gieseke 2000, S. 32f.; Schmidt-Lauff 2009, S. 10; Fleige et al. 2018, S. 11; Gieseke/Hippel 2018, S. 39).

Die in der Erwachsenen- und Weiterbildung planenden Akteurinnen und Akteure agieren in einem heterogenen Feld, das von unterschiedlichen Interessen (im beruflichen Kontext v. a. von (potenziellen) Teilnehmenden, Auftraggebern, Kammern, Interessenvertretern, Multiplikatoren, Fördergebern oder auch Kooperationspartnern) geprägt ist und handeln diese kommunikativ aus (vgl. Gieseke 2003, S. 196f.), was bedeutet, dass die divergierenden Perspektiven und die damit einhergehenden Bedarfe einen unmittelbaren Einfluss auf das Planungshandeln ausüben. Hippel (2011) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Spannungsfeld, in dem die Planenden mit vielfältigen Antinomien und Paradoxien konfrontiert sind, wie z. B. dem Konflikt zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien (vgl. Hippel 2011, S. 45ff.).

¹⁰ Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung zielt Professionalisierung laut Gieseke darauf ab, „berufliche Kompetenzen auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie zu gewinnen, die eingebunden sind in ethische Verpflichtungen gegenüber dem jeweiligen Klientel, um den Ansprüchen von Trägern und Märkten aufgabenspezifische Standards entgegenzusetzen“ (Gieseke 2018c, S. 1053). Gieseke betont in diesem Zusammenhang, dass Professionalität kein Zustand ist, sondern eine in jeder Situation neu zu erbringende berufliche Leistung, welche die Lernenden und ihre Bedarfe in den Mittelpunkt des Interesses stellen (vgl. ebd., S. 1054).

Sie planen Bildungsangebote auf Grundlage antizipierter oder erschlossener Bedarfe sowie unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (vgl. Schlutz 2006) und fassen diese in Bildungsprogramme zusammen (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 992f.; Gieseke 2015, S. 166; Fleige et al. 2018, S. 11f.). Bildungsanbieter sollten ihre Planungen dabei stets am eigenen Auftrag (vgl. Zech 2008, S. 41ff.; Höffer-Mehlmer 2011, S. 992f.; Gieseke 2003, S. 189) sowie an dem Ausschnitt des Bedarfs orientieren, den sie inhaltlich auch abdecken können (Bardeleben et al. 1990, S. 123). Insofern bildet das Programm das trägerspezifische Bildungsverständnis einer Weiterbildungsinstitution ebenso ab, wie das Interessenprofil und die primär anvisierte Zielgruppe (vgl. Gieseke 2003, S. 189; Gieseke 2015, S. 165). Bildlich gesprochen ist das Programm der „Spiegel einer Bildungsorganisation oder -institution“ (Gieseke 2015, S. 170).

Bei der Programm- und Angebotsplanung handelt es sich um zwei voneinander abzugrenzende Handlungsbereiche, die zwar wechselseitig eng miteinander verwoben sind (vgl. Arnold/Wiegerling 1983, S. 14), sich jedoch mit Blick auf die didaktischen Handlungsebenen analytisch voneinander getrennt betrachten lassen. Hierfür gibt es keine einheitlichen Vorgehensweisen, sondern abhängig von Definition, Verwendungssituation oder empirischem Zugang existieren voneinander abweichende Einordnungen der Programm- und Angebotsplanung in die Handlungsebenen (vgl. Hippel/Kulmus/Stimm 2018, S. 24). Diese Ausarbeitung folgt der Systematik von Gieseke (2018a), bei der die Handlungsstrukturen innerhalb einer Weiterbildungsinstitution den Bezugsrahmen darstellen. Demnach ist Programmplanung auf der Mesoebene verortet, auf der die planenden Akteurinnen und Akteure, auf Grundlage von Bedarfen, u. a. Bildungsangebote erarbeiten sowie Dozierende auswählen. Die Angebotsplanung bezieht sich auf die konkrete Planung einzelner Kurse. Sie wird primär durch die Dozierenden gestaltet und ist auf der Mikroebene einzuordnen. Ergänzend ist die Makroebene zu nennen, auf der sich die Leitungstätigkeiten eines Bildungsanbieters wiederfinden (vgl. Gieseke 2018a, S. 22).

Unter Programmplanungshandeln wird die Ausgestaltung eines Programms unter Berücksichtigung des organisationalen Auftrags einer Organisation verstanden (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003; Gieseke/Hippel 2018, S. 40). Das Programm ist das Ergebnis des Planungshandelns. Es fasst einzelne Angebote eines Bildungsanbieters nach Schwerpunkten zusammen und strukturiert diese in Programmbereiche oder auch Programmsegmente (vgl. Gieseke 2008, S. 67; Gieseke 2018a, S. 19f.). Programme werden in Hinblick auf den jeweiligen Weiterbildungsmarkt und unter Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage geplant (vgl. Reich-

Claassen/Hippel 2018, S. 1417).¹¹ Sie werden genutzt, um die Zielgruppe über aktuelle Angebote der Bildungseinrichtung zu informieren. Programme wirken auf diese Weise als Marketinginstrument, sie dienen aber gleichermaßen der Selbstdarstellung des Bildungsanbieters und legitimieren die eigene Bildungsarbeit (vgl. Henze 1998, S. 37; Nolda 2018, S. 433). Ein Programm setzt sich aus einzelnen Bildungsangeboten zusammen, sodass das Angebot ein Teilelement des Programms darstellt, in welchem die konzeptionelle Ausgestaltung einzelner Kurse mit Blick auf die Lehr-Lern-Situation stattfindet (vgl. Robak 2004, S. 76; Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003; Gieseke 2018a, S. 25). Hierbei ist zu beachten, dass es sich beim Planungshandeln keinesfalls um eine rein organisatorische Tätigkeit, sondern einen inhaltlichen Gestaltungsprozess handelt, dessen zentralen Aufgaben darin bestehen, eine durchdachte Auswahl zu treffen und diese Entscheidungen auch begründen zu können, um zielgruppenspezifische Angebote auszugestalten (vgl. Gieseke/Hippel 2018, S. 40). In der vorliegenden Ausarbeitung wird davon ausgegangen, dass für die planenden Akteurinnen und Akteure antizipierte oder erschlossene Bedarfe die wesentliche Grundlage darstellen, auf der sie die zuvor genannten inhaltlichen Entscheidungen treffen, wodurch der Prozess der Bedarfserschließung eine besondere Bedeutung im gesamten Prozess der Programm- und Angebotsplanung einnimmt. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass die Bedarfserschließung in mehreren Wissensinseln repräsentiert ist und damit Eingang in das Angleichungshandeln findet (vgl. nachfolgendes Kapitel).

2.2.2 Programmplanung als Angleichungshandeln

Die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung planen Bildungsangebote wie zuvor dargestellt, indem sie differierende Positionen von Akteurinnen und Akteuren der Nachfrageseite kommunikativ aushandeln und je nach Situation flexibel auf unterschiedliche Wissensressourcen zurückgreifen (vgl. Gieseke 2003, S. 196f.). Gieseke bezeichnet diesen diskursiven Prozess der Aushandlung als „Angleichungshandeln“ (Gieseke/Gorecki 2000, S. 80). Das Modell des Angleichungshandelns bezieht auf kritische Weise den sozialen und organisationalen Kontext der Programmplanung sowie die dortigen Aushandlungen mit ein (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1406) und wurde empirisch aus einer umfassenden Studie abgeleitet, bei der das Planungshandeln und das Bildungsmanagement in konfessionellen Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung untersucht wurden (vgl. Gieseke 2000). Es handelt sich jedoch um ein abstrahierendes Modell, das sich bereichsunabhängig sowohl auf Einrichtungen

¹¹ Im Kontext von Angebot und Nachfrage kann man in Anlehnung an Tietgens (1982) auch von einer Suchbewegung sprechen, die sowohl auf Bildungsanbieter als auch auf potenzielle Nachfragende zutrifft. Die Planenden sind auf der Suche nach den Bedarfen und Erwartungen der Zielgruppe, während die Adressatinnen und Adressaten ihrerseits auf der Suche nach für sie passende Angebote sind (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1409).

der Erwachsenen- und Weiterbildung als auch auf Einrichtungen beigeordneter Bildung beziehen lässt (vgl. Hippel 2017, S. 202). Insofern bildet es einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen, um die Vorgehensweisen der Planenden zur Bedarfserschließung in den Falleinrichtungen zu beschreiben, die für dieses Forschungsvorhaben ausgewählt wurden.

Im Folgenden wird das Modell von Gieseke ausführlicher dargestellt und mit Blick auf die *Platzierung der Bedarfserschließung für den beruflichen Kontext* konkretisiert. Gieseke beschreibt den Prozess des Angleichungshandelns wie folgt: „Angleichungshandeln meint in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint, so gesehen, auch Optimierung der Bedarfs- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung“ (Gieseke 2008, S. 105). Nach diesem Verständnis folgt Planung keinem linearen Ablauf, sondern erfolgt je nach Kontext für jedes Angebot passgenau, sodass ganz unterschiedliche Wege durchlaufen werden (vgl. ebd.). Die planenden Akteurinnen und Akteure müssen in einem vernetzten Handeln verschiedene Wissensbestände flexibel und situationsspezifisch miteinander verbinden (vgl. Gieseke 2003, S. 196). Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung und mit Blick auf die Erschließung von Bildungsbedarfen fällt hierunter beispielsweise ganz grundlegend das Wissen über die Konstitution des Bedarfs und der situativ einzubeziehenden Personen(gruppen) sowie gleichermaßen über technische Entwicklungen, die Arbeitsmarktsituation, aktuelle Förderbekanntmachungen auf Landes- bzw. Bundesebene oder auch bezüglich geplanter oder bereits vollzogener Gesetzesänderungen. Diese Wissensbestände werden von Gieseke im Modell der Wissensinseln (vgl. Abbildung 2) zusammengefasst dargestellt, bei dem die Planungsschritte autonomisiert stattfinden (vgl. Gieseke 2008, S. 56).

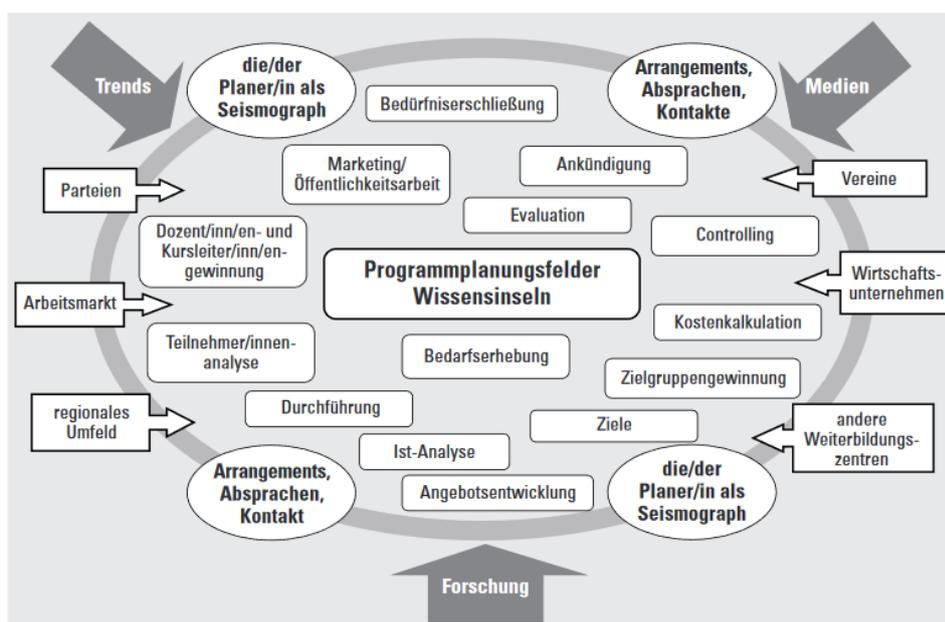


Abbildung 2: Modell der Wissensinseln (Gieseke/Hippel 2018, S. 47)

Bei den in Abbildung 2 aufgezeigten Wissensinseln spiegelt sich pädagogisches Wissen ebenso wider, wie Wissensbestände aus verschiedenen anderen Disziplinen, die fachspezifisch einzu- binden sind (vgl. Gieseke/Hippel 2018, S. 47). Dieser Aspekt erhält bei der Erschließung be- rufsbezogener Bildungsbedarfe eine hohe Bedeutung, da die Planenden neben erwachsenenpä- dagogischer Expertise zur Ausgestaltung der Bedarfserschließung ebenso themenspezifische Einschätzungen vornehmen und planungsrelevante Entscheidungen auf inhaltlicher Ebene tref- fen müssen, wofür Wissensbestände aus dem jeweiligen Fachbereich heranzuziehen sind. Da Planungshandeln keinen festen Strukturen oder einem vorgegebenen Kreislauf folgt (vgl. Gie- seke 2003, S. 197) und aufgrund der vorherrschenden (Modell-)Komplexität nicht alle Wissen- sinseln parallel Anwendung finden können (vgl. Gieseke/Hippel 2018, S. 48), müssen planende Akteurinnen und Akteure für jedes Angebot unterschiedliche Wissensinseln verknüpfen (vgl. Gieseke 2008, S. 57f.). Die Bandbreite „genutzter“ Wissensinseln variiert dabei stark, da es ein großer Unterschied ist, ob beispielsweise ein etabliertes Angebot erneut in das Programm auf- genommen oder ein Programmschwerpunkt neu eingerichtet wird (vgl. Gieseke 2003, S. 197). Doch auch wenn der Einbezug von einzelnen Wissensinseln stark variiert und wechselnde Kombinationswege zu beobachten sind (vgl. ebd.), so muss aus Perspektive der Bedarfsfor- schung konstatiert werden, dass in jedem einzelnen Planungsprozess Wissensinseln zum Tra- gen kommen, die der Bedarfserschließung zuzuordnen sind bzw. auf deren Grundlage ein Be- darf erschlossen wird. Dies ist exemplarisch der Abbildung 3 zu entnehmen, bei der die Wis- sensinseln mit Bezug zur Bedarfserschließung für diese Ausarbeitung hervorgehoben wurden, was erneut die hohe Bedeutung sowie flexible Verwendung im Planungsprozess verdeutlicht.

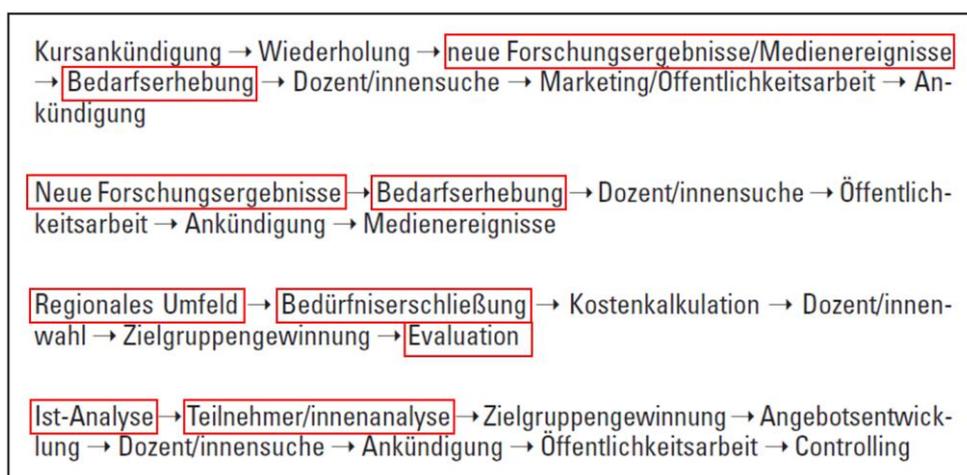


Abbildung 3: Kombinationen (Hervorh.) von Wissensinseln (vgl. Gieseke 2003, S. 197)

Wie zuvor dargestellt geht das Angleichungshandeln laut Gieseke im Sinne einer Abstimmung und Aushandlung mit der Optimierung von Bedarfserschließung einher (vgl. Gieseke 2008, S. 105), was einerseits darauf verweist, dass Bedarfe vorwiegend in der Interaktion und damit kommunikativ zu erschließen sind und über die Interessen mehrerer Akteurinnen und Akteure akzentuiert bzw. ausgeformt werden. Andererseits wird durch die Begriffe „Aushandlung“ und „Abstimmung“ bereits an dieser Stelle angedeutet, dass es sich beim Bedarf nicht um einen einfach zu erhebenden Gegenstand handelt, sondern dieser erst im Planungsprozess zu definieren ist, wobei sich die Optimierung in diesem Falle auf eine Perspektivverschränkung bezieht.

2.2.3 Planungsstrategien und Programmarten in der beruflichen Weiterbildung

In den folgenden Ausführungen werden ausgehend von dem Verständnis der Programmplanung als Angleichungshandeln zunächst verschiedene Planungsstrategien dargestellt (a), auf die planende Akteurinnen und Akteure zurückgreifen, um Wissensinseln situationsspezifisch zu verknüpfen und das eigene Bildungsprogramm auszugestalten (vgl. Lorenz 2020). Anschließend rücken verschiedene Programmarten in den Fokus (b), die neben den Planungsstrategien ebenfalls einen direkten Einfluss auf den Prozess zur Bedarfserschließung aufweisen (vgl. Hipfel/Röbel 2016), sodass deren Betrachtung ebenfalls gewinnbringend für diese Arbeit ist.

a) Planungsstrategien der beruflichen Weiterbildung

Für die vorliegende Ausarbeitung sind grundlegend die Ausführungen von Pohlmann (2018) von Interesse, die von Lorenz (2019) für die berufliche Weiterbildung erweitert wurden. Aus den empirischen Befunden lassen sich vier Planungsstrategien voneinander abgrenzen, um ausgehend von eruierten und/oder antizipierten Bedarfen Bildungsangebote zu gestalten (vgl. Pohlmann 2018, S. 157; Lorenz 2019, S. 172f.). Die Planungsstrategien erscheinen dabei geeignet, die abweichenden Aufwände und die Varianz der Bedarfserschließung im Kontext der Wissensinseln zu systematisieren. Folgende Planungsstrategien sind voneinander abzugrenzen:

- *Neuentwicklung* von Angeboten
- *Fortschreibung* von Angeboten aufgrund stabiler Nachfrage
- *Streichung* von Angeboten aufgrund fehlender Nachfrage
- *Umsetzung* von Angeboten in andere Regionen

Bei der *Neuentwicklung* werden Bildungsangebote vor dem Hintergrund öffentlicher und fachlicher Diskurse sowie unter Einbezug von Dozierenden, Kooperationspartnern und Teilnehmenden neu geplant. Im Rahmen der *Fortschreibung* werden Angebote in erster Linie aufgrund

vorhandener Nachfrage oder gesellschaftlicher Relevanz unverändert oder mit Modifikationen fortgeschrieben, wobei dieses Vorgehen einen hohen Stellenwert im Planungshandeln aufweist. Angebote mit ausbleibender Nachfrage werden aus dem Programm *gestrichen*, zum Teil auch dann, wenn eine hohe gesellschaftliche Relevanz gegeben ist (vgl. Pohlmann 2018, S. 157ff.). Hinzu kommt die *Umsetzung* von Angeboten, bei der bestehende bzw. neu ausgearbeitete Bildungsangebote entweder ohne inhaltliche Anpassungen in anderen Regionen platziert oder an die örtlichen Gegebenheiten bzw. Bedarfe adaptiert werden (vgl. Lorenz 2019, S. 172ff.).

Diese Strategien sind als übergreifende Entscheidungsmuster über Bildungsangebote zu verstehen und lassen sich im Schwerpunkt auf Ebene der Angebotsplanung verorten, weisen aber ebenfalls Bezüge zur Programmplanung auf (vgl. Lorenz 2020, S. 35), wobei insbesondere bei der Neuentwicklung und Umsetzung von umfangreicheren Prozessen der Bedarfserschließung auszugehen ist, während diese bei der Fortschreibung und Streichung weniger Relevanz besitzen (vgl. Kapitel 2.3). Die Planungsstrategien sind eng mit den Strategien zur Bedarfserschließung verbunden, die auch als „Bedarfsstrategien“ (Schlutz 2006, S. 45) bezeichnet werden und die Wechselbeziehung von Angebot und Nachfrage fokussieren. Diese Strategien werden im Kapitel 2.3.2 separat dargestellt, da sie einen Schwerpunkt dieses Forschungsvorhabens bilden.

Programmarten der beruflichen Weiterbildung

Für die betriebliche Weiterbildung haben Hippel und Röbel (2016) am Fallbeispiel von drei Großunternehmen untersucht, wie sich die Programm- und Angebotsplanung unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der jeweils am Planungsprozess beteiligter Akteurinnen und Akteure, wie beispielsweise der Geschäftsführung, Abteilungsleitungen, der Personalabteilung oder einzelnen Mitarbeitenden, ausgestaltet (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 61).¹² In den empirischen Analysen wurde deutlich, dass Planung auch in Unternehmen innerhalb eines Spannungsfeldes stattfindet, in dem Planungsprozesse kommunikativ ausgehandelt werden (vgl. Röbel 2017b, S. 38), womit ein direkter Bezug zwischen innerbetrieblichen Planungsprozessen und dem Modell des Angleichungshandelns nach Gieseke – das sich auf Weiterbildungseinrichtungen bezieht – erkennbar wird. Als Ergebnis ihrer Untersuchung konnten Hippel und Röbel fünf

¹² Die betriebliche Weiterbildung ist gekennzeichnet durch ihren Bezug auf Arbeit und Unternehmen, wobei der Betrieb der Anbieter von Weiterbildung ist (vgl. Dehnpostel 2008, S. 17). Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung werden Bildungsentscheidungen insbesondere auf Grundlage unternehmerischer Zielstellungen getroffen und um erwachsenenpädagogische Ziele angereichert (vgl. Käßlinger 2018b, S. 689). Unternehmen sind damit als Einrichtungen beigeordneter Bildung zu verstehen, in denen Planung aufgrund der vielfältigen Akteurinnen und Akteure, deren unterschiedliche Durchsetzungsfähigkeit und differierenden Interessen ähnlich verlaufen wie bei (öffentlichen) Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Gieseke/Heuer 2011, S. 115ff.; Käßlinger 2016, S. 120ff.).

Programmarten herausarbeiten, die sich mit Blick auf planende Akteurinnen und Akteure, Finanzierung, Zielgruppe und Planungshorizont abgrenzen (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69):

- Programmkatalog
- bereichsinterne Angebote
- externe Angebote
- maßgeschneiderte Angebote
- weitere Einzelangebote

Der *Programmkatalog* weist einen langfristigen Planungshorizont auf, wird von der Weiterbildungsabteilung im Voraus geplant und steht prinzipiell allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern offen. *Bereichsinterne Angebote* werden von den einzelnen Organisationseinheiten eines Unternehmens gesondert geplant, ohne dass die Weiterbildungsabteilung einbezogen wird. Bei den *externen Angeboten* findet eine Einbindung von Bildungsanbietern statt, um mit oder ohne Involvierung der Weiterbildungsabteilung Angebote für einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu offerieren. Im Rahmen der von Hippel und Röbel sogenannten *maßgeschneiderten Angebote* werden kurzfristige Bedarfe aus einzelnen Organisationseinheiten durch die Weiterbildungsabteilung umgesetzt, wodurch sie eine Dienstleiterrolle einnimmt. Zuletzt fassen *weitere Einzelangebote* zusätzliche Angebote zusammen, die themenbezogen von der Weiterbildungsabteilung oder den einzelnen Organisationseinheiten angestoßen werden (vgl. ebd.).

Die unternehmensbezogenen Programmarten wurden von Lorenz (2020) auf die Perspektive von Anbietern beruflicher Weiterbildung übertragen. Anhand von zwei Falleinrichtungen arbeitet sie heraus, dass Weiterbildungsanbieter sowohl *Programmkataloge* einsetzen als auch sogenannte *maßgeschneiderte Angebote* offerieren und in Kooperation mit der Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen die zuvor beschriebene Rolle der betriebsinternen Weiterbildungsabteilung einnehmen (vgl. Lorenz 2020, S. 60f.). Je nach Programmart sind unternehmensseitig wechselnde Akteurinnen und Akteure an der Bedarfserschließung beteiligt (vgl. Röbel 2017b, S. 42), die bei Kooperationsmaßnahmen auch für diese Arbeit Relevanz besitzen und im Kapitel 2.3 mit Bezug zur Bedarfserschließung ebenso weiterführend ausdifferenziert werden, wie die Bedarfsstrategien von Schlutz (2006), welche ebenfalls in Abhängigkeit der Programmart in unterschiedlichem Ausmaß zum Einsatz kommen (vgl. Schlutz 2006, S. 45f.).

2.2.4 Anbieter-Nachfrager-Konstellationen

In den bisherigen Ausführungen wurde herausgearbeitet, dass die Programmplanung und damit auch die Bedarfserschließung sowohl auf Seite der Anbieter beruflicher Weiterbildung als auch auf der Nachfrageseite von diversen Akteurinnen und Akteuren geprägt ist (vgl. Gieseke 2003, S. 19f.), die auf individueller, institutioneller oder gesellschaftlicher Ebene zum Tragen kommen (vgl. Ortner 1981, S. 29ff.; Bardeleben et al. 1990, S. 90f.). Zugleich wurde deutlich, dass Bildungsanbieter auf Teilnahmeentgelte und/oder die Finanzierung durch Unternehmen angewiesen sind (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 989ff.; Behringer/Gnahn/Schönfeld 2013, S. 186) und demzufolge oftmals unter „Marktbedingungen“ (Fleige et al. 2018, S. 11) agieren.

Vor diesem Hintergrund wird die Frage relevant, wer die Adressatinnen und Adressaten eines Bildungsangebots sind und in welchem Verhältnis Anbieter und Nachfragende stehen (vgl. Schlutz 2006, S. 31). Schlutz (2006) beschreibt insgesamt drei *Anbieter-Nachfrager-Konstellationen*¹³, bei denen die Finanzierung des Bildungsangebots und der zu erzielende Nutzen eine zentrale Rolle spielen. Ausgehend von einem Dienstleistungsgedanken wird zwischen zahlenden Kundinnen und Kunden sowie lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschieden, die gegebenenfalls differierende Anforderungen an dasselbe Bildungsangebot stellen (vgl. ebd., S. 36). Die Anbieter-Nachfrager-Konstellationen werden aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen beschrieben, welche die Anbieterseite darstellen und von der Nachfrageseite (Kundinnen und Kunden oder Teilnehmende) abgegrenzt wird. Das Konzept der Anbieter-Nachfrager-Konstellationen scheint damit geeignet, das im vorigen Kapitel beschriebene, aus verschiedenen Akteurinnen und Akteuren resultierende Spannungsfeld zu systematisieren, in dem sich die Planenden bei der Erschließung von Bildungsbedarfen bewegen.

Eine klassische Anbieter-Nachfrager-Konstellation, bei der die (zukünftigen) Teilnehmenden im eigenen Auftrag nachfragen, für die Teilnahme bezahlen, am Bildungsangebot teilnehmen und schließlich den Nutzen aus dem Lernergebnis ziehen, stellt die Abbildung 4 dar, bei welcher sämtliche Rollen der Nachfrageseite in einer Person vereint sind (vgl. Schlutz 2006, S. 32). In der beruflichen Weiterbildung ist diese Konstellation vorzufinden, wenn sich beispielsweise eine Einzelperson dazu entscheidet, einen Volkshochschulkurs zur Textverarbeitung zu absolvieren, um damit erweiterte Qualifikationen für den eigenen beruflichen Aufstieg zu erlangen.

¹³ Da es sich bei den Anbieter-Nachfrager-Konstellationen um einen von Schlutz definierten und damit feststehenden Begriff handelt, wird dieser für diese Dissertationsschrift beibehalten und nicht gegendert.

Konstellation A

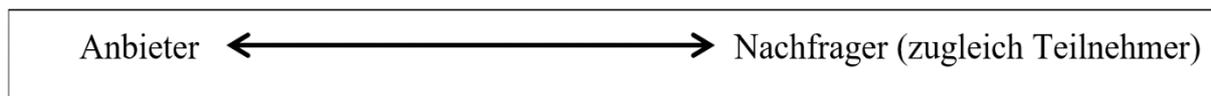


Abbildung 4: Anbieter-Nachfrager-Konstellation A (Schlutz 2006, S. 32)

Allerdings ist das Verhältnis von Anbieter und Nachfrager selten so stringent wie zuvor beschrieben, da es häufig noch einen zweiten Nachfrager gibt, der jedoch nur wenig in Erscheinung tritt, wie beispielsweise das Land, die Kirche oder eine andere Großorganisation (siehe Abbildung 5). Da der Auftrag des zweiten (institutionellen) Nachfragers in dieser Zusammensetzung meist recht allgemein gehalten ist, bleibt der Handlungsspielraum zwischen Anbieter und Teilnehmenden in aller Regel sehr groß und die Bildungsangebote in ihren Inhalten sowie Gruppenzusammensetzungen nicht definitiv vorbestimmt (vgl. ebd., S. 32f.). Ein typisches Beispiel für diese Konstellation ist die Bereitstellung von Drittmitteln durch das Land, um Bildungsangebote zu offerieren, die darauf abzielen, die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen oder die Beschäftigungsfähigkeit von Einzelpersonen in einer Region zu steigern.

Konstellation B

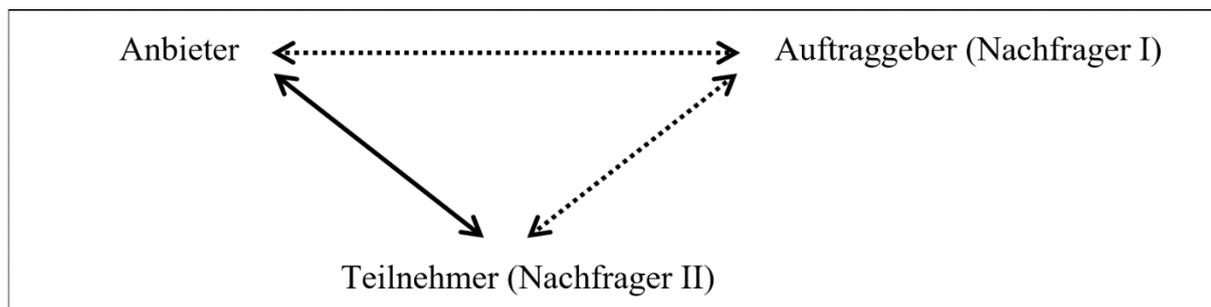


Abbildung 5: Anbieter-Nachfrager-Konstellation B (Schlutz 2006, S. 33)

Different dazu gestaltet sich der Fall, wenn vonseiten des institutionellen Auftraggebers ein konkret nachweisbarer Nutzen der Bildungsmaßnahme erwartet wird oder Auftraggeber und Teilnehmende der gleichen Organisation angehören (siehe Abbildung 6). In der Konstellation C ist der primäre Adressat mit Blick auf die Finanzierung der Auftraggeber, der zugleich Hauptnutzer des Bildungsangebots ist, während die Teilnehmenden für die Teilnahme im Regelfall kein Entgelt entrichten (vgl. Schlutz 2006, S. 33f.). Da die Bedarfe des Auftraggebers mitunter von den Bedarfen der Teilnehmenden abweichen, birgt die Konstellation C ein größeres Konfliktpotenzial in sich (vgl. Jechle et al. 1994, S. 8).¹⁴ Als Beispiele für die Konstellation C sind

¹⁴ Pawlowsky & Bäumer (1996) fassen das Konfliktpotenzial in einem 4-Felder-Schema zusammen, in dem die Bedarfe von Unternehmen und Bedürfnisse der Teilnehmenden gegenübergestellt werden. Hieraus ergeben sich zwei Problemfelder, in denen sich die Bedarfe des Unternehmens und die Bedürfnisse der Mitarbeitenden unterscheiden. Diese Felder gilt es im Rahmen der Bildungsarbeit zu lösen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 104f.).

einerseits arbeitsmarktpolitische Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit anzuführen, die sich u. a. an Personen richten, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Andererseits fallen in diese Konstellation auch privatwirtschaftliche Unternehmen, die mit Bildungsanbietern zusammenarbeiten, um ihre Mitarbeitenden im Umgang mit neuen Technologien zu qualifizieren.

Konstellation C

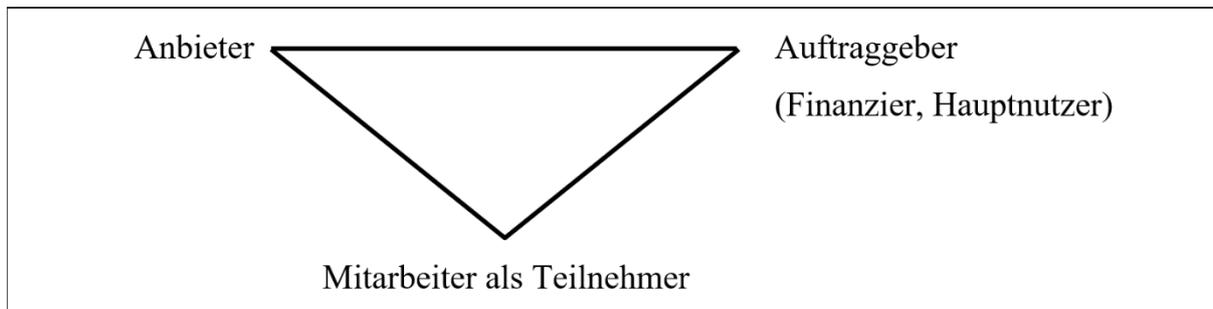


Abbildung 6: Anbieter-Nachfrager-Konstellation C (Schlutz 2006, S. 34)

Um die verschiedenen Rollen, Interessen und Beziehungen hinreichend zu berücksichtigen schlägt Schlutz (2006) vor, auf der Nachfrageseite zwischen Auftraggebern, Finanziers, Teilnehmenden sowie Nutzerinnen und Nutzern zu differenzieren. Analog hält er eine Unterscheidung von Kunden- und Teilnehmer-Orientierung als Leitprinzipien der Ausrichtung an der Nachfrage für sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass der Bildungsanbieter eine „doppelte Loyalität“ (Schlutz 2006, S. 34) zu entwickeln hat, bei der Bedarfe des Auftraggebers und der am Bildungsangebot Teilnehmenden gleichermaßen Berücksichtigung finden (vgl. ebd., S. 34f.).¹⁵

Mit Blick auf den Prozess der Bedarfserschließung wird deutlich, dass eine professionelle Anforderung an pädagogisches Planungshandeln in allen drei Konstellationen wenigstens auf der Angebotsebene (vgl. Gieseke 2018a, S. 22) darin besteht, die Bedarfe der Teilnehmenden zu berücksichtigen – unabhängig davon, auf welche Weise ein möglicher Auftraggeber involviert ist. Insofern wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung den Ausgangspunkt darstellt, der in den Konstellationen B und C um eine Kundenorientierung erweitert wird. Zugleich handelt es sich bei der Beschreibung der Auftraggeber lediglich um weit gefasste Oberkategorien, die mit Blick auf die Konstellation C ausdifferenzieren sind, um beispielsweise die vielfältigen Personen(gruppen), deren Auskunfts-fähigkeiten und Machtverhältnisse im (innerbetrieblichen) Prozess der Bedarfserschließung (vgl.

¹⁵ Geißler (1997) spricht nicht von Loyalitäten, sondern beschreibt diese Konstellation als „Problem des doppelten Kunden“ (Geißler 1997, S. 84), wobei er konstatiert, dass diejenigen im Unternehmen, die die „Bildungsleistung“ einkaufen, auch den Bildungsbedarf der späteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer definieren und es überdies in der Verantwortung der Bildungseinrichtung liegt, diesen Konflikt im Lernsetting aufzulösen (vgl. ebd., S. 84f.).

Käpplinger 2016, S. 120ff.) zu berücksichtigen. Die Anbieter-Nachfrager-Konstellationen eignen sich damit als Rahmen zur Beschreibung von Prozessen der Bedarfserschließung in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht, da diese als Beschreibung des Kontextes auf der *Handlungsebene* zwischen Anbietern und Nachfragenden eingeordnet werden können, während beispielsweise die Reproduktionskontexte (vgl. Kapitel 2.1.2) eher eine Meta-Perspektive einnehmen und im Schwerpunkt auf der *Organisationsebene* zu verorten sind.

2.2.5 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben

In der Erwachsenen- und Weiterbildung handeln planende Akteurinnen und Akteure bei der Erstellung von Bildungsangeboten unterschiedliche Positionen kommunikativ aus und greifen kontextabhängig flexibel auf verschiedene Wissensinseln zurück (vgl. Gieseke 2003, S. 196f.). Programmplanung als Kernelement professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003; Fleige et al. 2018, S. 10) folgt dabei keinem linearen Ablauf, für jedes Angebot können situationsspezifisch unterschiedliche Kombinationswege und Gewichtungen einzelner Wissensressourcen sinnvoll sein (vgl. Gieseke 2008, S. 56ff.).

Programme stellen das Ergebnis des Planungshandelns dar, fassen einzelne Angebote eines Bildungsanbieters zusammen und werden unter Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage konzipiert (vgl. Gieseke 2008, S. 67; Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1417), indem gesellschaftliche, institutionelle und/oder individuelle Bedarfe auf mikro- und mesodidaktischer Ebene in Bildungsoptionen für die Adressatinnen und Adressaten überführt werden (vgl. Gieseke 2003, S. 189, Höffer-Mehlmer 2011, S. 992f.; Gieseke 2015, S. 166). Hierfür greifen die Planenden auf Planungsstrategien zurück (vgl. Pohlmann 2018, S. 157; Lorenz 2020, S. 51) und gestalten Programmarten aus (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69), die jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen zur Erschließung von Bildungsbedarfen nach sich ziehen können.

Insgesamt wurde in den bisherigen Ausführungen zur Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung verdeutlicht, dass die Erschließung von Bildungsbedarfen als ein Kernelement des berufsbezogenen Planungshandelns zu betrachten ist und die planenden Akteurinnen und Akteure gefordert sind, eine reflektierte Auswahl zur Überführung von Bildungsbedarfen in Bildungsoptionen zu treffen sowie diese Entscheidungen in wechselnden Konstellationen inhaltlich begründen zu können (vgl. Käpplinger/Robak 2019, S. 103; Gieseke/Hippel 2018, S. 40). Vor diesem Hintergrund rücken die Vorgehensweisen der Planenden ins Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, wobei in den ausgewählten Falleinrichtun-

gen überwiegend die beiden Planungsstrategien der Neuentwicklung und Umsetzung untersucht werden, da bei diesen ein erhöhter Aufwand zur Bedarfserschließung zu erwarten ist. Der kommerzielle Bildungsanbieter aus dem Projekt EWA weist indes die Programmarten des Programmkatalogs und der sogenannten maßgeschneiderten Angebote auf, wohingegen die Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung ausschließlich offene Bildungsangebote in Form eines Programmkatalogs für ihre Zielgruppe offerieren, indem sie solche Bedarfe erschließen, die an die eigene Schwerpunktsetzung zurückgebundenen sind.

2.3 Erschließung von Bildungsbedarfen

Nachdem im Kapitel 2.2 das professionelle Handlungsfeld der Programm- und Angebotsplanung betrachtet wurde, rückt an dieser Stelle die Erschließung von Bildungsbedarfen als zentrales Element des Promotionsvorhabens in den Fokus. Einleitend findet eine begriffliche Einordnung und Ausdifferenzierung des Bedarfsbegriffs statt (Kapitel 2.3.1). Anschließend werden grundlegende Strategien zur Bedarfserschließung skizziert und mit der Erarbeitung einer eigenen Definition abgeschlossen (Kapitel 2.3.2). Zuletzt werden theoretisch beschriebene Ansätze und Instrumente dargestellt und in Relation zu empirischen Erkenntnissen gesetzt (Kapitel 2.3.3), bevor das Kapitel mit einer Zusammenfassung endet (Kapitel 2.3.4).

2.3.1 Begriffliche Auslegung des Bedarfs

Bevor nachfolgend dargestellt wird, wie sich der Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen im Bereich der berufsbezogenen Erwachsenen- und Weiterbildung ausgestaltet, müssen zunächst wichtige begriffliche Auslegungen und Unterscheidungen erfolgen, die im Rahmen der Bedarfserschließung von Bedeutung sind. Der Bedarfsbegriff findet in der wissenschaftlichen Literatur eine zum Teil sehr uneinheitliche Verwendung,¹⁶ was auch darauf zurückzuführen ist, dass sich verschiedene Disziplinen aus ihren jeweiligen Perspektiven mit Bedarfen sowie deren Konstitution und Erschließung beschäftigen (vgl. Gieseke 2018b, S. 29). Programmplanung und Bedarfserschließung finden jeweils unter Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage statt, sodass beide Bereiche oftmals spezifischen Marktbedingungen unterliegen. Infolgedessen wird der Bedarfsbegriff zunächst aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive beleuchtet, um diese anschließend von einem erwachsenenpädagogischen Begriffsverständnis abzugrenzen.

¹⁶ Eine exemplarische Auswahl unterschiedlicher Auslegungen zum Bedarfsbegriff findet sich u. a. bei Zalenska (2009), die in ihrer Arbeit auf verschiedene Autorinnen und Autoren verweist (vgl. Zalenska 2009, S. 43ff.).

Wirtschaftswissenschaftliche vs. erwachsenenpädagogische Auslegungen

In der *Disziplin der Wirtschaftswissenschaften* existieren vielfältige begriffliche Auslegungen und Differenzierungen, die zum Teil widersprüchlich verwendet werden.¹⁷ Eine auch für diese Ausarbeitung relevante Unterscheidung wird zwischen Bedürfnis, Bedarf und Nachfrage vorgenommen, welche in einem unmittelbaren Verhältnis zueinander stehen und sich erst über die gegenseitige Abgrenzung definieren (vgl. Wildmann 2014, S. 5). Nach einer in den Wirtschaftswissenschaften gängigen Betrachtungsweise werden *Bedürfnisse* als Ausgangspunkt wirtschaftlichen Handelns betrachtet. Bedürfnisse stellen subjektive Wünsche bzw. Mangelerscheinungen dar, die das Individuum versucht zu befriedigen (vgl. Bardmann, S. 249f.; Balderjahn/Specht 2020, S. 5). Von einem *Bedarf* ist dann zu sprechen, wenn zusätzlich zum Bedürfnis auf Seiten des Individuums auch die Absicht besteht, mit dem Erwerb von Wirtschaftsgütern das Bedürfnis zu befriedigen (vgl. Balderjahn/Specht 2020, S. 5). Zuletzt handelt es sich um *Nachfrage*, wenn der Bedarf einerseits mit Kaufkraft ausgestattet ist und sich dieser andererseits im Erwerb von Gütern ausdrückt (vgl. Wildmann 2014, S. 5). Aus Sicht der Wirtschaftswissenschaften kann also zusammengefasst werden, dass es sich um ein stufenweises Durchlaufen eines kausalen Prozesses handelt, dessen Ausgangspunkt immer das individuelle Bedürfnis darstellt. Bedarfe schließen an Bedürfnisse an und konkretisieren diese, wobei Nachfrage ausschließlich aus Bedarfen resultieren kann. Entsprechend dieser Auslegung existieren Bedarfe nicht ohne Bedürfnisse und Nachfrage kann nicht direkt aus Bedürfnissen generiert werden. Gleichzeitig spielen Fragen der Finanzierung eine übergeordnete Rolle, da für die Wirtschaftswissenschaften nur mit Kaufkraft ausgestattete Bedarfe relevant sind (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu kann Bedarf aus *Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung*, wie bereits eingangs beschrieben, als „das in einer bestimmten Lage Benötigte [oder] Gewünschte“ (Schlutz 1996, S. III) verstanden werden, wobei Bildungsbedarfe auf Lernerfordernisse verweisen, die sich aus dem Abgleich von vorhandenen und benötigten bzw. wünschenswerten Kompetenzen ergeben (vgl. Schlutz 2006, S. 42). Bedarf ist damit als ein relativ weicher und offener Oberbegriff definiert, der sowohl subjektive als auch objektivierbare Aspekte beinhaltet (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 127). Bei genauerer Betrachtung des Gegenstandsbereichs lässt sich Bedarf in die nachfolgenden Bedarfsdimensionen systematisch differenzieren, die als erwachsenenpädagogische Bestandteile des Bedarfsbegriffs dessen Plastizität konstituieren:

¹⁷ Begriffliche Differenzierungen finden sich beispielsweise bei Balderjahn und Specht (2020) oder auch in den Ausführungen von Bardmann (2019), die unter anderem nach Fremd- und Eigenbedarf, individuellem und kollektivem Bedarf, primärem und sekundärem Bedürfnis, materiellem und immateriellem Bedürfnis sowie offenem und latentem Bedürfnis unterscheiden (vgl. Balderjahn/ Specht 2020, S. 6f.; Bardmann 2019, S. 249ff.).

- a) Differenzierung nach Objektivität
- b) Differenzierung nach Bewusstheit
- c) Differenzierung nach Bedarfsträgern
- d) Differenzierung nach Zeithorizont

a) Differenzierung nach Objektivität

In der erwachsenenpädagogischen Literatur wird häufig zwischen Bedarf und Bedürfnis unterschieden, die beide als weiche und offene Begriffe zu verstehen sind (vgl. Gieseke 2008, S. 29). Während Bedarf in der Regel als objektivierbare Größe betrachtet wird und ein in einer bestimmten Situation benötigtes Qualifikationserfordernis beschreibt, das beispielsweise aus gesellschaftlichen, technischen oder betrieblichen Veränderungsprozessen für Individuen oder Gruppen resultiert, ist Bedürfnis eher subjektiv verortet und liegt in der Motivation¹⁸ sowie im Interesse¹⁹ eines Individuums begründet (vgl. u.a. Schlutz 1996, S. III f.; Gieseke 2008, S. 30; S. 105f.). Laut Gieseke (2018b) sind sowohl Bedarfe als auch Bedürfnisse „der Motor, um Lernprozesse voranzutreiben“ (Gieseke 2018b, S. 32), wobei weder Bedarf noch Bedürfnis mit Nachfrage nach Weiterbildung gleichzusetzen ist (vgl. Jechle et al. 1994, S. 4). Die Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Weiterbildung hängt von diversen Einflussfaktoren sowie Überlegungen und Kalkülen der Nachfrageseite ab (vgl. u. a. Schlutz 1996, S. 6; Heidemann 2020, i. V.). In diesem erwachsenenpädagogischen Verständnis benötigt es komplexe Transformationsprozesse in Form von Planungshandeln, um Bedarfe und/oder Bedürfnisse in Bildungsoptionen zu überführen und schließlich eine Nachfrage zu erzielen (vgl. Gieseke 2008, S. 41).

An dieser Stelle zeichnen sich erste signifikante disziplinbezogene Unterschiede zwischen einem erwachsenenpädagogischen und wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsverständnis heraus. Aus Perspektive der Erwachsenenbildung stehen Bedarf und Bedürfnis keineswegs in einem (mono-)kausalen, sondern vielmehr in einem wechselseitigen Verhältnis (vgl. Gieseke 2018b, S. 30). Eine Nachfrage kann gleichermaßen aus Bedarfen wie Bedürfnissen resultieren, wobei Nachfrage nur eine Option neben anderen darstellt. Bedarfe und Bedürfnisse können eine

¹⁸ Motivation ist die Bereitschaft, sich zielgerichtet zu verhalten und hängt u. a. von den Zielen, Werten und Motiven einer Person sowie den jeweiligen Handlungsanreizen einer Situation ab (vgl. Krause/Stark 2010, S. 215ff.).

¹⁹ Bei Interesse handelt es sich laut Grotluschen (2010) um ein „zyklisches Verhältnis eines Akteurs zu einem als relevant und attraktiv bewerteten Gegenstand“ (Grotluschen 2010, S. 183). Bildungsinteressen sind nicht statisch, sondern vielmehr geprägt von vielfältigen Veränderungen. Demzufolge handelt sich bei der Interessengenesse um einen fortwährenden Prozess, bei dem insbesondere die erste Berührung mit dem Gegenstand von herausragender Bedeutung ist, da ohne diesen „Erstkontakt“ kein Interesse entstehen kann (vgl. ebd., S. 182f.; S. 288f.).

hohe Übereinstimmung aufweisen, je nach Konstellation (Schlutz 2006), aber auch voneinander abweichen bzw. separat voneinander existieren (vgl. Jechle et al. 1994). Der prägnanteste Unterschied zu einer wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsauslegung besteht jedoch darin, dass für die Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung aus einem professionellen Verständnis Bedarfe und Bedürfnisse unabhängig von Fragen der Finanzierung bzw. Kaufkraft Relevanz besitzen. Anders als in der Wirtschaftswissenschaft wird Bildung als „gesellschaftlich wichtiges und für alle Individuen zu sicherndes Gut“ (Gieseke 2018b, S. 31) betrachtet, womit Bedarfserschließung im Bildungsbereich ein immanentes normatives Element innehat.

b) Differenzierung nach Bewusstheit

Daraus resultierend, dass sich weder Bedarf noch Bedürfnis zwingend in Nachfrage äußern (vgl. Gieseke 2008, S. 34), da diese beispielsweise individuell – das heißt in Eigenarbeit – befriedigt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 41), ist es darüber hinaus hilfreich, zwischen einem latenten und manifesten Bedarf zu unterscheiden. Entsprechend der Ausführungen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren ist *manifeste Bedarf* sowohl für die Nachfrageseite als auch für den Weiterbildungsanbieter bewusst sichtbar. Er kann von den Betroffenen formuliert werden und zeigt sich in konkreten Handlungen, zum Beispiel in Nachfrage. *Latente Bedarf* ist für die Nachfrageseite hingegen (noch) verborgen. Er wird weder erkannt, noch artikuliert und ist damit auch für die Anbieterseite nicht greifbar (vgl. u. a. Müller/Stürzl 1992, S. 114f.; Schlutz 2006, S. 41; Loebe/Severing 2007, S. 11). Vor diesem Hintergrund fassen Bardeleben et al. (1990) zusammen, dass manifeste Bedarf, kontrastierend zum latenten Bedarf, einfacher zu erschließen sei, die Erfassung des latenten Bedarfs aber durchaus methodische Schwierigkeiten verursache (vgl. Bardeleben et al. 1990, S. 90f.). Zugleich stellt Ortner (1981) fest, dass die Erschließung des latenten Bedarfs durch die planenden Akteurinnen und Akteure nicht neutral verläuft, sondern stimulierend wirkt und in eine Bedarfsweckung übergeht (vgl. Ortner 1981, S. 31), da der von Grotlischen beschriebene Erstkontakt zum Gegenstand hergestellt wird, welcher entscheidend ist, um ein Interesse entwickeln bzw. ausbilden zu können.

Die zuvor getätigten Ausführungen könnten implizieren, dass ein auf der Nachfrageseite latente Bedarf automatisch auch zu einer Latenz auf Seiten des Bildungsanbieters führt, der Bedarf also auch für die planenden Akteurinnen und Akteure noch verborgen ist. Diese Betrachtung wird in der vorliegenden Ausarbeitung mit Blick auf die Anbieter-Nachfrager-Konstellationen jedoch nicht geteilt. So können Bedarfe in den Konstellationen B und C auf der Anbieterseite bereits manifest sein, während diese bei einzelnen Akteurinnen und Akteuren der Nachfra-

geseite noch latent sind, was beispielsweise bei der Weckung prospektiver Bedarfe im Themenfeld der Digitalisierung der Fall ist (vgl. Asche 2021, i. E.). Diese Gegebenheit wird erneut verdeutlicht, wenn, wie nachfolgend geschehen, die Nachfrageseite nach „Bedarfsträgern“ aufgeschlüsselt und die Bedarfe unter einer zeitlichen Perspektive eingeordnet werden.

c) Differenzierung nach Bedarfsträgern

Wird die Nachfrageseite hinsichtlich der Frage differenziert, wer die eigentlichen Träger des Bedarfs sind, so kann dieser im Anschluss an die Anbieter-Nachfrager-Konstellationen (Schlutz 2006) auf insgesamt drei Ebenen zum Tragen kommen (vgl. Ortner 1981, S. 30):

- *Individueller Bedarf*: Menge und Qualität an Bildung, die ein Individuum oder eine Gruppe für sich beansprucht bzw. für notwendig und/oder wünschbar hält.
- *Institutioneller Bedarf*: Menge und Qualität an Bildung, die für die Aufrechterhaltung des Betriebs einer bestimmten Institution erforderlich ist.
- *Gesellschaftlicher/politischer Bedarf*:²⁰ Menge und Qualität an Bildung, die aufgrund politischer Ziele einer Gesellschaft für notwendig und/oder wünschbar gehalten wird.

Entsprechend der zuvor beschriebenen Definition umfasst der individuelle Bedarf neben dem „Wünschbaren“ auch das „Notwendige“, wodurch sowohl subjektive Aspekte (z. B. der Wunsch einer Person, sich aus persönlichen Gründen Programmierkenntnisse anzueignen) als auch objektivierbare Aspekte (z. B. die Notwendigkeit eines Mitarbeitenden, sich im Zuge der Einführung eines Systems zur Produktionsplanung mit der Erfassung und Auswertung von Daten zu beschäftigen) angesprochen sind. Insofern wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass Bedürfnis eine Unterkategorie des individuellen Bedarfs darstellt, die sich auf die subjektiven Anteile bezieht. Der institutionelle Bedarf resultiert aus einem veränderten Arbeitsumfeld (vgl. Becker 2011, S. 34) und beinhaltet aus einer organisationalen Perspektive „die Summe aller für die Erstellung der betrieblichen Leistung erforderlichen Qualifikationen seitens der Mitarbeiter“ (Merk 1998, S. 180). Institutioneller Bedarf ergibt sich demnach aus einem Vergleich der für die Erstellung betrieblicher Aufgaben notwendigen und bereits vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeitenden (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 96f.). Der gesellschaftliche/politische Bedarf wird durch politische Willensbildung repräsentiert, die sich u. a. in der Festlegung von Zielen und Förderschwerpunkten ausdrückt (vgl. Ortner 1981, S. 29f.).

²⁰ Während Ortner (1981) aus der Perspektive von Weiterbildungsanbietern von einem politischen Bedarf spricht, definiert Becker (2011) diesen mit Blick auf betriebliche Weiterbildung als gesellschaftlichen Bedarf, wobei er diese als „Faktoren des Bildungsbedarfs“ (Becker 1999, S. 114) bezeichnet. Da beide Bezeichnungen dieselbe Ebene adressieren, werden die beiden Begriffe in den nachfolgenden Ausführungen in Kombination verwendet.

Bardeleben et al. (1990) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die drei Bedarfskategorien nicht unabhängig und auf einer Ebene nebeneinanderstehen, sondern der gesellschaftliche/politische Bedarf als „Ergänzung und Reaktion auf die anderen Bedarfskategorien zu verstehen ist“ (Bardeleben et al. 1990, S. 90). Im Kontext des gesellschaftlichen/politischen Bedarfs werden einerseits aus übergeordneten gesellschaftlichen Gründen weitere Bedarfe zu den individuellen und institutionellen Bedarfen hinzugefügt. Andererseits findet eine Bewertung der individuellen und institutionellen Bedarfe statt, um auf politischer Ebene Rahmenbedingungen für deren Förderung bzw. Durchsetzung zu schaffen (vgl. ebd.; Mikfeld 1998, S. 11). Aus der Perspektive von Anbietern beruflicher Weiterbildung lässt sich der gesellschaftliche/politische Bedarf damit in der Anbieter-Nachfrager-Konstellation B einordnen (z. B. anhand der Bereitstellung von Drittmitteln durch das Land), wohingegen der institutionelle Bedarf in der Konstellation C wiederzufinden ist (z. B. in Auftragsmaßnahmen mit Unternehmen).

d) Differenzierung nach Zeithorizont

Eine letzte Unterscheidung betrifft die zeitliche Dimension des Bedarfs, die in erster Linie für den betrieblichen Kontext ausgearbeitet wurde. Nach Merk (1998) lassen sich drei Zeithorizonte unterscheiden. Der *gegenwartsbezogene Bedarf* ist in der Gegenwart verortet und bezieht sich zumeist auf eine vorherrschende Qualifikationslücke einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters, während sich der *vorausschauende Bedarf* auf geplante technische und organisatorische Änderungen in einem Unternehmen bezieht. Zuletzt beschreibt der *prognostische Bedarf* langfristige Veränderungen bei der Qualifikationsentwicklung (vgl. Merk 1998, S. 179). In Abgrenzung dazu differenziert Becker (2011) zwischen einem *operativen Bedarf*, der sich auf aktuelle Anforderungen am Arbeitsplatz, also einen *gegenwärtigen bzw. kurzfristigen Zeithorizont*, bezieht und einem *strategischen Bedarf*, der einen *mittel- bis langfristigen Zeithorizont* umfasst, sich u. a. aus der Unternehmensstrategie ableitet und dabei auf voraussichtlich in der Zukunft bestehende Anforderungen an einzelne Mitarbeitende abzielt (vgl. Becker 2011, S. 54f.).

Zur Übertragung der unternehmensbezogenen zeitlichen Perspektive auf Anbieter beruflicher Weiterbildung wird in dieser Arbeit grundlegend einer dichotomen Einteilung des zeitlichen Horizonts gefolgt und die begriffliche Unterscheidung zwischen aktuellem und prospektivem Bedarf eingeführt: *Aktuelle Bedarfe* beschreiben in der beruflichen Weiterbildung eine bereits vorhandene Qualifikationslücke, die sich u. a. aus aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes ergibt. Demgegenüber beziehen sich *prospektive Bedarfe* auf Anforderungen, die in der (nahen) Zukunft, z. B. aufgrund technischer Innovationen relevant sein werden, wobei ein kurz- bis

mittelfristiger Zeithorizont angesprochen ist. Diese Einteilung folgt der Erkenntnis, dass Bedarfe nur bedingt perspektivisch erkennbar sind und bei Bildungsanbietern ein pragmatisches Verständnis vorherrscht (vgl. Arnold 1996, S. 202). Prognostische Bedarfe mit langfristigem Zeithorizont sind hingegen in der Qualifikationsentwicklungsforschung (vgl. Pätzold et al. 2007, S. 19ff.) zu verorten und spielen in der Programmplanung höchstens eine vernachlässigbare Rolle.²¹ Als Ergänzung des aktuellen und prospektiven Bedarfs wird noch der *periodische Bedarf* (Asche 2019) in die Dimension des Zeithorizonts aufgenommen, der auf Qualifizierungsmaßnahmen verweist, die von Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen zu durchlaufen sind und damit in einem fluiden Wechsel zwischen Aktualität und Prospektivität liegen.

Zwischenfazit zur begrifflichen Auslegung des Bedarfs

Allgemein betrachtet sagt ein Bedarf etwas darüber aus, warum ein Angebot geplant werden soll (vgl. Gerhardt 1992, S. 16), wobei die begrifflichen Auslegungen verdeutlichen, dass sich Bildungsbedarfe *ausschließlich auf die Ebene der Lerninhalte beziehen*, die für bestimmte Zielgruppen in einer spezifischen Verwendungssituation Relevanz besitzen. Die vorigen Ausführungen machen jedoch deutlich, dass keine allgemeingültige Definition von Bildungsbedarf existiert. Vor diesem Hintergrund stellte bereits Ortner (1981) fest, dass das „Dilemma nicht in einem Mangel, sondern im Überfluss an Definitionen und Interpretationen [besteht und dass] Weiterbildungsbedarf eben das sei, was man in einer Situation feststellen will“ (Ortner 1981, S. 24). Eine ähnliche Richtung schlägt auch Höffer-Mehlmer (1994) ein, indem er vielen Bildungsanbietern ein pragmatisches Bedarfsverständnis unterstellt: „Bedarf ist für sie all das, was sich in Nachfrage nach ihren Weiterbildungsangeboten ummünzen lässt“ (Höffer-Mehlmer 1994, S. 633; zit. n. Arnold 1996, S. 202). Bildungsbedarf ist damit nichts, was ein Individuum, eine Institution oder eine Gesellschaft von sich aus zu einem bestimmten Zeitpunkt aufweist, sondern Bedarf wird von den an der Bedarfserschließung beteiligten Akteurinnen und Akteuren erst definiert bzw. zugeschrieben (vgl. König/Hillbrink 2003, S. 118). Arnold (1996) bringt die Überlegungen zur Konstitution des Bedarfs aus einer systemtheoretischen Perspektive auf den Punkt: „Wenn die Beteiligten Bedarf definieren, dann ist dieser in seinen Konsequenzen real“ (Arnold 1996, S. 212). Diese Auslegung von Bedarf ist einerseits anschlussfähig an das Verständnis von Programmplanung als Aushandlungsprozess (Gieseke/Gorecki 2000) und passt sich andererseits in ein professionelles Verständnis von Bedarfserschließung ein, bei dem die

²¹ Beispielhafte Konzeptionierungen zur Erhebung prognostischer Bedarfe mit einem langfristigen Zeithorizont unter einer Forschungsperspektive finden sich u. a. bei Windelband/Spöttl (2003) oder Alex/Bau (1999).

Planenden gefordert sind, eine reflektierte Auswahl zu treffen und diese fundiert gegenüber Dritten zu begründen (vgl. Käßlinger/Robak 2019, S. 103; Gieseke/Hippel 2018, S. 40).

Beim Bedarf handelt es sich demnach keinesfalls um ein „Verlegenheitskonstrukt, dem lediglich eine legitimatorische Relevanz zukommt“ (Arnold/Lermen 2004, S. 12). Vielmehr geht es darum, sich der vielfältigen, parallelen Auslegungen des Gegenstands bewusst zu sein. Diese Dissertationsschrift versucht diesen Anspruch umzusetzen, indem ausgehend von einem allgemeinen Begriffsverständnis eine Systematisierung der differierenden Auslegungen des Bedarfs vollzogen wurde, die unter dem Oberbegriff des Bedarfs subsummiert sind (vgl. Abbildung 7):

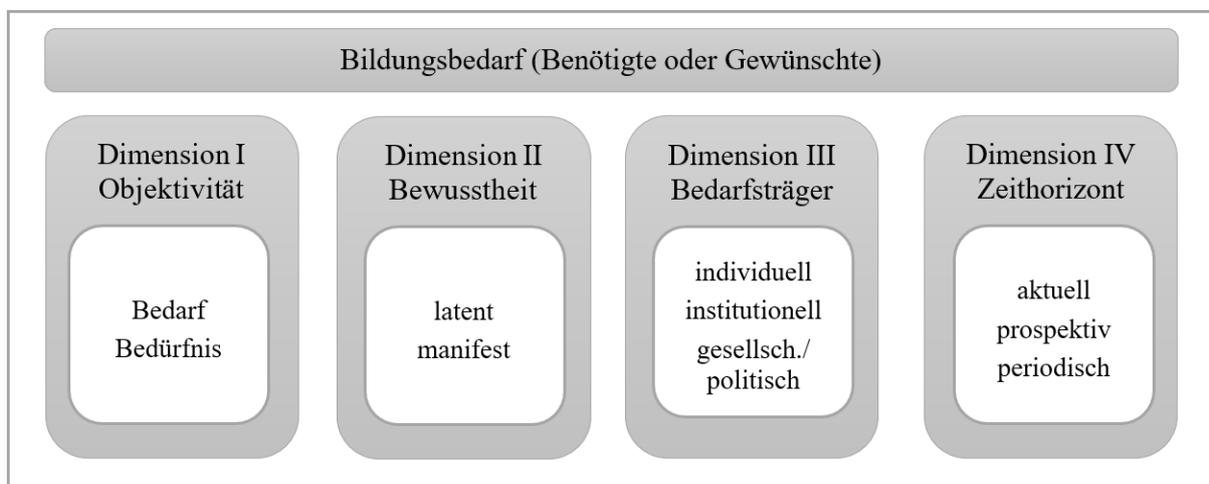


Abbildung 7: Bedarfsdimensionen

Die verschiedenen Auslegungen sind dabei als *Dimensionen des Bedarfs* zu betrachten, von denen keine passender oder unpassender ist als die andere. Die vier Dimensionen sind Ausdruck bzw. Resultat des plastischen Begriffsverständnisses und gliedern sich in unterschiedliche Kategorien auf, welche die Dimensionen operationalisieren. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Dimensionen parallel zueinander existieren und vielfältige Interdependenzen aufweisen. Je nach Auslegung der planenden Akteurinnen und Akteure und in Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses sowie der jeweiligen Anbieter-Nachfrager-Konstellation rücken situationspezifisch einzelne Dimensionen einmal in den Vordergrund und dann wieder in den Hintergrund.

2.3.2 Erschließung von Bildungsbedarfen

Vor dem Hintergrund der Anbieter-Nachfrager-Konstellationen, der subjektiven und latenten Aspekte des Bildungsbedarfs sowie der zuvor hergeleiteten vier Dimensionen, die unter dem Begriff des Bedarfs subsummiert sind, wird deutlich, dass Bildungsbedarf eben keine feststehende, einfach zu erhebende und unveränderliche Größe darstellt (vgl. Schlutz 1998, S. 3), die

offen zutage liegt und in einem einzigen Schritt vollständig zu erfassen wäre. Bedarfserhellung ist vielmehr als Suchbewegung zu verstehen (vgl. Alexius 1996, S. 9), bei der mehrere aufeinander aufbauende oder wechselseitig verlaufende Erhebungsschritte notwendig sind, in denen sich das Bild eines Bedarfs schrittweise vervollständigt und verdichtet (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 116).²² Hinzu kommt, dass sich die Anforderungen an die Erschließung von Bildungsbedarfen je nach gewünschter Reichweite, Bedarfsdimension und -strategie erheblich unterscheiden. So ist es beispielsweise von enormer Relevanz, wer die Erhebung mit welcher Zielstellung durchführt (vgl. Gieseke 2008, S. 29; Alexius 1996, S. 9f.), ob sich die Erschließung in einem unstrukturierten Kontext oder auf einem verdichteten Weiterbildungsmarkt bewegt (vgl. Arnold 2015, S. 223), die Entwicklung eines innovativen Bildungsangebots fokussiert wird oder ein bestehendes Angebot lediglich fortgeschrieben werden soll. Und auch der Vorhersagezeitraum des Bedarfs beeinflusst die Reichweite immens (vgl. Schlutz 1998, S. 5).

Bedarfsstrategien zwischen Angebot und Nachfrage

Im Rahmen der Erschließung von Bildungsbedarfen kann zunächst der Ansatz von Schlutz (2006) herangezogen werden, bei dem idealtypisch zwischen einer angebots- und einer nachfrageorientierten Bedarfsstrategie zu differenzieren ist (vgl. Schlutz 2006, S. 45f.):

Bedarfsstrategien

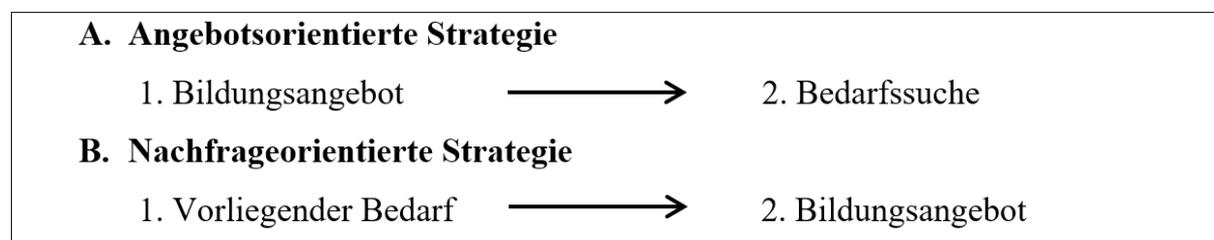


Abbildung 8: Bedarfsstrategien (vgl. Schlutz 2006, S. 45)

Die in Abbildung 8 dargestellten Bedarfsstrategien unterstreichen die Wechselbeziehung von Angebot und Nachfrage in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Gieseke 2008, S. 38). Bei der *angebotsorientierten Vorgehensweise (A)* werden Bildungsangebote für eine breite und offene Zielgruppe erstellt, die über beidseitige Suchbewegungen ihre Bedarfe finden müssen. Das Programm stellt dabei selbst ein Instrument zur Bedarfserhellung dar, das durch parallel verlaufende Maßnahmen wie Werbung und Beratung sowie einer nachträglichen Auswertung

²² Müller und Stürzl (1992) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „konkretistischen“ Vorstellung, die vor allem in der betrieblichen Weiterbildung typisch bei der Betrachtung des Bedarfs sei, jedoch vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Ausführungen ihre Gültigkeit verliert (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 114).

überprüft und ergänzt wird (vgl. ebd., S. 46). Damit entspricht dieser „klassische Ansatz“ (Gieseke 2008, S. 38) der Auffassung, dass ein Bedarf oftmals erst durch ein Angebot bewusstgemacht wird (vgl. Jechle et al., S. 6). Schlutz (2006) spricht bei der angebotsorientierten Strategie daher auch von „Bedarfsweckung“ (Schlutz 2006, S. 140), bei der für gewöhnlich ein breites und anonymes Publikum angesprochen wird, das aufgrund ökonomischer Überlegungen nur in den seltensten Fällen vorab befragt werden kann (vgl. ebd.). Zugleich dient die Angebotsorientierung aber auch dazu, der Zielgruppe „zu zeigen, was machbar ist“ (Merk 1998, S. 177). Die *nachfrageorientierte Vorgehensweise (B)* kommt hingegen zur Anwendung, wenn der Angebotsentwicklung eine dezidierte Bedarfserkundung (beispielsweise durch den Einsatz von Erhebungsinstrumenten wie Fragebögen oder Interviews) vorgeschaltet ist oder beide Schritte wechselseitig erfolgen. Dies setzt eine frühe Erreichbarkeit der Zielgruppe voraus, was in der Regel nur bei Auftrags- oder Kooperationsmaßnahmen der Fall ist (vgl. Schlutz 2006, S. 46).

Auf den ersten Blick scheint eine nachfrageorientierte Vorgehensweise aus erwachsenenpädagogischer Perspektive angemessener, da die Angebote gezielter und in direkter Auseinandersetzung mit den Adressaten und Adressatinnen entwickelt werden (vgl. ebd.). Allerdings würde eine einseitige Nachfragesteuerung zu einer „Entbildung“ (Gieseke 2008, S. 41) führen, da allein die Nachfrageseite über das Angebotsspektrum eines Bildungsanbieters bestimmt (vgl. ebd.). Zugleich handelt es sich beim Bedarf um ein plastisches und damit formbares Konstrukt, bei dem festgestellt wurde, dass die Ermittlung und Weckung fließend ineinander übergehen (vgl. Arnold 1996, S. 207). Aus diesem Grund lassen sich die Bedarfsstrategien in der Praxis nicht klar voneinander abgrenzen, sondern es sind lediglich Schwerpunkte im jeweiligen Vorgehen zu erkennen, die sich jedoch durchdringen (vgl. Schlutz 2006, S. 46f.). In dieser Auslegung entsprechen Bedarfsstrategien dem Verständnis von Programmplanung auf Basis von Wissensinseln, bei dem einzelne Planungsschritte situationsspezifisch kombiniert werden und die Erschließung des Bedarfs an unterschiedlichen Stellen (z. B. bei der Ist-Analyse, der Bedürfnisererschließung oder der Teilnehmenden-Analyse) mit wechselnder Gewichtung zum Tragen kommt (vgl. Gieseke 2008, S. 56ff.). Um diesen Prozess des wechselseitigen Suchens und Bewusstmachens hervorzuheben, bei dem die Ermittlung und Weckung des Bedarfs sowie Angebot und Nachfrage fließend verlaufen, verwendet Schlutz (2006) den Begriff „Bedarfsererschließung“ (vgl. Schlutz 2006, S. 46f.), welcher für die vorliegende Arbeit übernommen wird. Trotz aller Differenziertheit der zuvor dargestellten Bedarfsstrategien basieren die Vorgehensweisen der planenden Akteurinnen und Akteure letztlich immer auf einer theoretisch oder em-

pirisch mehr oder weniger begründeten *Vermutung des Weiterbildungsanbieters*, dass ein Bedarf nach etwas besteht (vgl. Schlutz 1996, S. IV) bzw. es Interessenten für die eigenen Bildungsangebote gibt (vgl. ebd., S. 88). Diese sogenannten „Bedarfshypothesen“ entstammen meist aus Erfahrungen mit bereits durchgeführten Programmen, aus Rückmeldungen von Teilnehmenden, Marktbeobachtungen oder beispielweise aus Beratungsgesprächen. Sie können aber auch aus allgemeineren Einschätzungen gebildet werden, die sich auf Entwicklungen in Gesellschaft, Wissenschaft oder Wirtschaft beziehen (vgl. Schlutz 1998, S. 6). Bedarfshypothesen können Ausgangspunkt weiterführender Bedarfserhebungen sein oder genutzt werden, um (Probe-)Angebote zu legitimieren, wobei die Existenz einer Bildungseinrichtung an sich bereits eine Art globale Hypothese für die Notwendigkeit der eigenen Angebote darstellt (vgl. Schlutz 1998, S. 6). Jechle et al. (1994) gehen einen Schritt weiter, indem sie ausführen, dass sich der Bedarf aufgrund rasanter Veränderungen in der Gesellschaft in einem permanenten Wandel befindet und daher immer nur von einer Bedarfshypothese auszugehen ist, die sich erst durch die Offerierung von Bildungsangeboten verifizieren lässt (vgl. Jechle et al. 1994, S. 6).

Bedarfserschließung als Soll-Ist-Vergleich

Obgleich sich die zuvor dargestellten Bedarfsstrategien voneinander unterscheiden, so wird in vielen Publikationen darauf verwiesen, dass die Bedarfserschließung vor allem im beruflichen Kontext als Grundmuster folgendem Soll-Ist-Vergleich entspricht (vgl. u.a. Schlutz 2006, S. 47; Malcher 1988, S. 13; Müller/Stürzl 1992, S. 106f.; Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 96f.):

Soll-Ist-Vergleich

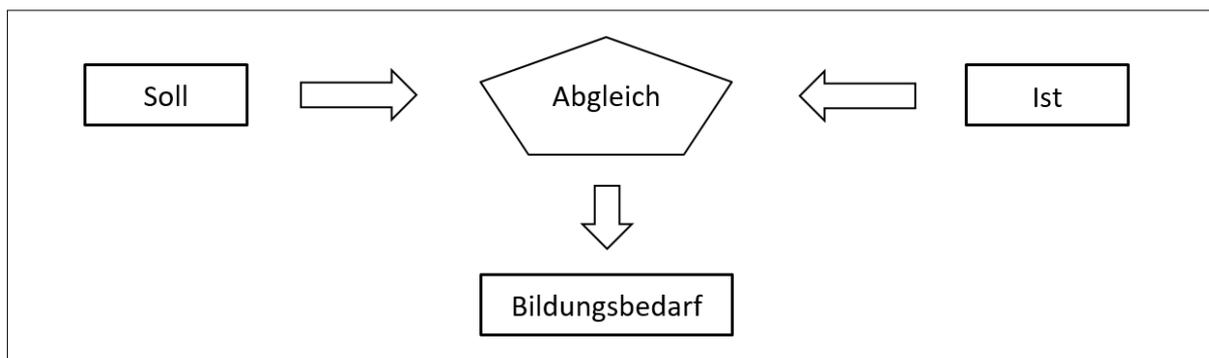


Abbildung 9: Soll-Ist-Vergleich (in Anlehnung an Müller/Stürzl 1992, S. 106)

Bei diesem zweistufigen Vorgehen werden wünschenswerte oder benötigte Kompetenzen (Soll) den vorhandenen Kompetenzen einer Person bzw. einer Personengruppe (Ist) gegenübergestellt. Ein Bildungsbedarf liegt demnach vor, wenn das Ist geringer ausgeprägt ist als das Soll (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 106f.). Der Terminus „Soll-Ist-Vergleich“ mag dabei zwar den Eindruck erwecken, als ließe sich Bildungsbedarf exakt messen und quantitativ benennen. Mit

Blick auf die Ausführungen zur Konstitution des Bedarfs (vgl. Kapitel 2.3.1) und der Darstellung des Bedarfs als „nicht-eindeutige, plastische Größe“ (Arnold 1991, S. 148), die entscheidend durch das zu ihrer Erschließung verwendete Instrumentarium geprägt ist (vgl. Arnold 1996, S. 207), wird jedoch ersichtlich, dass eine solche Bilanzierung – wenn überhaupt – nur in den seltensten Fällen gelingen kann (vgl. Schlutz 2006, S. 49).²³ Da quantitative Bemühungen zur holistischen Erschließung des Bildungsbedarfs nicht hinreichend geeignet sind, rücken qualitative Ansätze in den Vordergrund (vgl. Schemme 2005, S. 169), bei denen in einem vorwiegend kommunikativen Prozess die differierenden gesellschaftlichen, institutionellen, und individuellen Bedarfe zu verhandeln sind (vgl. Gerhard 1992, S. 16f.). Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht auch Arnold (1991), wenn er anführt, dass „Bedarf [...] etwas im Dialog mit anderen Beteiligten zu ‚Konstruierendes‘ ist“ (Arnold 1991, S. 153). Gespräche eröffnen demnach die Möglichkeit, Bedarfe „genauer und vorausschauender zu ermitteln“ (Seusing/Bötel 2000, S. 27). Hierbei muss jedoch der eingeschränkte Nutzen von Befragungen, insbesondere auf individueller Ebene, berücksichtigt werden, da eine Schere existiert zwischen Wertschätzung von Weiterbildung und tatsächlicher Teilnahme an dieser (vgl. Gieseke 2008, S. 31), so dass es sich bei genannten Bedarfen gegebenenfalls um sozial erwünschte Aussagen handelt.

Zwischenfazit zur Bedarfserschließung

Allen Aktivitäten zur Erschließung von Bildungsbedarfen ist trotz ihrer Differenziertheit gemein, dass es sich nicht um ein einmaliges Ereignis, sondern um einen „kontinuierlichen Prozess“ (Börjesson 2007, S. 209) handelt. Ähnlich formuliert es auch Lichte (1995), der von einer „permanenten konzentrierten Sammlung von Daten“ (Lichte 1995, S. 68) spricht. Zugleich soll nach Ortner (1981) die Erhebung „nicht bloß punktuell-statisch, sondern seriell-dynamisch, tendenziell permanent“ (Ortner 1981, S. 35) erfolgen und auch Arnold (2015) betrachtet die Bedarfserschließung als einen Prozess, der „niemals wirklich an ein Ende gelangt“ (Arnold 2015, S. 223). Insofern kann von einem breiten wissenschaftlichen Konsens gesprochen werden, auch wenn die in der betrieblichen Weiterbildung zu verortende Literatur den Prozess der Bedarfserschließung tendenziell eher in einem Kreislaufmodell sieht, während erwachsenenpädagogische Ansätze die Erschließung von Bildungsbedarfen als flexibel und relational eingebettet im Prozess des Planungshandelns verstehen (vgl. Käßlinger 2018b, S. 689ff.).²⁴

²³ Nach Schlutz (2006) lassen sich Soll- und Ist-Stand unterschiedlich präzise beschreiben, wobei er „genau messbar“, „gut benennbar“ und „tendenziell beschreibbar“ voneinander abgrenzt. Zugleich konstatiert er, dass die Präzisierung nur so ausgeprägt sein muss, dass sich die Beteiligten auf eine Bildungsmaßnahme einigen können (vgl. Schlutz 2006, S. 49). So greift er implizit die Kritik von Arnold und Lermen (2004) auf, die bezweifeln, dass vor allem das Soll überhaupt präzise zu beschreiben ist (vgl. Arnold/Lermen 2004, S. 10) und entkräftet diese zugleich.

²⁴ Laut Gieseke (2008; 2018) werden Bedarfe „vor allem in Zeiten tiefgreifender Veränderungsphasen“ (Gieseke 2018b, S. 34) oder immer dann erhoben, „wenn die Nachfrage sich praktisch ‚einschleift‘“ (Gieseke 2008, S. 36).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Erschließung von Bildungsbedarfen, in Abhängigkeit der Bedarfsstrategie, vor dem Hintergrund der Anbieter-Nachfrager-Konstellationen und mit Blick auf die hergeleiteten Bedarfsdimensionen mit vielfältigen Herausforderungen verbunden ist und hohe Anforderungen an potenzielle Instrumente stellt, die von Planenden zur Bedarfserschließung eingesetzt werden (vgl. Ortner 1981, S. 25). Gleichzeitig stellt Lichte (1994) fest, dass „ein entwickeltes, einfach handhabbares Instrument der Bedarfserhebung für Weiterbildung in der Region [...] nicht verfügbar und in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist“ (Lichte 1994, S. 67). Da Weiterbildungsanbieter in der Regel auch nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen, umfangreiche Bedarfserschließungen durchzuführen (vgl. Arnold 2015, S. 221), sind die planenden Akteurinnen und Akteure gefordert, ein „praktikables Konzept von Bedarfsanalyse“ (Hinz et al. 2014, S. 94) in ihre pädagogischen Tätigkeiten zu integrieren.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass in der Fachliteratur bisher keine definitorische Auslegung zur Bedarfserschließung existiert, die der Komplexität des Gegenstands gerecht wird. Die bestehenden Ausführungen gehen beispielsweise von einem sequentiellen Prozess (Schlutz 2006) oder konkretistischer Vorstellung aus (Müller/Sürzl 1992). Andere fokussieren defizitorientierte Sichtweisen (Becker 2011), stellen sehr stark den (betriebswirtschaftlichen) Nutzen in den Vordergrund (Seusing/ Bötzel 2000), gehen rein von strategischen Handlungen aus (Leiter et al. 1998; Gerhardt 1992), fokussieren einzelne Instrumente (Loebe/Severing 2007) oder berücksichtigen in ihrer Offenheit nur einzelne Aspekte des Bedarfs (Zalenska 2009).²⁵ Aus den bisherigen Ausführungen zur Konstitution des Gegenstands wird daher folgende eigene *Definition von Bedarfserschließung* für die Erwachsenen- und Weiterbildung abgeleitet:

Unter Bedarfserschließung wird ein kontinuierlicher Prozess der Gewinnung und Interpretation divergierender Informationen über das in einer bestimmten Situation Benötigte oder Gewünschte verstanden. In Abhängigkeit der Anbieter-Nachfrager-Konstellation und des jeweiligen Erkenntnisinteresses rücken einzelne Bedarfsdimensionen sowie Akteurinnen und Akteure der Nachfrageseite in variabler Zusammensetzung in den Fokus. Bildungsbedarfe werden unter dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung dialogisch ausgehandelt, um begründete Entscheidungen für oder gegen die Erstellung eines Weiterbildungsangebots zu treffen.

Zugleich bezieht sie sich aber auch auf die Aussagen Börjessons zur Bedarfserschließung als kontinuierlichen Prozess (vgl. ebd.). Hierin ist nicht per se ein Widerspruch zu sehen, sondern vermutlich verweisen Giesekes Aussagen auf eine bestehende Differenz zwischen theoretischer Notwendigkeit und praktischer Umsetzbarkeit.

²⁵ Die vorigen Ausführungen stellen keine abschließende Auflistung dar, sondern es werden ausgewählte Autorinnen und Autoren herangezogen, um einen exemplarischen Einblick in die Vielfalt der Definitionen zu geben.

2.3.3 Konkrete Ansätze und Instrumente zur Bedarfserschließung

Da es, wie zuvor festgestellt, keine einfachen Instrumente zur Bedarfserschließung geben kann (Lichte 1994, S. 67), die Erschließung von Bildungsbedarfen hohe Anforderungen an die planenden Akteurinnen und Akteure richtet (vgl. Ortner 1981, S. 25) und diese aufgrund restriktiver Ressourcen bei der Erschließung von Bildungsbedarfen pragmatisch vorgehen (vgl. Hinz et al. 2014, S. 94), soll an dieser Stelle einerseits erläutert werden, welche Ansätze und Instrumente in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben sind und wie sich der Prozess andererseits in der Bildungspraxis empirisch ausgestaltet. Hierfür wurde in dieser Arbeit eine Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann 2012) wissenschaftlicher Literatur mit einem Veröffentlichungsdatum nach dem Jahr 1980 zum Gegenstand der Bedarfserschließung vorgenommen, bei der insgesamt 93 Quellen zum Einsatz kamen. Da sich die Ansätze und Instrumente je nach Konstellation und Kontext voneinander unterscheiden, wird die Bedarfserschließung zunächst aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen mit regionaler Ausrichtung dargestellt, ergänzt um Ausführungen zur Bedarfserschließung im betrieblichen Umfeld, die vorwiegend bei Auftragsmaßnahmen zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen zum Tragen kommt.

Bedarfserschließung durch Weiterbildungsanbieter

Die Erschließung von Bildungsbedarfen gestaltet sich für Anbieter beruflicher Weiterbildung in einer Region und in direkter Abgrenzung zum Betrieb komplexer, da Nutzungszusammenhänge nicht durch die produkt- oder organisationsbezogenen Anforderungen eines Unternehmens begrenzt sind (vgl. Gieseke 2008, S. 34). Die Teilnahme ist in der Regel freiwillig und es gibt konkurrierende Bildungsanbieter im Einzugsgebiet (vgl. Gieseke 2018b, S. 35f.). Die zu berücksichtigenden Bedarfsursachen sind breit ausgelegt (vgl. Gerhardt 1992, S. 17) und überdies gilt es aus Anbietersicht, die eigene Stellung in der Region zu eruieren (vgl. Schlutz 1998, S. 17ff.). Vor diesem Hintergrund gewinnt nach Gieseke (2018) die Analyse des organisationalen Umfelds der Bildungsanbieter eine besondere Bedeutung (vgl. Gieseke 2018b, S. 36).²⁶

Die Dokumentenanalyse veranschaulicht, dass eine Vielzahl theoretisch ausführlich beschriebener Instrumente existiert, auf die Planende potenziell zurückgreifen können. Instrumente zur Bedarfserschließung durch Weiterbildungsanbieter mit regionalem Bezug finden sich – in chronologischer Reihenfolge – unter anderem bei Gerhardt (1992), Bosch (1995), Lichte (1995), Alexius (1996), Mikfeld (1998), Dietzen und Kloas (1999), Pätzold et al. (2007) und Zech (2008) oder in den Veröffentlichungen von Schlutz (1996; 1998; 2006). Die dort beschriebenen

²⁶ Weiterführende Informationen zur Umfeldanalyse, bei welcher der organisationale Kontext in internes Umfeld, nahes Umfeld und fernes Umfeld unterschieden wird und bei der es um ein systematisches Erfassen von Faktoren geht, die einen unmittelbaren Bezug zur Bedarfserschließung aufweisen, finden sich bei Hinz et al. (2014).

Ansätze und Instrumente reichen von Alltagsbeobachtungen über die Beurteilung des Eigen- und Fremdangebots sowie die Durchführung von Sekundäranalysen bestehenden Materials bis zu Primärerhebungen im Feld.²⁷ Bei diesen können nach Schlutz (1998, 2006) prinzipiell auch all jene Methoden zum Einsatz kommen, die aus der sozialwissenschaftlichen Forschung bekannt sind, z. B. Fragebögen, Einzelinterviews, Gruppendiskussionen oder Beobachtungen (vgl. Schlutz 2006, S. 68f.; Schlutz 1998, S. 23ff.). Zugleich wird ersichtlich, dass die Autorinnen und Autoren in aller Regel nur einen geringen Anteil ihrer Ausführungen der begrifflichen Eingrenzung des Gegenstands widmen, jedoch umfassend die theoretischen Möglichkeiten ausführen, in ihrem Verständnis geeignete Instrumente zur Bedarfserschließung einzusetzen.

Im Gegensatz zur umfangreichen Literatur bezüglich theoretisch möglicher Ansätze sind wissenschaftliche Analysen zu empirisch auffindbaren Vorgehensweisen äußerst selten. So zeigen Bardeleben et al. (1990) anhand von Fallstudien mit Anbietern beruflicher Weiterbildung, dass Planungsdaten im Wesentlichen auf unregelmäßigen Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Kammern, Verbänden und Betrieben sowie aus Rückmeldungen von Teilnehmenden gewonnen werden (vgl. Bardeleben et al. 1990, S. 124). Dabei wird beispielsweise der Befragung von Teilnehmenden ein hoher Stellenwert zugeschrieben, wohingegen Firmenbesuche zur gemeinsamen Erschließung von Bildungsbedarfen nur vereinzelt stattfinden. Zugleich wird deutlich, dass sich die Befragten häufig auf Alltagsbeobachtungen und Bildungsangebote anderer Einrichtungen beziehen und nach eigener Aussage Probeangebote durchführen, ohne weiterführende Bedarfe zu klären (vgl. ebd.). Insofern konstatieren die Autorinnen und Autoren, dass die Planenden im Kontext beruflicher Weiterbildung „stark nachfrageorientierte und wenig systematisierte Vorgehensweisen“ (ebd., S. 125) zur Bedarfserschließung nutzen. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Bosch (1995), der Erhebungen verschiedener Autorinnen und Autoren mit Blick auf die Bedarfserschließung zusammenfasst. Demnach begrenzt sich die Erschließung von Bildungsbedarfen in der Regel auf gelegentliche Gespräche mit relevanten Akteurinnen und Akteuren im Feld sowie mit Teilnehmenden, im Bereich der beruflichen Weiterbildung beispielsweise mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern sowie Vertreterinnen und Vertretern von Kammern und örtlichen Arbeitsämtern oder auch mit kommunalen bzw. regionalen Politikern. Die Erhebungen werden selten systematisch durchgeführt, wobei der Fortführung bewährter Angebote und den Rückmeldungen von Teilnehmenden den höchsten

²⁷ An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die Vielzahl theoretisch möglicher Instrumente auszudifferenzieren, sondern es werden im weiteren Verlauf nur solche Instrumente angesprochen, die empirisch vorzufinden sind. Zur Veranschaulichung theoretisch beschriebener Ansätze sei an dieser Stelle dennoch exemplarisch auf die „Produktklinik“ (vgl. Hippel 2018, S. 130f.) und die „SWOT-Analyse“ (vgl. Gieseke 2018b, S. 37) verwiesen.

Stellenwert zugeschrieben werden (vgl. Bosch 1995, S. 96f.). Zuletzt zeigt Jechle (1994) anhand der Befragung von zwei Falleinrichtungen, dass die Lektüre allgemeiner Medien (z. B. Fachliteratur und wissenschaftliche Literatur) sowie die Auswertung von Bildungsangeboten anderer Einrichtungen eine besondere Rolle bei der Bedarfserschließung spielen. Gleichzeitig finden die Erhebungen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen in der Regel nur unsystematisch statt, wobei ca. 80 % der Angebote aus bestehenden Programmen fortgeschrieben und 20 % neu entwickelt werden.²⁸ Hierfür kommen wiederum informelle Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren aus dem Feld und mit Kolleginnen und Kollegen der eigenen Weiterbildungseinrichtung zur Anwendung (vgl. Jechle et al. 1994, S. 17). Ähnliches stellt auch Höffer-Mehlmer (2011) fest, wenn er aufzeigt, dass „Programme nicht ständig neu erfunden, sondern in großen Teilen und oft über längere Zeiträume fortgeschrieben werden“ (Höffer-Mehlmer 2011, S. 998). In den vorigen Ausführungen zeigt sich, dass einerseits eine Diskrepanz zwischen theoretischen Beschreibungen und empirischen Erhebungen zum Prozess der Bedarfserschließung bei Weiterbildungsanbietern existiert. Andererseits unterstreichen die Ergebnisse, dass die Planenden „ein ganz praktisches Interesse“ (Schlutz 1998, S. 21) verfolgen und die Instrumente zur Bedarfserschließung deutlich schlichter und unsystematischer als beispielsweise bei wissenschaftlichen Ausarbeitungen angelegt sind. Ein Schwerpunkt der vorgefundenen Bedarfserschließung liegt auf kommunikativen Ansätzen, bei denen wechselnde Gesprächspartner einbezogen werden. Nach Schlutz (2006) sind dies Auftraggeber, Expertinnen und Experten, Kooperationspartner, Multiplikatoren und potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Deren divergierenden Rollen, Interessen und auch Auskunftsfähigkeiten sind beim Zusammenfügen der Informationen sowie deren Interpretation zu berücksichtigen (vgl. Schlutz 2006, S. 70), wobei Börjesson (2007) ergänzend den hohen Stellenwert einer gelingenden internen Kommunikation von Weiterbildungseinrichtungen zwischen Planenden, Dozierenden und Lernenden hervorhebt, um auch deren Blickwinkel gleichermaßen miteinzubeziehen (vgl. Börjesson 2007, S. 209).

Bedarfserschließung im betrieblichen Umfeld

In Ergänzung zur Bedarfserschließung unter regionaler Perspektive ist für diese Ausarbeitung ebenfalls die innerbetriebliche Erschließung von Bildungsbedarfen von Bedeutung, da Anbieter beruflicher Weiterbildung im Rahmen von Auftragsmaßnahmen auch mit diesem Kontext in Berührung kommen (vgl. Lichte 1995, S. 72f.). Im Zuge der „kooperativen Bedarfsermittlung“

²⁸ Es muss angemerkt werden, dass sich diese prozentuale Verteilung auf eine Falleinrichtung bezieht, die überwiegend allgemeine Weiterbildung offeriert, sodass keine konkreten Einschätzungen dieser Art speziell für die berufliche Weiterbildung getätigt werden kann. Allerdings ist bei Anbietern beruflicher Weiterbildung von ähnlichen Vorgehensweisen auszugehen, was durch die Ausführungen von Bosch (1995) untermauert wird.

(Schlutz 1998, S. 21) nehmen Bildungseinrichtungen gewissermaßen die Rolle der betrieblichen Weiterbildungsabteilung ein, was vor allem in der Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen der Fall ist (vgl. Lorenz 2020, S. 60f.). Die betriebliche Bedarfserschließung wird durch die organisationalen Anforderungen eines Unternehmens eingegrenzt (vgl. Gieseke 2008, S. 34) und geht mit einer guten sowie frühzeitigen Erreichbarkeit der Zielgruppe einher (vgl. Schlutz 2006, S. 46). Betrieblicher Weiterbildungsbedarf lässt sich in Anlehnung an Seusing und Bötzel (2000) in individuelle Bedarfe und Bedarfe auf Abteilungsebene ausdifferenzieren, die in Summe den „Gesamtbedarf“ eines Unternehmens ausmachen (vgl. Seusing/Bötzel 2000, S. 23). Diese Bedarfsebenen stehen nach Zalenska (2009) in einem kausalen Verhältnis zueinander. Ausgelöst von internen oder externen Einflüssen führen unternehmerische Veränderungen zu einem betrieblichen Weiterbildungsbedarf, der zu einem Wandel auf Bereichsebene führt und sich schließlich in veränderten Anforderungen auf Ebene der Mitarbeitenden und damit in individuellen Bedarfen ausdrückt (vgl. Zalenska 2009, S. 46). Diese Sichtweise ist jedoch unzureichend, da ein Bildungsbedarf auch aus der subjektiven Sicht der Mitarbeitenden entstehen kann (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 118), seien es individuelle Bedarfe als objektivierbare Anforderungen des Arbeitsplatzes oder die Bedürfnisse eines Mitarbeitenden, die sich beispielsweise durch die Artikulation persönlicher Wünsche ausdrücken (vgl. Dietzen/Latniak 2005, S. 141). In Anlehnung an die Aussagen von Müller und Stürzl (1992) wird daher die Auffassung vertreten, dass Bildungsbedarfe im betrieblichen Umfeld zwar von internen oder externen Einflüssen ausgelöst werden, die drei innerbetrieblichen Bedarfsebenen (individuelle Bedarfe, Bedarfe auf Abteilungsebene und Gesamtbedarf des Unternehmens) aber in keinem kausalen Zusammenhang zu verstehen sind, sondern sich wechselseitig beeinflussen.

Bei der Erschließung von Bildungsbedarfen im betrieblichen Kontext ist es daher entscheidend, die zuvor genannten betrieblichen Ebenen gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Seusing/Bötzel 2000, S. 32) sowie die „unterschiedlichen Perspektiven, Verwertungs- und Nutzungsinteressen“ (Gieseke 2008, S. 30) der betroffenen Personen(gruppen) einzubeziehen. Laut Brunner (1993) sind zumindest Unternehmensleitung, Betriebsräte, Führungskräfte, die Personalentwicklungsabteilung und nicht zuletzt die einzelnen Mitarbeitenden zu involvieren (vgl. Brunner 1993, S. 270f.), damit diese an der Erschließung ihrer eigenen Bedarfe mitwirken können (vgl. Malcher 1988, S. 13; Marchl/Stark 1999, S. 14). Gleichwohl jeder der zuvor genannten Akteurinnen und Akteure für eine ganzheitliche Erfassung des Bildungsbedarfs relevant erscheint, so darf dies nicht verschleiern, dass betriebliche Weiterbildung äußerst heterogen ist (vgl. Käßplinger 2016, S. 113), die einzelnen Einflussmöglichkeiten auf Weiterbildungsentscheidungen innerhalb eines Unternehmens je nach Betriebsgröße ungleichmäßig verteilt sind (vgl.

Käpplinger 2009, S. 10) und es entscheidend darauf ankommt, wer mit welcher Intention Bildungsbedarfe erschließt (vgl. Gieseke 2008, S. 29). In diesem Spannungsfeld ist betriebliche Weiterbildung kontingent (vgl. Käpplinger 2016, S. 120f.). Die Bedarfserschließung und die damit einhergehenden Bildungsentscheidungen sind das Ergebnis komplexer, zum Teil konfliktbehafteter Aushandlungsprozesse (vgl. Käpplinger 2010, S. 16), bei denen zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Handlungslogiken zu vermitteln ist (vgl. Heuer 2010, S. 18).²⁹

Vor diesem komplexen Hintergrund kann als Ergebnis der Literaturanalyse auch für die betriebliche Bedarfserschließung konstatiert werden, dass eine Vielzahl theoretisch beschriebener Ansätze und Methoden existiert, die unter anderem bei Grüner (2000), Zalenska (2009) oder auch Becker (1993; 2011) ausführlich beschrieben sind. Diese werden von den Autorinnen und Autoren beispielsweise differenziert in Ansätze zur Ist- oder Soll-Bestimmung (vgl. Grüner 2000, S. 128). Es existieren zentrale oder dezentrale Vorgehensweisen sowie reaktive oder proaktive Verfahren (vgl. Becker 1993, S. 199ff.). Zudem werden deduktive und induktive Ansätze ebenso voneinander abgegrenzt wie direkte und indirekte Verfahren (vgl. Becker 2011, S. 59ff.), die nach Möglichkeit in Kombination zum Einsatz kommen sollen, um eindimensionale Betrachtungen zu vermeiden (vgl. Becker 1993, S. 201). Werden jedoch die meist quantitativ angelegten empirischen Arbeiten zur betrieblichen Bedarfserschließung herangezogen, so wird auch hier eine Differenz erkennbar zwischen „der Fülle an Literatur mit Beschreibungen von Methoden und Instrumenten und der Umsetzung in der Praxis“ (Röbel 2017b, S. 31f.).

Grundsätzlich zeigt die Auswertung der CVTS5-Daten, dass 63 % aller Unternehmen zumindest gelegentlich Bildungsbedarfe erschließen und größere Unternehmen dies häufiger und systematischer tun als kleine Betriebe (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 56). Zudem machen ältere Erhebungen deutlich, dass vor allem einfache „Soll-Ist-Vergleiche“ durchgeführt werden (vgl. Malcher 1990, S. 30f.) und überwiegend subjektive sowie informelle Instrumente zum Einsatz kommen, die mit geringem Aufwand umzusetzen sind (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 122ff.), wobei neuere Erhebungen dies bestätigen. So findet die Erschließung von Bildungsbedarfen selten strukturiert oder mithilfe standardisierter Instrumente statt und die Beteiligung der Mitarbeitenden ist keineswegs garantiert, sondern in der Regel obliegt dies den Führungskräften (vgl. Röbel 2017b, S. 46; Denninger 2019, S. 163). Vor diesem Hintergrund stellen auch Iller und Sixt (2006) sowie Zalenska (2009) zusammenfassend fest, dass von der Vielzahl

²⁹ Weiterführende empirische Befunde zu möglichen Konstellationen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in Abhängigkeit der Betriebsgröße finden sich u. a. in den Arbeiten von Käpplinger (2009; 2011; 2016).

beschriebener Ansätze nur ein kleiner Teil in der Praxis verwendet wird, was sie unmittelbar auf deren „Realitätsferne“ zurückführen (vgl. Iller/Sixt 2006, S. 111; Zalenska 2009, S. 116).

Zwischenfazit zu den Ansätzen und Instrumenten der Bedarfserschließung

Bedarfserschließung beschreibt einen kontinuierlichen Prozess (vgl. Börjesson 2007, S. 209), der aufgrund der Plastizität des Bedarfs (vgl. Arnold 1991, S. 148) mit hohen Anforderungen verbunden ist (vgl. Ortner 1981, S. 25) und bei dem die Planenden auf keine einfach handhabbaren Instrumente zurückgreifen können (vgl. Lichte 1994, S. 67), sondern eher pragmatische Vorgehensweisen zu erwarten sind (vgl. Hinz et al. 2014, S. 67). Zugleich macht die Literaturanalyse zur Bedarfserschließung deutlich, dass eine Vielzahl theoretisch ausführlich beschriebener Instrumente existiert, die jedoch zum Teil nicht dem Verständnis von Bedarf als plastischer Größe entspricht (vgl. Arnold 1991, S. 148), vor allem aber aufgrund ihrer Realitätsferne nicht der pädagogischen Wirklichkeit gerecht werden (vgl. Iller/Sixt 2006, S. 111). Zugleich zeigt sich, dass in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Gegenstand eine Lücke herrscht zwischen der theoretischen Beschreibung einzelner Instrumente auf der einen Seite und der Erforschung empirisch nachweisbarer Prozesse auf der anderen Seite. Dies wird bereits beim Blick auf die innerbetriebliche Bedarfserschließung ersichtlich, sticht aber noch deutlicher hervor, wenn die empirischen Arbeiten zur Bedarfserschließung von regionalen Weiterbildungsanbietern herangezogen werden. Zugleich weisen bestehende empirische Ausarbeitungen eine starke Fokussierung auf eingesetzte Instrumente oder beteiligte Personen(gruppen) auf, eine ganzheitlichere Betrachtung unter Einbezug einzelner Bedarfsdimensionen bleibt aus.

2.3.4 Zusammenfassung und Implikationen für das Forschungsvorhaben

Die Erschließung von Bildungsbedarfen stellt als Teilelement der Programmplanung ein wichtiges Element des professionellen pädagogischen Handelns in Einrichtungen der Erwachsenenbildung dar, bei dem Planende divergierende Bedarfe in wechselnden Konstellationen aushandeln (vgl. Schlutz 2006, S. 32ff.). Bildungsbedarf ist als plastische Größe zu verstehen, die der Notwendigkeit der situativen Auslegung unterliegt (vgl. Arnold 1996, S. 207), wobei signifikante disziplinbezogene Unterschiede zum betriebswirtschaftlichen Verständnis existieren (vgl. Gieseke 2018b, S. 30ff.). Der Anspruch der situativen Auslegung des plastischen und damit formbaren Bedarfs wurde in der Dissertationsschrift durch die Ausdifferenzierung in Bedarfsdimensionen umgesetzt, die über die theoretische Rückbindung entscheidend zur Operationalisierung des Gegenstands beiträgt. Daneben scheint die Systematisierung der Bedarfsdi-

mensionen ebenfalls geeignet, der Vielzahl an Definitionen und Interpretationen entgegenzuwirken, indem ein Ansatz geschaffen wird, der verschiedene bereits existierende Auslegungen des Bedarfsbegriffs in sich subsummiert. In der Praxis können die planenden Akteurinnen und Akteure situationsspezifisch auf einzelne Bedarfsdimensionen zurückgreifen, um mit deren Adressierung die Entscheidungen für oder gegen die Erstellung eines Angebots zu begründen. Bei der Bedarfserschließung handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess (vgl. Börjesson 2007, S. 209), der von den Planenden interpretative Leistungen erfordert (vgl. Gieseke 2008, S. 33f.) und bei dem in Abhängigkeit der jeweiligen Anbieter-Nachfrager-Konstellation wechselnde Personen(gruppen) und Bedarfsdimensionen in variabler Zusammensetzung in den Fokus rücken. Um diese Komplexität und auch die Plastizität des betrachteten Gegenstands adäquat abzubilden, wurde eine eigene Definition von Bedarfserschließung erarbeitet, bei der die begründete Entscheidungsfindung eine zentrale professionelle Anforderung darstellt.

Im Rahmen der für das vorliegende Forschungsvorhaben realisierten Literaturanalyse zur Bedarfserschließung in der berufsbezogenen Weiterbildung konnte herausgearbeitet werden, dass eine Lücke besteht zwischen der großen Anzahl theoretisch beschriebener Instrumente, die jedoch in weiten Teilen nicht der pädagogischen Komplexität des Gegenstands gerecht werden (vgl. Iller/Sixt 2006, S. 111), und den wenigen wissenschaftlichen Ausarbeitungen, die darauf abzielen, die Vorgehensweisen planender Akteurinnen und Akteure zur Erschließung von Bildungsbedarfen empirisch zu erfassen. Dieser Befund gilt zwar auch für die Bedarfserschließung im betrieblichen Kontext, tritt jedoch sehr viel deutlicher bei der Erschließung von Bildungsbedarfen durch Anbieter beruflicher Weiterbildung unter einer regionalen Perspektive hervor.

Vor diesem Hintergrund scheint es interessant, solche Falleinrichtungen zu untersuchen, bei denen ein erhöhter Aufwand zur Bedarfserschließung aufgrund der Neuentwicklung von Bildungsangeboten oder deren Umsetzung in andere Regionen zu erwarten ist. Gleichzeitig sollten diese sich in unterschiedlichen Anbieter-Nachfrager-Konstellationen bewegen sowie verschiedene Bedarfsdimensionen adressieren, um diese vergleichend betrachten zu können. Die ausgewählten Falleinrichtungen erfüllen diese Kriterien und schaffen damit einen empirischen Zugang zur Bedarfserschließung in der beruflichen Weiterbildung, bei dem nicht nur Instrumente und Personengruppen betrachtet werden, sondern der Fokus auf die in dieser Arbeit hergeleiteten Bedarfsdimensionen gelegt wird. Damit adressiert diese Dissertation die Forschungslücke, dass bisher nur sehr begrenzte empirische Erkenntnisse zum Prozess der Bedarfserschließung vorliegen und berücksichtigt zugleich die Komplexität des Untersuchungsgegenstands.

3. Gesamtkonzeption und Relation der Einzelbeiträge

Bei dem vorliegenden Promotionsvorhaben handelt es sich um eine publikationsbasierte Arbeit, die auf drei Einzelveröffentlichungen (Asche 2019; Lorenz/Asche 2020; Asche 2021, i. E.) sowie dieser Rahmenschrift basiert, die darauf abzielt, zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten zusammenzuführen. Die drei Einzelarbeiten sind vollständig dem Anhang zu entnehmen und beinhalten vor allem den aktuellen Stand der Forschung zum gesetzten Schwerpunkt, das jeweilige Forschungsdesign und die empirischen Ergebnisse. Die nachfolgenden Ausführungen stellen zunächst die Gesamtkonzeption des publikationsbasierten Promotionsvorhabens dar (Kapitel 3.1), bevor im Anschluss die in den Einzelarbeiten verwendeten Forschungsmethoden sowie die forschungsleitenden Auswertungskategorien der Rahmenschrift vorgestellt werden (Kapitel 3.2). Abschließend findet eine zusammenfassende Darstellung zentraler Ergebnisse der Einzelarbeiten statt, die zugleich die *forschungsleitende Fragestellung Nr. 1* beantworten, die darauf abzielt, die empirische Ausgestaltung der Bedarfserschließung zu eruieren (Kapitel 3.3).

3.1 Gesamtkonzeption der Promotion

Alle drei Artikel befassen sich mit der Erschließung von Bildungsbedarfen, verorten sich in der beruflichen Weiterbildung und nehmen eine explizit erwachsenenpädagogische Perspektive ein. Eine zusammenfassende Übersicht der Relation zwischen den Einzelarbeiten und dieser Rahmenschrift ist der Abbildung 10 zu entnehmen. In dieser wird ersichtlich, dass sich zwei Beiträge im Kontext der Einrichtungen beigeordneter Bildung verorten und ein Beitrag den kommerziellen Bildungsanbieter aus dem Projekt EWA fokussiert. Den Falleinrichtungen sind die jeweils leitenden Forschungsperspektiven der Einzelarbeiten zugeordnet, wobei die Rahmenschrift das verbindende Element zwischen den Einzelveröffentlichungen darstellt.

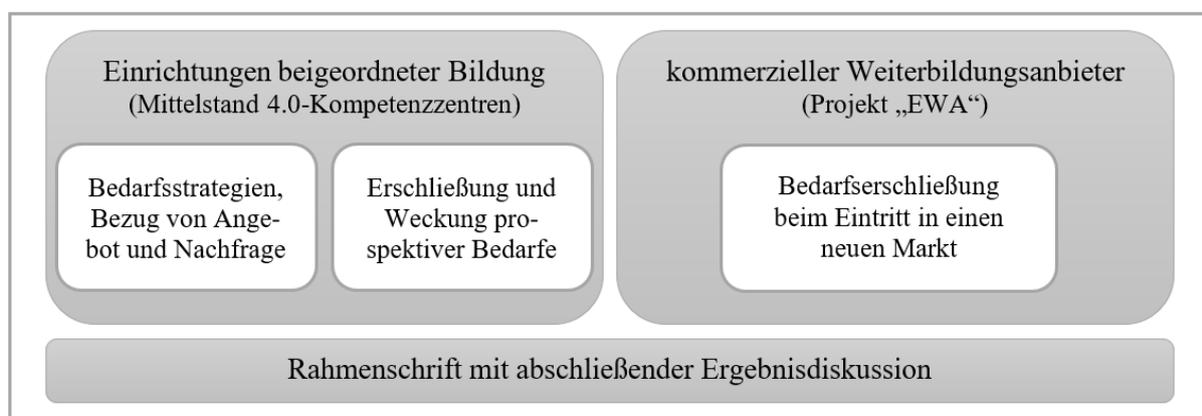


Abbildung 10: Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens

Die Einrichtungen beigeordneter Bildung agieren auf Grundlage einer projektförmigen Finanzierung durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) in einem deutschlandweiten Netzwerk, um vor allem kleine und mittlere Unternehmen bei der digitalen Transformation zu unterstützen. Neben anderen Dienstleistungen offerieren die Zentren auch Bildungsangebote, sodass diese als Einrichtungen beigeordneter Bildung (vgl. Börjesson/Zimmermann 2005; Gieseke/Opelt 2005) zu verstehen sind, in denen Bildung zur Unterstützung des Hauptgeschäfts beigeordnet angeboten wird (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 179f.). Der kommerzielle Bildungsanbieter im Projekt „EWA“ (Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung in China) wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ebenfalls mithilfe öffentlicher Mittel gefördert und zielt in erster Linie darauf ab, Weiterbildungsangebote in den Bereichen Transport/Logistik, Automotive, Umwelt(-schutz) und Gesundheit auf dem chinesischen Markt zu platzieren und nach Ende der Projektlaufzeit erfolgreich Bildungsangebote mit einer entsprechend hohen Nachfrage zu etablieren (vgl. Asche 2019, S. 179). Die Bildungsangebote der Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung werden demzufolge ausschließlich über Drittmittel (vgl. Käßlinger 2018a, S. 138f.) finanziert, wohingegen sich der kommerzielle Anbieter sowohl über Dritt- als auch Erstmittel (vgl. ebd.) finanziert.

Die Einzelarbeiten schließen am Stand der Forschung zur Erschließung von Bildungsbedarfen an, indem ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Konstitution des Gegenstands und zum Prozess der Bedarfserschließung (vgl. Kapitel 2.3) ein empirischer Zugang zu diesem Themenfeld geschaffen wird. Die Einzelarbeiten adressieren damit das im Kapitel 2.3.4 aufgezeigte Desiderat, dass ein empirischer Zugang zur Bedarfserschließung aus der Perspektive von Anbietern beruflicher Weiterbildung unter expliziter Berücksichtigung einzelner Bedarfsdimensionen bisher weitestgehend fehlt. Am Beispiel der beiden betrachteten Falleinrichtungen wird für die berufliche Weiterbildung untersucht, wie die handelnden Akteurinnen und Akteure den Prozess der Bedarfserschließung in der Bildungspraxis ausgestalten. Damit wird die *übergeordnete Fragestellung Nr. 1* in den empirischen Einzelbeiträgen (siehe Anhang) beantwortet:

1. Wie gestaltet sich der Prozess zur Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung in unterschiedlichen Anbieter-Nachfrager-Konstellationen empirisch aus?

Die beiden Falleinrichtungen wurden ausgewählt, da sie sich je nach Perspektive in allen drei Anbieter-Nachfrager-Konstellationen bewegen und jeweils ein Bildungsprogramm grundlegend neu ausgestalten oder bestehende Angebote in andere Regionen umsetzen. Insofern ist davon auszugehen, dass größere Anstrengungen von den Planenden aufgewendet werden, um

die Angebote, entsprechend der Anforderungen der anvisierten Zielgruppe, auszurichten und ein „bedarfsgerechtes Bildungsangebot“ zu schaffen (vgl. u.a. Bosch 1995, S. 95f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52ff.). Dies ist unter anderem mit der fehlenden Möglichkeit der Fortschreibung gut laufender Angebote zu begründen, die bei bereits etablierten Programmen den überwiegenden Teil der Bedarfserschließung ausmachen (vgl. Jechle 1994, S. 18). Die Einzelarbeiten schaffen einen ersten empirischen Zugang zu den Prozessen der Bedarfserschließung, bei denen eher ein intensiver und strukturierter Einsatz von Instrumenten zu erwarten ist (s. o.).

Zugleich unterscheiden sich die Falleinrichtungen in ihrer Ausrichtung und der adressierten Bedarfsdimensionen. Der kommerzielle Weiterbildungsanbieter verfolgt im Kern eine wirtschaftliche Zielstellung, bei dem die Dimensionen der aktuellen, manifesten Bedarfe und daran anschließend die zu erzielende möglichst hohe Nachfrage eine besondere Bedeutung bei der Bedarfserschließung einnehmen (vgl. Asche 2019). Im Gegensatz dazu sind die betrachteten Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung darauf ausgerichtet, einen Wissenstransfer in die Zielgruppe hinein zu induzieren und damit prospektive, latente Bildungsbedarfe bei ihren Adressatinnen und Adressaten zu wecken, wodurch die Prozesse der Bedarfserschließung eine stark normative Prägung erhalten (vgl. Lorenz/Asche 2020; Asche 2021, i. E.).³⁰

Die vorliegende Rahmenschrift führt die empirischen Erkenntnisse der drei Einzelarbeiten zusammen und beantwortet durch die vergleichende Betrachtung und theoretische Reflexion der erzielten Ergebnisse die eingangs beschriebene *übergeordnete Fragestellung Nr. 2*:

2. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den empirischen Erkenntnissen sowohl für einen erwachsenenpädagogisch fundierten Bedarfsbegriff als auch für den Prozess der Bedarfserschließung ableiten und wie lassen sich diese theoretisch verorten?

Diese übergeordnete Fragestellung Nr. 2 ist wiederum auszudifferenzieren in *a) Begriffliche Schlussfolgerungen*, *b) Schlussfolgerungen zum Prozess der Bedarfserschließung* und *c) Schlussfolgerungen zu den Anbieter-Nachfrager-Konstellationen*, denen jeweils die nachfolgend aufgelisteten Unterfragestellungen zugeordnet werden können:

³⁰ Es ist kritisch anzumerken, dass die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung ebenfalls einen starken wirtschaftlichen Bezug aufweisen, da deren originäres Ziel darin besteht, Innovationen in Unternehmen zu bringen, um dadurch deren Wettbewerbsfähigkeit und letztlich den Wirtschaftsstandort Deutschland zu stärken. Die Umsetzung dieser Zielstellung erfolgt über den Wissenstransfer aus der Hochschule in die Unternehmen, für den unter anderem berufliche Weiterbildung offeriert wird. Die normative Prägung der Bedarfserschließung durch die Planenden findet also in einem Rahmen statt, der stark durch die Erfüllung wirtschaftlicher Ziele geprägt ist.

2a) Begriffliche Schlussfolgerungen

- Welche Schlussfolgerungen zum Bedarfsbegriff und den Bedarfsdimensionen lassen sich aus den empirischen Erkenntnissen aus Sicht der Erwachsenenbildung ableiten?
- Welchen Stellenwert nimmt die Bildungsbedarfshypothese im Kontext der Bedarfser-schließung von Anbietern der beruflichen Weiterbildung ein?

2b) Schlussfolgerungen zum Prozess der Bedarfser-schließung

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen angebots- und nachfrageorientierter Be-darfsstrategie unter Einbezug von Bedarfsdimensionen und Zielgruppen?
- Welche Implikationen leiten sich für den Einsatz verschiedener Instrumente ab?

2c) Schlussfolgerungen zu den Anbieter-Nachfrager-Konstellationen

- Welchen Einfluss haben unterschiedliche Konstellationen auf die Bedarfser-schließung?

3.2 Forschungsmethoden

Das Promotionsvorhaben legt den Fokus auf die planenden Akteurinnen und Akteure, die am Prozess der Bedarfser-schließung aktiv beteiligt sind bzw. die Vorgehensweisen ausgestalten. Zwei Artikel (Asche 2019 und Asche 2021, i. E.) basieren auf halbstrukturierten, leitfadenge-stützten Experteninterviews, einem Artikel (Lorenz/Asche 2020) liegt eine qualitativ-quantita-tive Programmanalyse zugrunde, um die eingesetzten Bedarfsstrategien im Zeitverlauf rekon-struieren zu können. Nachfolgend werden zunächst die beiden Forschungsmethoden der leitfa-dengestützten Experteninterviews (3.2.1) und der Programmanalyse (3.2.2) kurz vorgestellt, wobei die jeweiligen Forschungsdesigns inklusive Sample und Auswertungskategorien den Einzelarbeiten zu entnehmen sind. Zuletzt findet eine Betrachtung der Auswertungskategorien statt, die zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Rahmenschrift her-angezogen werden, um die Ergebnisse der Einzelarbeiten miteinander zu verbinden (3.2.3).

3.2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

In der qualitativ-empirischen Erwachsenenbildungsforschung sind halbstrukturierte, leitfaden-gestützte Experteninterviews etablierte Instrumente der Datenerhebung, um thematisch fokus-sierte Informationen von den befragten Akteurinnen und Akteuren zu erhalten (vgl. Dörner 2012, S. 323). Als Expertinnen und Experten gelten dabei diejenigen Personen, die Teil des Handlungsfeldes sind, in denen sich der Forschungsgegenstand verortet. Der Expertenstatus ist

dabei immer in Abhängigkeit des Forschungsinteresses zu sehen (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443). Die halbstrukturierten, leitfadengestützten Experteninterviews sind vorzugsweise darauf ausgerichtet, die subjektiven bzw. individuellen Perspektiven der Befragten erkennbar zu machen (vgl. Flick 2011, S. 30). Hierfür wird im Voraus der Interviewdurchführung ein Fragenkatalog entwickelt, der den Ablauf des Interviews inhaltlich vorstrukturiert. Der Fragenkatalog besteht aus offenen Fragen, die darauf abzielen, freie Antworten von den Interviewpartnerinnen und -partnern zu erhalten. Hierdurch wird eine flexible Vorgehensweise innerhalb der Interviewsituation ermöglicht (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 358ff.). Zugleich haben die Interviewpartnerinnen und -partner die Option, auf bestimmte Fragen des Fragenkatalogs vor- oder zurückzuführen und an einzelnen Stellen tiefergreifende Antworten zu geben (vgl. ebd., S. 372).

Die im Rahmen des Promotionsvorhabens geführten Interviews weisen eine Dauer von 30 bis 60 Minuten auf und wurden als persönliche Interviews sowie Telefoninterviews geführt. Sämtliche Interviews wurden mit Hilfe von Audioaufnahmen aufgezeichnet, entsprechend des einfachen Regelsystems von Dresing und Pehl (2015) transkribiert und anschließend codiert. Hierfür kam die Daten- und Textanalyse-Software MAXQDA zum Einsatz. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, deren Ziel die „systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring 2013, S. 468) ist. Laut Mayring liegt der Kern des inhaltsanalytischen Arbeitens mit Texten darin, Kategorien bzw. Kategoriensysteme einzusetzen (vgl. Mayring/Brunner 2013, S. 325), mit denen das erhobene Datenmaterial theoriegeleitet und streng methodisch kontrolliert schrittweise analysiert wird (vgl. Mayring 1996, S. 91). Hierbei kann zwischen den drei Analysetechniken Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterschieden werden (vgl. Mayring 2010, S. 66). In den empirischen Einzelarbeiten wurden sowohl deduktiv aus den theoretischen Grundlagen zur Erschließung von Bildungsbedarfen als auch induktiv aus dem empirischen Datenmaterial abgeleitete Kategorien bzw. Kategoriensysteme verwendet.³¹ Aufgrund der inhaltlichen Fokussierung des Themas wurde bei der Auswertung die Analysetechnik der Zusammenfassung genutzt (vgl. Mayring 2013, S. 468ff.), bei der das Datenmaterial zwar auf die wesentlichen Aspekte verringert wird, jedoch die Kernaussagen des Grundmaterials erhalten bleiben (vgl. Mayring 2010, S. 65f.). Bei der Zusammenfassung werden ausschmückende oder sich wiederholende Inhalte gestrichen, sodass das Abstraktionsniveau der beschriebenen Kernaussagen mit jedem Schritt erhöht wird (vgl. Mayring/Brunner 2013, S. 327).

³¹ Die jeweils angewandten Kategoriensysteme sind den drei empirischen Einzelarbeiten (Anhang 1-3) zu entnehmen und werden in der vorliegenden Rahmenschrift daher nicht gesondert ausformuliert.

Die Interviews wurden mit beteiligten Akteurinnen und Akteuren des kommerziellen Bildungsanbieters sowie von insgesamt sechs unterschiedlichen Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung geführt. Aufgrund der eigenen Involvierung in eine der Einrichtungen beigeordneter Bildung wurden die Interviews in dieser Falleinrichtung mit Akteurinnen und Akteuren geführt, die ebenso wie der Anwendungsbereich der Firmengespräche, nicht im eigenen Verantwortungsbereich liegen, um eine möglichst hohe Objektivität bei der Datenerhebung zu erzielen. Darüber hinaus wurden die Daten sowie deren anschließende Auswertung in einem iterativen Prozess permanent mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen kritisch reflektiert.

3.2.2 Programmanalysen

Weiterbildungsprogramme zeigen gesellschaftliche Auslegungen von Bildung und stellen das Ergebnis komplexer, zumeist kommunikativer Aushandlungsprozesse zur Transformation von Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen in Bildungsoptionen innerhalb von Weiterbildungsorganisationen dar (vgl. Gieseke 2015, S. 167; Hippel 2017, S. 199; Käpplinger/Robak 2018, S. 65). Ein Programm ist das „öffentlich dokumentierte Ergebnis programmplanerischen Handelns“ (Henze 1998, S. 36f.) und beinhaltet z. B. Angaben zu Dozierenden, Themen, Orten, Zeiten und Kosten, aber auch zum Ablauf, der Methodik oder den Lernzielen, die sich an den Bedarfen der Adressatinnen und Adressaten orientieren (vgl. Käpplinger 2008, S. 3; Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1414). Damit ist das Programm „der Spiegel einer Bildungsorganisation oder -institution. Es gibt Aufschluss über einen Wandel und/oder eine Kontinuität, die durch Forschung zugänglich, benennbar und erklärbar werden“ (Gieseke 2015, S. 170).

Die Programmanalyse ist eine in der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung verortete Forschungsmethode, die genutzt wird, um Bildungsprogramme vor dem Hintergrund empirischer Fragestellungen systematisch auszuwerten (vgl. Robak 2012, S. 12; Käpplinger/Robak 2018, S. 65). Nuissl unterstreicht diese Aussage, indem er die Programmanalyse als „die einzig wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“ (Nuissl 2010, S. 173) betitelt. Laut Käpplinger und Robak (2018) stellt die Programmanalyse die zentrale Methode der Programmforschung dar (vgl. Käpplinger/Robak 2018, S. 67), bei der die meist in schriftlicher Form manifestierten Ergebnisse professionellen Planungshandelns unter Verwendung zuvor festgelegter Auswertungskategorien und unter der Perspektive des Forschungsgegenstands (z. B. Themen, Fachbereiche, Regionen, Zielgruppen, Träger oder auch Organisation) untersucht wird (vgl. Käpplinger 2008, S. 5; Robak 2012, S. 12). Die Forscherinnen und Forscher nutzen die in den Weiterbildungsprogrammen enthaltenen Informationen aus der Distanz heraus (vgl. Nolda

2018, S. 434), wobei die Daten in gedruckter Form oder online verfügbar sein können. Sie reichen von Programmheften über Flyer und Handzettel bis hin zu Einträgen auf den jeweiligen Internetseiten der Weiterbildungsanbieter (vgl. Käßplinger/Robak 2018, S. 66).

Bei der Programmanalyse liegt das Hauptaugenmerk auf Informationen zu den geplanten Veranstaltungen, die in Form von Ankündigungstexten veröffentlicht werden (vgl. Nolda 2018, S. 440), sodass laut Käßplinger (2008) große Ähnlichkeiten zur Inhaltsanalyse festzustellen sind (vgl. Käßplinger 2008, S. 1). Methodologisch betrachtet handelt es sich um eine spezielle Form der Dokumentenanalyse und damit um ein non-reaktives Verfahren (vgl. Hoffmann 2012, S. 369), das qualitativ und/oder quantitativ ausgelegt sein kann (vgl. Käßplinger 2008, S. 6). Bei den Vorgehensweisen zur Programmanalyse können zwei Haupttypen voneinander abgegrenzt werden. Die „qualitative Programmanalyse“ (Typ 1) wird eingesetzt, wenn Texte oder Bilder eines Programms zu interpretieren sind, wobei alle gängigen Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung kommen können. Bei „qualitativ-quantifizierenden Programmanalysen“ (Typ 2) werden die Programme mit ihren Texten zunächst anhand eines im Vorfeld zu definierenden Kategoriensystems kodiert und anschließend statistisch ausgewertet. Bei der Auswertung werden überwiegend Häufigkeiten und Verteilungen festgestellt, wobei die zugrundeliegenden Kategorien sowohl deduktiv aus der Theorie als auch induktiv aus dem Material abgeleitet sein können (vgl. Käßplinger/Robak 2018, S. 69f.; Nolda 2018, S. 440f.).

Programmanalysen fokussieren in Abhängigkeit der Forschungsfrage differierende Schwerpunkte, z. B. hinsichtlich des Ortes, der Organisation oder des Themas (vgl. ebd., S. 68) und umfassen dabei unterschiedliche Zeiträume, je nachdem, ob eine Momentaufnahme betrachtet oder längerfristige Entwicklungen in den Blick geraten, um die Entwicklung von Angeboten über einen längeren Zeitraum auszuwerten (vgl. Tietgens 1998, S. 63ff.; Robak 2012, S. 16).

Im hier betrachteten Anwendungsfall wurde eine organisationsbezogene qualitativ-quantifizierende Programmanalyse durchgeführt, um die Angebote entlang der Kategorien Themen, Inhaltsbereiche und Veranstaltungsdauer zu klassifizieren und quantitativ zu analysieren. Hierfür wurden alle Programme des Bildungsanbieters über einen Zeitraum von zwei Jahren (08/16 - 07/18) herangezogen, sodass es sich um eine längsschnittlich angelegte Studie handelt. Zudem wurden Planungsstrategien über die Betrachtung von Angeboten über den Zeitverlauf herausgearbeitet und mit Teilnahmestatistiken abgeglichen, um eine verlässliche Aussage über tatsächlich stattgefundene Veranstaltungen treffen zu können (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 184).³²

³² Aufgrund der eigenen Involvierung in die Falleinrichtung der beigeordneten Bildung wurde die Programmanalyse in der reflexiven Perspektivverschränkung mit zwei weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen durchgeführt, um ein höheres Maß an Objektivität zu gewährleisten und die eigenen interpretativen Anteile zu minimieren.

3.2.3 Auswertungskategorien der Rahmenschrift

Zur Beantwortung der im Kapitel 3.1 aufgezeigten Forschungsfragen werden in der vorliegenden Rahmenschrift folgende Kategorien (vgl. Abbildung 11) einbezogen, um die Ergebnisse der Einzelarbeiten mittels einer vergleichenden Betrachtung zusammenzuführen und zu verdichten. Die forschungsleitenden Auswertungskategorien resultieren sowohl deduktiv aus den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) als auch induktiv aus den empirischen Einzelarbeiten.

Nr.	Hauptkategorie	Subkategorien
1.	Anbietertyp	<ul style="list-style-type: none"> • kommerzieller Bildungsanbieter • Einrichtung beigeordneter Bildung
2.	Reproduktionskontext	<ul style="list-style-type: none"> • Staat • Markt
3.	Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Erstmittel • Drittmittel
4.	Anbieter-Nachfrager-Konstellation	<ul style="list-style-type: none"> • Konstellation A • Konstellation B • Konstellation C
5.	Programmart	<ul style="list-style-type: none"> • Programmkatalog • Maßgeschneiderte Angebote
6.	Planungsstrategie	<ul style="list-style-type: none"> • Neuentwicklung • Umsetzung • Fortschreibung • Beendigung
7.	Bedarfsstrategie	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfrageorientierung • Angebotsorientierung
8.	Bedarfshypothese	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Stellenwert • geringer Stellenwert
9.	Bedarfsdimension	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension I: Objektivität • Dimension II: Bewusstheit • Dimension III: Bedarfsträger • Dimension IV: Zeithorizont
10.	Einsatz von Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Art des Instruments • strukturiert vs. unstrukturiert
11.	Personen(gruppen)	<ul style="list-style-type: none"> • Auftraggeber • Teilnehmende • Internes Kollegium • Expertinnen und Experten • Kooperationspartner • Multiplikatoren

Abbildung 11: Kategoriensystem der Rahmenschrift

Ausgangspunkt der vergleichenden Betrachtung der Ergebnisse aus den Einzelarbeiten ist der *Anbietertyp [1.]*. Dieser umfasst einerseits kommerzielle Bildungsanbieter sowie andererseits Einrichtungen beigeordneter Bildung (Gieseke/Opelt 2005) und differenziert die beiden Einrichtungen aus. Die *Reproduktionskontexte [2.]* nach Schrader (2011) werden angewandt, um die Falleinrichtungen entsprechend ihres institutionellen Umfelds einzuordnen, wobei die Subkategorien Markt und Staat einbezogen werden. Bei der jeweiligen *Finanzierung [3.]* offerierter Bildungsangebote erfolgt die Einteilung nach Erst- und Drittmitteln (vgl. Käßlinger 2018a), womit ein Bezug zu erzielten Einnahmen aus privater oder öffentlicher Hand hergestellt wird. Zudem werden die Ergebnisse entsprechend der *Anbieter-Nachfrager-Konstellationen [4.]* (vgl. Schlutz 2006) eingeordnet. Hierbei kommen die drei Konstellationen A, B und C als Subkategorien zur Anwendung. Um eine übergeordnete Planungsebene einzubeziehen, werden die *Programmarten [5.]* des Programmkatalogs und der sogenannten maßgeschneiderten Angebote (vgl. Hippel/Röbel 2016) ebenso betrachtet, wie die *Planungsstrategien [6.]* der Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung (vgl. Pohlmann 2018, Lorenz 2019). Es findet eine Betrachtung der Prozesse zur Bedarfserschließung entsprechend der beiden *Bedarfsstrategien [7.]* der Angebotsorientierung und Nachfrageorientierung sowie der *Bedarfshypothese [8.]* nach Schlutz (2006) statt, die entweder einen geringen oder hohen Stellenwert aufweisen kann und das Vorgehen der Planenden leitet. Weiterhin werden die Ergebnisse entsprechend der in dieser Ausarbeitung hergeleiteten *Bedarfsdimensionen [9.]* und der dazugehörigen Subkategorien Objektivität, Bewusstheit, Bedarfsträger sowie Zeithorizont (vgl. Abbildung 7) betrachtet, die wiederum in verschiedene Unterkategorien operationalisiert sind. Zuletzt rückt der *Einsatz von Instrumenten [10.]* mit Blick auf die Art der Instrumente und dessen strukturierte bzw. unstrukturierte Anwendung (vgl. Kapitel 2.3.3) in das Zentrum des Interesses sowie die bei der Bedarfserschließung einbezogenen *Personen(gruppen) [11.]*, wobei es sich um Auftraggeber, Teilnehmende, das interne Kollegium, Expertinnen und Experten, Kooperationspartner oder Multiplikatoren (vgl. Schlutz 2006, Börjesson 2007) handeln kann. Diese Kategorien werden in Kapitel 4 erneut aufgegriffen und strukturieren die Ergebnisdiskussion.

3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten

Bevor im Kapitel 4 die leitende *Forschungsfrage Nr. 2* zu den Schlussfolgerungen der empirischen Erkenntnisse zum Bedarf und dessen Erschließung in dieser Rahmenschrift beantwortet wird, erfolgt zunächst eine zusammenfassende Darstellung zentraler Ergebnisse der empirischen Einzelarbeiten, welche die *Fragestellung Nr. 1* beantworten, indem empirisch nachweisbare Prozesse zur Bedarfserschließung beschrieben werden. Die Artikel sind vollständig dem

Anhang dieser Arbeit zu entnehmen (Anhang 1-3), wobei die folgende Darstellung der Einzelarbeiten gebündelt die Fragestellungen, Forschungsdesigns und zentrale Ergebnisse skizziert.

3.3.1 Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess (Asche 2019)

Die erste Publikation fokussiert die Bedarfserschließung eines kommerziellen Bildungsanbieters im Bereich der beruflichen Weiterbildung beim Eintritt in einen neuen Markt. Grundlage der Untersuchung ist das vom BMBF geförderte Projekt EWA zur Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung in China, das von 2013 bis 2016 als Teil der Förderinitiative „Berufsbildungsexport“ umgesetzt wurde. Das Gesamtziel des Projekts „EWA“ bestand anknüpfend an der Ausrichtung der Förderlinie darin, eine Weiterbildungseinrichtung auf dem chinesischen Markt zu etablieren und nach Ende der Projektlaufzeit erfolgreich Bildungsangebote in den Inhaltsbereichen Transport/Logistik, Automotive, Umweltschutz und Gesundheit zu offerieren.

Da die planenden Akteurinnen und Akteure im chinesischen Kontext nicht oder nur sehr bedingt auf Erfahrungswerte mit vorigen Angeboten zurückgreifen können, erlangt die Bedarfserschließung beim Markteintritt eine besondere Bedeutung (vgl. Bosch 1995, S. 95f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52ff.). Daran anschließend wurde die These aufgestellt, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure vor Markteintritt größere Anstrengungen in Zeit und Umfang zur Erschließung von Bildungsbedarfen aufwenden und sich dieser Aspekt im weiteren Verlauf des Projekts relativiert. Um die aufgestellte These zu überprüfen fand die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands sowohl vor als auch nach dem Markteintritt statt.³³

Im Zentrum des ersten Artikels standen die nachfolgenden Forschungsfragen, denen die vier Hauptkategorien Bedarfsdimensionen, Bedarfsstrategien, Instrumente und Strukturiertheit zugeordnet werden und an denen sich jeweils weiterführende Subkategorien anschließen:

- Welche Vorgehensweisen der Bedarfserkundung werden sichtbar?
- Welche Dimensionen des Bedarfs werden adressiert?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen fand eine Sekundärauswertung bestehenden Datenmaterials statt.³⁴ Von insgesamt 69 im Projekt EWA geführten Interviews wurden 28 Interviews

³³ Der Markt Begriff wurde in der Veröffentlichung einerseits rein deskriptiv verwendet, um die empirischen Ergebnisse im Projektkontext zu verorten. Andererseits wurde kritisch angemerkt, dass mit dem Marktprinzip ein Dienstleistungsgedanke von Lernen und Bildung einhergeht, bei dem ökonomische Begründungen in den Vordergrund rücken und erwachsenpädagogische Bezüge an Evidenz verlieren (vgl. Pohlmann 2018, S. 249ff.).

³⁴ Das Projekt „EWA“ zielte darauf ab, den Institutionalisierungsprozess der zu gründenden Weiterbildungseinrichtung zu erforschen. Die geführten Interviews waren dementsprechend nicht explizit auf den Prozess der Bedarfserschließung ausgerichtet, tangierte diesen jedoch, weshalb das entstandene Datenmaterial in Form vollständiger Transkripte zur Sekundärauswertung mit dem Fokus auf die Bedarfserschließung herangezogen wurde.

mit Akteurinnen und Akteuren des kommerziellen Bildungsanbieters ausgewählt, die in verschiedenen Rollen (Geschäftsführung, Projektleitung, Mitarbeitende für Marketing/Akquise, Dozierende) an der Bedarfserschließung beteiligt waren. Diese wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2013) unter Nutzung der Analysetechnik der Zusammenfassung ausgewertet.

Als Ergebnis der Untersuchung wurde herausgearbeitet, dass die vor Markteintritt aufgestellten Bedarfshypothesen einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und erst im Projektverlauf kontinuierlich konkretisiert werden, weshalb die im Artikel aufgestellte These der starken Fokussierung von Bedarfserschließung vor Markteintritt und deren Relativierung im Projektverlauf verworfen werden muss. Zugleich ist die Bedarfserschließung ein zentrales Element des Programmplanungshandelns über die gesamte Projektlaufzeit, die primär integriert in Akquisegesprächen der Projektmitarbeitenden bei den Unternehmen vor Ort stattfindet, um Auftragsmaßnahmen anzubahnen. Insgesamt kommt nur eine geringe Bandbreite an Instrumenten zum Einsatz, wobei die Planenden im Kontext der Akquisegespräche sowohl „Bedarfsketten“ bilden als auch „periodische Bedarfe“ adressieren, die als Vorgehensweisen empirisch neu beschrieben wurden. Angebots- und nachfrageorientierte Bedarfsstrategien befinden sich in einem fluiden Wechsel mit einer Ausprägung in Richtung Nachfrageorientierung. Es werden vor allem aktuelle und manifeste Bedarfe adressiert, die sich zum Teil in konkreter Nachfrage äußern, was auf die wirtschaftliche Ausrichtung des Weiterbildungsanbieters zurückzuführen ist. Gleichzeitig werden aufgrund der ökonomischen Ausrichtung gesellschaftliche/politische und institutionelle Bedarfe fokussiert, während individuelle Bedarfe nur eine untergeordnete Rolle spielen.

3.3.2 Programmplanung zwischen Fluidität und Kontinuität (Lorenz/Asche 2020)

Der zweite Beitrag verortet sich im Kontext der Digitalisierung und betrachtet das Planungs Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure unter besonderer Berücksichtigung der genutzten Bedarfsstrategien sowie des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage. Als Falleinrichtung dient das Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover, das seit Dezember 2015 durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) als eines von deutschlandweit 26 Kompetenzzentren (Stand 06/2020) gefördert wird, um kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der digitalen Transformation zu unterstützen. Neben weiteren Dienstleistungen offeriert das Zentrum unter anderem berufliche Weiterbildung zur Digitalisierung, sodass es sich um eine Einrichtung der beigeordneten Bildung (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 39) handelt.

Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung zur Programm- und Angebotsplanung, Bedarfserschließung und Digitalisierung wird im Beitrag die übergeordnete Frage aufgeworfen, wie

sich das Verhältnis zwischen fluiden, d. h. sich in kurzen Zeiträumen wandelnder Angebotsentwicklung (resultierend aus kürzeren Innovationszyklen und den damit einhergehenden fluiden Bildungsbedarfen sowie der Beiordnung von Bildung) und der auf Kontinuität angelegten Programmplanung (aufgrund der im Kompetenzzentrum professionell tätigen Planenden) ausgestaltet. Vor diesem Hintergrund wurden die nachfolgenden Forschungsfragen entwickelt:

- Welche Planungsstrategien werden im Zeitverlauf sichtbar?
- Wie werden Angebot und Nachfrage aufeinander bezogen?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können wurden mithilfe einer qualitativ-quantifizierenden Programmanalyse (Käpplinger/Robak 2018, S. 69f.) die Bildungsangebote entlang der Auswertungskategorien Themen, Inhaltsbereiche, Veranstaltungsdauer und Planungsstrategien ausgewertet. Dabei wurden Programme aus der Zeit 08/16 bis 07/18 analysiert und mit Nachfragedaten aus der Teilnehmerstatistik abgeglichen, um Aussagen über stattgefundene oder auch ausgefallene Veranstaltungen treffen zu können (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 184).

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass im Betrachtungszeitraum keine Angebote gestrichen, sondern alle zu Beginn erstellten Bildungsveranstaltungen mit und ohne Modifikation fortgeschrieben wurden. In 13 Fällen gab es keine Veränderungen, während bei 9 Angeboten Modifikationen hinsichtlich der Veranstaltungsdauer vorgenommen wurden. Hinzu kommen insgesamt drei neu entwickelte Angebote. Aufgrund der nachgezeichneten Planungsstrategien der Fortschreibung und der partiellen Neuentwicklung wurde geschlussfolgert, dass die Programmplanung der betrachteten Falleinrichtung insgesamt auf Kontinuität ausgerichtet ist. Aus Perspektive der Bedarfsforschung lässt sich dieses Ergebnis damit begründen, dass der von politischer Seite gesetzte Bedarf „Industrie 4.0“ aufgrund seiner Prospektivität einen anderen Zeithorizont aufweist, als die überwiegend aktuellen Bedarfe der Zielgruppe, d. h. die Adressatinnen und Adressaten interpretieren die Themen und Inhalte (noch) nicht als eigenen Bedarf. Diese „Bedarfsdiskrepanz“ (Lorenz/Asche 2020, S. 188) führt zu einer im Schwerpunkt angebotsorientierten Bedarfsstrategie des Kompetenzzentrums, bei der durch begleitende Maßnahmen der Teilnehmergeinnung eine Bedarfsweckung in den Unternehmen angestoßen werden soll, um die Diskrepanz zu überwinden und Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu erzielen.

3.3.3 Bedarfserschließung für Themen der Digitalisierung (Asche 2021, i. E.)

Die dritte Publikation schließt unmittelbar an die zuvor dargestellten Ergebnisse von Lorenz und Asche (2020) zur Diskrepanz des politisch gesetzten Bedarfs „Industrie 4.0“ und der von

Unternehmen für sich selbst festgestellten Bedarfs an, der auf unterschiedliche Planungshorizonte zurückzuführen ist. Im Beitrag wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Welche Vorgehensweisen zur Erschließung prospektiver Bedarfe werden bei den Planenden sichtbar, die anschließend in Bildungsangebote überführt werden?
- Wie gestaltet sich der Prozess zur Weckung prospektiver Bedarfe in kleinen und mittleren Unternehmen aus, um Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu generieren?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 10 halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit Programmverantwortlichen und Projektmitarbeitenden aus sechs Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung durchgeführt, die alle ein breites, neugestaltetes Bildungsprogramm aufweisen und über mindestens zwei Jahre Erfahrung bei der Bedarfsweckung in Unternehmen verfügen. Die Interviews wurden entlang der Kategorien Bedarfsdimension, Bedarfsstrategie, Einsatz von Instrumenten und beteiligte Personen(gruppen) unter Nutzung der Analysetechnik der Zusammenfassung inhaltsanalytisch nach Mayring (2013) ausgewertet.

Als Ergebnis konnte herausgearbeitet werden, dass bei der *Erschließung* prospektiver Bedarfe die digitalisierungsspezifischen Themen im Sinne eines Wissenstransfers unmittelbar aus der Forschung abgeleitet und die Bedarfshypothesen ohne Einbezug der Zielgruppe bereits inhaltlich konkretisiert werden. Die anschließende *Bedarfsweckung*, d. h. die Bewusstmachung eines auf Nachfrageseite bisher nicht sichtbaren Bedarfs, erfolgt als kontinuierlicher und zugleich relativ stark strukturierter Prozess. Dieser findet im Rahmen von Firmengesprächen statt und ist in der direkten Auseinandersetzung mit der Zielgruppe darauf ausgelegt, einen (teilweise) latenten Bedarf schrittweise in einen manifesten Bedarf zu überführen, um damit ein Bewusstsein auf der Nachfrageseite herzustellen. Hierbei setzen die beteiligten Akteurinnen und Akteure neben kommunikativen Verfahren und Beobachtungen keine weiteren Instrumente ein.

Aufgrund der Prospektivität und Latenz der Bedarfe sowie dem intendierten Wissenstransfer aus der Hochschule in die Unternehmen handelt es sich sowohl bei der Bedarfserschließung als auch Bedarfsweckung um einen weitestgehend normativen Prozess, bei dem der *wirtschaftliche bzw. betriebliche Nutzen* handlungsleitend für die befragten Akteurinnen und Akteure ist. Der politisch gesetzte Bedarf Industrie 4.0 wird durch die Planenden auf institutionelle Bedarfe der adressierten Unternehmen übertragen, während individuelle Bedarfe oder Bedürfnisse der (potenziell) Teilnehmenden eine nachgeordnete Rolle spielen. Insgesamt zeigt sich, dass sich Bedarfe als Hybrid entwickeln, die sich in betrieblichen Digitalisierungspotenzialen und optionalen Bildungsanlässen ausdrücken, wobei die Akteurinnen und Akteure keine hinreichende Unterscheidung zwischen einem allgemeinen Bedarf und einem expliziten Bildungsbedarf treffen.

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Erkenntnisse der Einzelarbeiten mit Fokus auf die *Forschungsfrage Nr. 2* der Rahmenschrift bezüglich der Schlussfolgerungen zum Gegenstand des Bedarfs und dessen Erschließung zusammengeführt und auf die theoretischen Ausführungen zur Bedarfserschließung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung bezogen. Auf Grundlage der vergleichenden Gegenüberstellung zentraler Ergebnisse schließen sich Ausführungen zu den begrifflichen Schlussfolgerungen (Kapitel 4.1), zum Prozess der Bedarfser-schließung (Kapitel 4.2) sowie zu den Anbieter-Nachfrager-Konstellationen (Kapitel 4.3) an. Die nachfolgenden Ausführungen differenzieren die Abbildung 12 aus, die nach den Anbieter-typen der beiden Falleinrichtungen gegliedert ist und eine vergleichende Gegenüberstellung zentraler Ergebnisse entsprechend der forschungsleitenden Auswertungskategorien zeigt:

	kommerzieller Bildungsanbieter	Einrichtung beigeordneter Bildung
Reproduktions-kontext	vorwiegend zu verorten im Repro-duk-tionskontext Markt	vorwiegend zu verorten im Repro-duk-tionskontext Staat
Finanzierung	Erstmittel + Drittmittel	Drittmittel
Konstellation	Konstellation A + C	Konstellation B + D ³⁵
Programm-art	Programmkatalog Maßgeschneiderte Angebote	Programmkatalog
Planungsstrategie ³⁶	Neuentwicklung Umsetzung Fortschreibung Beendigung	Neuentwicklung Umsetzung Fortschreibung Beendigung
Bedarfsstrategie [im Schwerpunkt]	Nachfrageorientierung	Angebotsorientierung
Bedarfshypothese	hoher Stellenwert	hoher Stellenwert
Bedarfsdimension [primär adressiert]	objektivierbare Bedarfe manifeste Bedarfe institutionelle Bedarfe + gesellschaftliche/politische Bedarfe aktuelle Bedarfe	objektivierbare Bedarfe latente Bedarfe institutionelle Bedarfe + gesellschaftliche/politische Bedarfe prospektive Bedarfe
Instrumente	Alltagsbeobachtung Sekundäranalyse Kommunikative Verfahren	fokussierte Beobachtung eigene Forschung Sekundäranalyse Kommunikative Verfahren

³⁵ Die Konstellation D wurde bisher theoretisch nicht beschrieben. Diese leitet sich aus den hier getätigten empirischen Analysen ab und wird im nachfolgenden Kapitel 4.3 weiterführend beschrieben bzw. ausformuliert.

³⁶ In beiden betrachteten Falleinrichtungen kommen potenziell alle vier Planungsstrategien zur Anwendung, für die Analyse der Bedarfser-schließung sind jedoch vorwiegend die Neuentwicklung und Umsetzung von Interesse.

Strukturiertheit	vorwiegend unstrukturiert	strukturiert + unstrukturiert
Personen(gruppen)	Auftraggeber Teilnehmende Internes Kollegium	Auftraggeber Teilnehmende Internes Kollegium Expertinnen und Experten Kooperationspartner Multiplikatoren

Abbildung 12: Vergleichende Gegenüberstellung zentraler Ergebnisse

4.1 Begriffliche Schlussfolgerungen

Die nachfolgenden Ausführungen beantworten die *Unterfragestellung 2a* dieser Rahmenschrift, indem erstens die theoretischen Überlegungen zum Gegenstand des Bedarfs unter Einbezug der empirischen Erkenntnisse der Einzelarbeiten weiter verdichtet werden und zweitens der Stellenwert von Bedarfshypothesen im Kontext der Bedarfserschließung beschrieben wird. Im Zuge der theoretischen Erarbeitung des Untersuchungsgegenstands wurde bereits festgestellt, dass es sich beim Bedarf um eine plastische Größe handelt, die von den planenden Akteurinnen und Akteuren situativ auszulegen ist (vgl. Arnold 1996, S. 207). Diese Plastizität findet ihren Ausdruck in vielfältigen begrifflichen Definitionen zum Gegenstand, was auch auf die unterschiedlichen Disziplinen zurückzuführen ist, die sich aus ihrer jeweiligen Perspektive dem Thema Bedarf widmen (vgl. Gieseke 2018b, S. 29). Vor diesem Hintergrund wurden ausgehend von einem allgemeinen Begriffsverständnis, bei dem Bedarf als das in einer bestimmten Situation Benötigte oder Gewünschte definiert wird, vier parallele Bedarfsdimensionen hergeleitet, die zur Systematisierung und Operationalisierung des Gegenstands beitragen.

a) Bedarfsdimensionen zur Begründung pädagogischer Ziele

Als zentrales Ergebnis der Einzelarbeiten ist festzuhalten, dass die theoretisch hergeleiteten Bedarfsdimensionen (I. Objektivität; II. Bewusstheit; III. Bedarfsträger; IV. Zeithorizont) in beiden Falleinrichtungen empirisch nachweisbar sind. Der kommerzielle Anbieter fokussiert eher manifeste und aktuelle Bedarfe (vgl. Asche 2019), während die Einrichtungen beigeordneter Bildung stärker latente und prospektive Bedarfe ansprechen (vgl. Lorenz/Asche 2020; Asche 2021, i. E.). Zugleich zeigen die drei Einzelarbeiten, dass beide Einrichtungen vorwiegend auf Ebene der institutionellen und gesellschaftlichen/politischen Bedarfe agieren, die mit objektivierbaren Bedarfen einhergehen. Insofern erscheinen die Bedarfsdimensionen geeignet, die Vorgehensweisen der Planenden zur Bedarfserschließung aus Sicht der Bedarfsforschung differenziert zu beschreiben. Jedoch verdeutlichen die empirischen Ergebnisse aber auch, dass

auf Seiten der befragten Akteurinnen und Akteure kein hinreichendes Bewusstsein für die Plazität und Differenziertheit des Gegenstands existiert. Dies wird hauptsächlich bei der fehlenden begrifflichen Trennung von Bedarf und Nachfrage offensichtlich. Beim kommerziellen Bildungsanbieter wird Bedarf mit Nachfrage gleichgesetzt (vgl. Asche 2019), womit die Planenden den aus erwachsenenpädagogischer Sicht problematisierten betriebswirtschaftlichen Begriffsverständnis folgen und ausschließlich mit Kaufkraft ausgestattete Bedarfe adressieren. Dieses Ergebnis schließt unmittelbar an den theoretischen Ausführungen von Höffer-Mehlmer (1994) an, der Weiterbildungsanbietern ein pragmatisches Verständnis unterstellt und davon ausgeht, dass ein Bedarf für Bildungsanbieter das sei, was sich in Nachfrage transferieren lässt (vgl. Höffer-Mehlmer 1994, S. 633; zit. n. Arnold 1996, S. 202). Diese begriffliche Auslegung ist auf die im Kapitel 3 beschriebene gewinnorientierte Zielstellung des Bildungsanbieters zurückzuführen und spiegelt sich in einer nachfrageorientierten Bedarfsstrategie wider, bei der Bedarfe vor allem durch institutionelle Auftraggeber definiert werden, was in Anlehnung an Gieseke (2008) zu einer Vereinseitigung des Bildungsangebots und hierüber letztlich zu einer „Entbildung“ (Gieseke 2008, S. 41) führen kann. Different verhalten sich die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung zumindest auf den ersten Blick, die einen staatlichen Auftrag verfolgen, indem prospektive Bedarfe bei der Zielgruppe, unter Einbezug einer angebotsorientierten Bedarfsstrategie, geweckt werden (vgl. Lorenz/Asche 2020). Die Planenden können überwiegend die Latenz der von ihnen adressierten Bedarfe benennen, was jedoch weniger auf ein Bewusstsein und die reflexive Anwendung der Bedarfsdimensionen als vielmehr auf Erfahrungswerte bei der Involvierung der Zielgruppe im Prozess der Bedarfserschließung zurückzuführen ist (vgl. Asche 2021, i. E.). Bedarf wird in diesem Zusammenhang aufgrund der gesicherten Finanzierung zumindest nicht vordergründig mit Nachfrage gleichgesetzt, sondern bei der Aufstellung von Bedarfshypothesen normativ von den Planenden gesetzt und in Bildungsangebote überführt (vgl. ebd.). Gleichzeitig stellt sich die Kategorie Nachfrage auch bei fünf von sechs Befragten in den Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung als handlungsleitend heraus, indem sie ihre Bedarfshypothesen nach Angebotserstellung auf Grundlage der erzielten Nachfrage verifizieren: „Wenn wir dann sehen, dass Wertstromanalyse immer ausgebucht ist [...] und das Thema voll nachgefragt wird, dann sehen wir ja, dass der Bedarf da ist und wir richtig liegen“ (Programmplanender E; Kompetenzzentren). Diese retrospektive Legitimation eines zuvor gesetzten Bedarfs über die erzielte Nachfrage ist insofern problematisch, als dass bei der Erfüllung des staatlichen Auftrags indirekt eine Nachfrageorientierung Einzug hält, wodurch einerseits der Ausgleich von Ungleichgewichten einer

marktförmigen Steuerung (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2020, S. 586ff.) konterkariert und andererseits der Vereinseitigung des Bildungsangebots (vgl. Gieseke 2008, S. 41) Vorschub geleistet wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine mögliche Streichung von Weiterbildungsangeboten (vgl. Pohlmann 2018, S. 157) von den planenden Akteurinnen und Akteuren gegenüber ihren Auftraggebern mit einem vermeintlich „fehlenden Bedarf“ begründet wird, der aus einer ausbleibenden Nachfrage abgeleitet bzw. mit dieser gleichgesetzt wird.³⁷

An dieser beispielhaften Darstellung der fehlenden Abgrenzung von Bedarf und Nachfrage konkretisiert sich ein Defizit bei der differenzierten Betrachtung des Gegenstands in der Bildungspraxis, was vor dem Hintergrund der fehlenden Systematisierung des Bedarfs auf theoretischer Ebene (vgl. Kapitel 2.3.1) und dem zu unterstellenden pragmatischen Ansatz von Bildungsanbietern (vgl. Arnold 1996, S. 202) nicht erstaunlich ist. Es zeigt sich, dass die aus erwachsenenpädagogischer Perspektive problematisierte einseitige Ausrichtung an der Nachfrage sowie die Gleichsetzung von Bedarf und Nachfrage in unterschiedlicher Ausprägung für beide Falleinrichtungen als typisch anzusehen ist. Die unzureichende Berücksichtigung der Plastizität des Bedarfs lässt sich, wie in den empirischen Einzelarbeiten umgesetzt, auf weitere Bedarfsdimensionen übertragen, wie die fehlende Differenzierung zwischen allgemeinem Bedarf und explizitem Bildungsbedarf (vgl. Asche 2021, i. E.) oder die Fokussierung auf objektivierbare Bedarfe bei Nicht-Berücksichtigung subjektiv zu verortender Bedürfnisse (vgl. Asche 2019).

Das fehlende Wissen um die Komplexität des Gegenstands sowie dessen reflexiver Gebrauch in der Bildungspraxis hat weitreichende Folgen für den Prozess der Bedarfserschließung. Gerade in der beruflichen Weiterbildung sind die planenden Akteurinnen und Akteure gefordert, pädagogische Ziele gegenüber ökonomischen Kriterien zu vertreten (vgl. Hippel 2011, S. 45ff.). Grundlage hierfür ist die Fähigkeit, durchdachte Entscheidungen zur Überführung von Bedarfen in Bildungsangebote zu treffen und diese Entscheidungen in wechselnden Konstellationen gegenüber (institutionellen) Auftraggebern begründen zu können (vgl. Käßlinger/Robak 2019, S. 103; Gieseke/Hippel 2018, S. 40). Ohne das zuvor angesprochene *Wissen über die Plastizität des Bedarfs* und die parallel existierenden Bedarfsdimensionen besteht die Gefahr, dass erwachsenenpädagogische oder auch gesellschaftspolitische Bezugshorizonte in den Hin-

³⁷ Besonders deutlich wird dieser Aspekt mit Blick auf die Interessengenese, bei der laut Grotlüschen (2010) ohne eine erste Berührung mit dem Gegenstand kein Interesse entstehen kann, wobei Interesse die Grundlage jedes Bildungsprozesses darstellt (vgl. Grotlüschen 2010, S. 182f.). Ein Rückschluss der Planenden von ausbleibender Nachfrage auf einen vermeintlich „fehlenden Bedarf“ und die resultierende Streichung von Angeboten verhindert – wie am Beispiel der Digitalisierung dargestellt – diese erste Berührung mit dem Gegenstand, mit der Folge, dass eine Bedarfsweckung unmöglich und damit die originäre Zielstellung der Kompetenzzentren verfehlt würde.

tergrund rücken, während ökonomische Zielstellungen, verbunden mit einer betrieblichen Verwertungslogik (vgl. Pohlmann 2018, S. 249ff.), an Evidenz gewinnen. Positiv gewendet trägt ein verbessertes Bewusstsein der Planenden über die Vielschichtigkeit des Bedarfs sowie der situativen Auslegung einzelner Bedarfsdimensionen zu einer Professionalisierung der Bedarfsererschließung bei, indem die planenden Akteurinnen und Akteure befähigt werden, einzelne Bedarfsdimensionen *relational zu adressieren* und diese als Begründungsgrundlage zur Durchsetzung erwachsenenpädagogischer Ziele heranzuziehen. Auf diese Weise kann es den Planenden gelingen, ihre Handlungsautonomie (vgl. Gieseke 2018c, S. 1054) gegenüber institutionellen Auftraggebern und deren primär ökonomischen Ausrichtung auszuweiten und stärker als bisher die Interessen der Individuen zu vertreten, indem ein Begründungsrepertoire aufgebaut wird.³⁸

b) Bedarfshypothesen als handlungsleitende Kategorie

In den theoretischen Ausführungen des Kapitels 2.3.2 wurden Bedarfshypothesen als begründete Vermutungen der Planenden beschrieben, dass ein Bedarf nach etwas besteht (vgl. Schlutz 1996, S. IV) oder es Interessenten für das eigene Bildungsangebot gibt (vgl. ebd., S. 88). Bedarfshypothesen werden als Ausgangspunkt weiterer Bedarfserhebungen gesehen oder dienen zur Legitimation von Probeangeboten (vgl. Schlutz 1998, S. 6). In diesem Fall ersetzen Bedarfshypothesen aufwendigere Primärerhebungen im Feld (vgl. Schlutz 2006, S. 140). Die im Rahmen des Promotionsvorhabens realisierten empirischen Einzelarbeiten zeigen dabei auf, dass Bedarfshypothesen in den beiden betrachteten Falleinrichtungen eine zentrale Stellung im Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen einnehmen und vorwiegend bei angebotsorientierten Vorgehensweisen handlungsleitend sind. Zugleich findet in den Falleinrichtungen nur eine geringe Bandbreite von Instrumenten Anwendung, die bedingt strukturiert eingesetzt werden, wobei keineswegs von einem aufwendigen Prozess zu sprechen ist (vgl. Asche 2019; Asche 2021, i. E.). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Bildungsanbieter im Kon-

³⁸ Eine grundlegende Voraussetzung zur Durchsetzung pädagogischer Ziele besteht jedoch darin, dass der Bildungsanbieter überhaupt einen aktiven Part bei der Bedarfsererschließung innehat. So beschreibt Denninger (2019) auf Grundlage von drei explorativen Fallanalysen einen viergliedrigen Prozess der Ermittlung und Artikulation betrieblichen Bildungsbedarfs, an dessen Ende ein unternehmensintern konkretisierter Bedarf durch die Betriebe an externe Bildungsanbieter weitergegeben wird, um auf dieser Grundlage Bildungsangebote zu erstellen (vgl. Denninger 2019, S. 162). In diesem Kontext würden die Bildungsanbieter keinen direkten Einfluss auf die Bedarfsererschließung haben. Denninger stellt daher zurecht die Frage, „ob eine solch stark an betrieblich und ökonomisch ausgerichtete nachfrageorientierte Angebotsentwicklung nicht auch dazu führt, dass weitere Bedarfe [...] überhört werden“ (ebd., S. 166). Diese Frage lässt sich zwar nicht pauschal beantworten, mit Blick auf die vorigen Ausführungen ist eine solche Vorgehensweise jedoch äußerst kritisch zu betrachten, da die Definition bzw. Zuschreibung von Bedarf und dessen begriffliche Auslegung allein dem Auftraggeber obliegt. Bildungsanbieter werden zu Dienstleistern degradiert, deren Angebotsentwicklung von einer bestehenden betrieblichen Nachfrage gesteuert wird. Eine Aushandlung pädagogischer und ökonomischer Zielvorstellungen, die nur rückgebunden an eine reflexive Erschließung unterschiedlicher Bedarfsdimensionen zu vollziehen ist, wird damit unmöglich.

text non-formaler Weiterbildung sowie bei der Anwendung einer überwiegend angebotsorientierten Bedarfsstrategie nicht generell auf Ebene von Bedarfshypothesen agieren und daran anschließend bei der Ausgestaltung eines offenen Programmkatalogs grundsätzlich von Bedarfshypothesen statt von – wie auch immer ausgelegten – Bedarfen auszugehen ist.

Diese Überlegung schließt auf den ersten Blick an die Ausführungen von Jechle et al. (1994) an, die ebenfalls vorschlagen, bei Bildungsanbietern generell von einer Bedarfshypothese zu sprechen (vgl. Jechle et al. 1994, S. 6). Die empirischen Befunde verweisen jedoch auf Unterschiede zu den Begründungen, die Jechle et al. für die Bedarfshypothesen heranziehen. Diese gehen aufgrund der „rasanten technischen und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen“ (ebd.) davon aus, dass sich Bedarfe in einem ständigen Wandel befinden und erst über eine erzielte Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu verifizieren sind (vgl. ebd.). Solange die Verifikation über eine erzielte Nachfrage nicht stattgefunden hat, bleibt es demzufolge bei einer Bedarfshypothese. Diese argumentative Herleitung hat aus zwei Gründen keinen Bestand. Erstens muss die Annahme eines fluiden Bedarfs verworfen werden, da selbst dynamische Entwicklungen – hier im Kontext der Digitalisierung nachgewiesen – nicht per se zu einer punktuellen Angebotsentwicklung führen, sondern von relativ zeitstabilen Bedarfen auszugehen ist (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 187). Zweitens kann eine erzielte Nachfrage wie im vorigen Abschnitt dargelegt aus erwachsenenpädagogischer Perspektive weder zur retrospektiven Falsifikation noch zur Verifikation eines Bedarfs herangezogen werden, *da Bedarf in seiner Plastizität auch ohne Nachfrage beispielsweise als erwachsenenpädagogische Zielstellung existiert*.

Die in der vorliegenden Ausarbeitung empirisch hergeleitete Annahme, dass Planende bei der Ausgestaltung eines Programmkatalogs überwiegend oder sogar ausschließlich mit Bedarfshypothesen agieren, lässt sich durch die bisherigen Ausführungen zur Konstitution des Bedarfs fundieren. So unterstreicht der Terminus Hypothese auf rein sprachlicher Ebene erneut die Offenheit des Gegenstands, welche durch die planenden Akteurinnen und Akteure konstruktiv aufzugreifen ist und aufzeigt, dass Bedarfe nicht einfach abzuleiten sind (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 114), sondern der Begründung und Zuschreibung bedürfen (König/Hillbrink 2003, S. 118). Gerade mit Blick auf offene Zielgruppen und einer nur tendenziellen Beschreibbarkeit des Bedarfs (vgl. Schlutz 2006, S. 49) sind Bedarfshypothesen also nicht als Ausgangspunkt aufwendiger Erhebungen zu verstehen und können auch nicht durch diese verifiziert werden. Vielmehr gilt es, Bedarfshypothesen über eine kritische Reflexion zu verdichten und zugleich Abstand von aufwendigen Erhebungen zu nehmen, deren hoher theoretischer Stellenwert sich ohnehin nicht in der Praxis widerspiegelt (vgl. Kapitel 2.3.3). Dieser reflexive Prozess wurde

beim kommerziellen Bildungsanbieter beispielsweise durch interne Treffen umgesetzt, in denen differierende Perspektiven zusammengeführt und eine reflexive intrainstitutionelle Validierung angestrebt wird, die auf Intersubjektivität beruht (vgl. Asche 2019, S. 184).

Aufgrund der zuvor beschriebenen fehlenden begrifflichen Abgrenzung zwischen Bedarf und Nachfrage auf Seiten der Planenden sowie der empirisch aufgezeigten starken Orientierung kommerzieller Bildungsanbieter an einer bestehenden oder auch vermuteten Nachfrage ist es zudem sinnvoll, zwischen einer Bedarfshypothese und einer Nachfragehypothese zu unterscheiden. Diese beiden Auslegungen sind in der Definition von Schlutz (1996) bereits implizit enthalten, da er von begründeten Vermutungen spricht, dass ein *Bedarf* nach etwas besteht oder es *Interessenten für die eigenen Leistungen* gibt (vgl. Schlutz 1996, S. IV; S. 88).

Wie die empirischen Ergebnisse der Einzelarbeiten zeigen, bewegen sich die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung vorwiegend im Reproduktionskontext Staat und agieren aufgrund ihres staatlichen Auftrags überwiegend mit *Bedarfshypothesen*, die auf eine breite und damit erwachsenenpädagogische begriffliche Auslegung verweisen (vgl. Lorenz/Asche 2020). Die Planenden revidieren ihre Bedarfshypothesen trotz (anfänglich) ausbleibender Nachfrage nicht, sondern einzelne Angebote werden aufgrund gesellschaftlicher und/oder pädagogischer Zielstellungen über einen längeren Zeitraum fortgeschrieben, um eine Bedarfsweckung zu induzieren (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 186ff.). Im Gegensatz dazu verfolgt der kommerzielle Bildungsanbieter im Schwerpunkt gewinnorientierte Absichten und verortet sich zugleich im Reproduktionskontext Markt (vgl. Schrader 2011, S. 118f.). Die planenden Akteurinnen und Akteure zielen in erster Line darauf ab, solche Bildungsangebote zu offerieren, für die es bereits Interessenten gibt oder bei denen sie eine existierende Nachfrage vermuten. In einer engen begrifflichen Auslegung, die auf eine wirtschaftswissenschaftliche Begriffsauslegung verweist, agieren die Planenden mit *Nachfragehypothesen*, die sich, im Gegensatz zur offenen Auslegung von Bedarfshypothesen, über realisierte Angebote validieren lassen, wobei in der Regel keinerlei Bezüge zu erwachsenenpädagogischen Zielen hergestellt werden.

Nachfragehypothesen kommen jedoch nicht nur bei der Neuentwicklung gewinnorientierter Angebote zum Einsatz, sondern lassen sich fachbereichsübergreifend und damit unabhängig vom Reproduktionskontext ebenso bei der Planungsstrategie der Fortschreibung (vgl. Pohlmann 2018, S. 157) verorten. So stellt Pohlmann (2018) heraus, dass eine bestehende Nachfrage den zentralen Bezugspunkt für die am Planungsprozess Beteiligten darstellt, um existierende Angebote erneut anzubieten (vgl. ebd., S. 167). Eine solche Fortschreibung von Bildungsange-

boten, die ausschließlich auf bestehende Nachfrage basiert, ist vor dem Hintergrund der Vereinseitigung des Bildungsprogramms (vgl. Gieseke 2008, S. 41) ebenso kritisch zu betrachten, wie die Neuentwicklung rein gewinnorientierter Bildungsangebote auf Grundlage von Nachfragehypothesen. Die begriffliche Unterscheidung in Bedarfs- und Nachfragehypothese sowie deren reflexive Verwendung trägt in diesem Zusammenhang einerseits dazu bei, das im letzten Abschnitt angesprochene Bewusstsein der Planenden für die Vielschichtigkeit des Gegenstands in der Praxis weiter zu befördern. Andererseits unterstreicht die *Dialektik von Bedarfs- und Nachfragehypothese* die spezifisch erwachsenenpädagogische Auslegung des Bedarfsbegriffs und stärkt diese, da sich die Disziplinbezogenheit erst in der direkten Abgrenzung zu einem wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsverständnis manifestiert (vgl. Kapitel 2.3.1).

4.2 Zum Prozess der Bedarfserschließung

In diesem Kapitel wird die *Unterfragestellung 2b* beantwortet, indem geklärt wird, welcher Zusammenhang zwischen angebots- und nachfrageorientierter Bedarfsstrategie, in Abhängigkeit von Bedarfsdimensionen und Zielgruppen, besteht und welchen Stellenwert verschiedene Instrumente im Prozess der Bedarfserschließung innehaben. Die theoretische Ausarbeitung des Untersuchungsgegenstands (vgl. Kapitel 2.3) hat bereits gezeigt, dass zur Erschließung von Bildungsbedarfen keine einfach handhabbaren Instrumente existieren (vgl. Lichte 1994, S. 67), sondern die planenden Akteurinnen und Akteure, in Abhängigkeit der Anbieter-Nachfrager-Konstellationen (Schlutz 2016, S. 32f.), der adressierten Bedarfsdimensionen (vgl. Abbildung 7) und des jeweiligen Erkenntnisinteresses (vgl. Gieseke 2008, S. 29; Alexius 1996, S. 9f.) Weiterbildungsbedarfe aushandeln müssen, um begründete Entscheidungen für oder gegen die Erstellung von Bildungsangeboten zu treffen. Die folgenden Ausführungen schließen an den theoretischen Überlegungen sowie empirischen Ergebnissen der Einzelarbeiten an und führen diese zusammen. Zunächst wird der Stellenwert von Erhebungsinstrumenten dargestellt, bevor die Bedarfsstrategien in den Fokus rücken. Anschließend findet eine Reflexion der Ergebnisse zum Einbezug der Teilnehmenden in den Prozess der Bedarfserschließung statt, bevor das Kapitel mit der Darstellung der Bedarfserschließung als eigenständige Dienstleistung abschließt.

a) Stellenwert von Erhebungsinstrumenten

Die empirischen Ergebnisse der Einzelarbeiten bestätigen, dass es sich bei der Bedarfserschließung um einen kontinuierlichen Prozess handelt (vgl. Börjesson 2007, S. 209; Lichte 1995, S. 68; Arnold 2015, S. 223), der in der Regel nicht eigenständig, sondern überwiegend integriert in Akquise- bzw. Firmengespräche bei Unternehmen vor Ort stattfindet (vgl. Asche 2019, S.

187). Die planenden Akteurinnen und Akteure greifen nur auf eine geringe Bandbreite an Instrumenten zurück. Es kommen in erster Linie kommunikative Verfahren (vgl. Gerhard 1992, S. 16f.) zum Einsatz, die um (Alltags)Beobachtungen und Sekundäranalysen angereichert werden.³⁹ Weiterführende Instrumente, wie sie in der Theorie ausführlich beschrieben sind (vgl. Kapitel 2.3.3), lassen sich weder für angebotsorientierte noch für nachfrageorientierte Bedarfsstrategien nachzeichnen. Somit bleibt festzuhalten, dass der Einsatz von Instrumenten, unabhängig von Planungsstrategie, Programmart, Konstellation oder auch Bedarfsstrategie, empirisch eine geringe Relevanz besitzt, obwohl die Falleinrichtungen dezidiert danach ausgewählt wurden, dass sie Bildungsangebote vollständig neu entwickeln oder in anderen Regionen umsetzen und dies vermeintlich mit größeren Anstrengungen der Bedarfserschließung auf Seiten der Planenden einhergeht (vgl. u. a. Bosch 1995, S. 95f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52ff.). Dieses Ergebnis schließt einerseits an der begrifflichen Schlussfolgerung zur Konstitution des Bedarfs aus dem Kapitel 4.1 an, bei der die hohe Bedeutung eines reflexiven Verständnisses der Planenden als vorrangig dargelegt wurde. Andererseits unterstreichen die empirischen Befunde abermals die bereits geäußerte Kritik der Diskrepanz zwischen theoretisch beschriebenen Instrumenten und deren Verbreitung in der Praxis (s. o.). Damit konnte der geringe Stellenwert von Instrumenten zur Bedarfserschließung sowohl theoretisch hergeleitet als auch empirisch bestätigt werden. Dieser Aspekt wird durch die projektförmige Finanzierung beider Falleinrichtungen sogar noch untermauert, da fehlende Ressourcen als hemmender Faktor der Bedarfserschließung unter Einbezug von Instrumenten (vgl. Arnold 2015, S. 221) zu vernachlässigen sind. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand der Bedarfserschließung aus Perspektive von Bildungsanbietern sollte sich künftig daher stärker der Auseinandersetzung mit der Konstitution des Bedarfs und dessen situationsspezifischer Auslegung durch die Planenden widmen und Abstand von einer einseitigen Fokussierung von Instrumenten nehmen. Ein erster Ansatz, der dieser Forderung nachkommt, ist in der Arbeit von Robak und Enoch (2016) zur Ausformulierung bedarfs(hypothesen)erhärtenden Kriterien zu sehen.

b) Situative und flexible Verbindung von Bedarfsstrategien

Die nachfolgenden Ausführungen reflektieren den Zusammenhang zwischen nachfrageorientierter und angebotsorientierter Bedarfsstrategie mit Bezug zu den Bedarfsdimensionen. Es wird deutlich, dass sich zwar Schwerpunkte im Vorgehen herausstellen, sich die Planenden in beiden Falleinrichtungen sowohl bei der Ausgestaltung der Programmart des Programmkatalogs als auch der sogenannten maßgeschneiderten Angebote (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69)

³⁹ Eine Sonderstellung haben digitalisierungsspezifische, prospektive Bedarfe, die zwar auch über die Sekundäranalyse wissenschaftlicher Literatur erschlossen werden, jedoch hauptsächlich auf eigener Forschung beruhen.

flexibel zwischen angebots- und nachfrageorientierten Bedarfsstrategien bewegen. Maßgeschneiderte Angebote werden im Schwerpunkt nachfrageorientiert adressiert, wobei eher manifeste und aktuelle Bedarfe angesprochen sind, die sich beispielsweise aus betrieblichen Problemen ergeben, wohingegen der Programmkatalog mit einem vorwiegend angebotsorientierten Vorgehen verbunden ist, bei dem tendenziell auch latente und prospektive Bedarfe adressiert werden, die sich wie in dieser Ausarbeitung nachgezeichnet, z. B. im Bereich der Digitalisierung, verorten lassen. Dieses Ergebnis verweist auf die Wechselbeziehung von Angebot und Nachfrage in der Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke 2008, S. 38) und schließt unmittelbar an die Ausführungen von Lorenz (2020) an, die in der Ausbalancierung der beiden Bedarfsstrategien das Potenzial für eine Bildungsarbeit sieht, welche die Anforderung nach Kontinuität und Aktualität situativ miteinander verbindet (vgl. Lorenz 2020, S. 76). Als Beispiele dieses flexiblen Wechsels kann zum einen die Bildung von Bedarfsketten des kommerziellen Bildungsanbieters im Rahmen von Akquisegesprächen angeführt werden, die ein angebotsorientiertes Vorgehen beschreibt, das in eine stark nachfrageorientierte Bedarfsstrategie eingebettet ist (vgl. Asche 2019, S. 187). Zum anderen handelt es sich bei der kommunikativ-vernetzten Hypothesenprüfung der Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung, also jener Form, die darauf ausgerichtet ist, normativ gesetzte Bedarfe hinsichtlich ihres Marktpotenzials zu prüfen, um eine überwiegend nachfrageorientierte Bedarfsstrategie, die in ein deutlich angebotsorientiertes Verfahren integriert ist (vgl. Asche 2021, i. E.). Auf diese Weise fließen die auf Kontinuität ausgelegten prospektiven Bedarfe des Programmkatalogs in die eher aktuellen Bedarfe maßgeschneiderter Angebote ein (vgl. Röbel 2017b, S. 33), wobei sich diese wiederum auf die Aktualisierung des Programmkatalogs auswirken (vgl. Lorenz 2020, S. 63).

Eine besondere Stellung nimmt die Weckung prospektiver Bedarfe durch die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung im Kontext der Firmengespräche ein, wie am Beispiel der Digitalisierung sichtbar wird. Diese Bedarfe werden aufgrund ihrer Latenz und der damit einhergehenden Bedarfsdiskrepanz (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 188) vorwiegend normativ durch die Planenden gesetzt und angebotsorientiert adressiert.⁴⁰ Zugleich wenden die beteiligten Akteurinnen und Akteure (Projektmitarbeitende) größere Anstrengungen auf, um in der direkten Auseinandersetzung mit den Adressatinnen und Adressaten diese latenten Bedarfe zu wecken. Bedarf entwickelt sich hierbei als Hybrid aus betrieblichen Digitalisierungspotenzialen und optionalen Bildungsanlässen (vgl. Asche 2021, i. E.). Die Weckung prospektiver und zugleich latenter Bedarfe ist stark durch die Expertise der Projektmitarbeitenden geprägt

⁴⁰ Einzige Ausnahme bildet die zuvor angesprochene kommunikativ-vernetzte Hypothesenprüfung, die darauf ausgerichtet ist, eine Einschätzung über eine potenziell zu erzielende Nachfrage (Marktpotenzial) zu erhalten.

und die adressierten Unternehmen werden als institutionelle Auftraggeber unmittelbar in diesen Prozess einbezogen (vgl. ebd.). Der Programmkatalog wird im Rahmen der Firmengespräche genutzt, um das technisch Mögliche aufzuzeigen und dieses auf das institutionelle Umfeld zu beziehen. Den Unternehmensvertretern wird also gezeigt, mit welchen (technischen) Entwicklungen sie zu rechnen haben (vgl. Bosch 1998, S. 99), um eine Grundlage der gemeinsamen Bedarfserschließung zu schaffen. Die Firmengespräche stellen demzufolge keine nachfrageorientierte Bedarfsstrategie, sondern eine intensive Form der Angebotsorientierung dar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass rein öffentliche Maßnahmen zur Bewerbung des Programmkatalogs beispielsweise nach dem Vorbild von Volkshochschulen bei prospektiven, latenten Bedarfen nicht ausreichen, sondern ein „Vertrieb“ unter direktem Einbezug der Zielgruppe notwendig ist. Da in die Bedarfsweckung vor Ort vorwiegend Geschäftsführungen und Führungskräfte eingebunden sind und Mitarbeitende eine nachgeordnete Rolle spielen (vgl. Asche 2021, i. E.), sichert der Programmkatalog zugleich den breiten Zugang zu Bildungsangeboten der Digitalisierung und erhöht damit die Chancengerechtigkeit (vgl. Hippel/Tippelt 2010, S. 809), da der Programmkatalog die höchste Offenheit aufweist (vgl. Hippel 2016, S. 147) und sich mit Blick auf die Unternehmen tendenziell an alle Mitarbeitenden wendet (vgl. Röbel 2017b, S. 42).

c) Berücksichtigung individueller Bedarfe auf der Mikroebene

In den Einzelarbeiten wurde bereits kritisch angeführt, dass unabhängig der Bedarfsstrategie ausschließlich objektivierbare Bedarfe auf institutioneller oder gesellschaftlicher/politischer Ebene von den Planenden adressiert werden, während individuelle Bedarfe oder auch subjektive Bedürfnisse weitestgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. Asche 2019; Asche 2021, i. E.). Dieses Ergebnis gilt gleichermaßen für beide hier betrachteten Falleinrichtungen und zeigt sich ebenfalls in der Ausarbeitung von Röbel (2017b), die für die innerbetriebliche Bedarfserschließung darlegt, dass in keinem der von ihr untersuchten Unternehmen eine strukturierte Beteiligung der Mitarbeitenden stattfindet (vgl. Röbel 2017b, S. 46), was unmittelbar auf die ungleich verteilten Einflussmöglichkeiten auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen zurückzuführen ist (vgl. Käßlinger 2016, S. 120f.; Hippel/Röbel 2016, S. 61; Gieseke 2008, S. 30). Unter regionaler Perspektive und bei angebotsorientierten Bedarfsstrategien findet ebenfalls kein direkter Einbezug potentieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt, da diese aufgrund der Adressierung des Bildungsangebots an eine breite und anonyme Zielgruppe nur in den seltensten Fällen vorab von den Planenden erreicht werden können (vgl. Schlutz 2006, S. 140). Dieses Ergebnis stellt sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive problematisch dar, da es dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Tippelt 2006; Siebert 2009) ebenso widerspricht

wie dem Konsens, die Mitarbeitenden eines Betriebs an der Erschließung ihrer eigenen Bildungsbedarfe aktiv zu beteiligen (vgl. Malcher 1988, S. 13; Marchl/Stark 1999, S. 14).

Dieser Befund ist jedoch mit Blick auf den offenen Programm katalog geringfügig zu relativieren, da bei der Neuentwicklung von Angeboten neben den institutionellen Auftraggebern auch wechselnde Expertinnen und Experten, Kooperationspartner und Multiplikatoren, beispielsweise von der Industrie- und Handelskammer oder Interessenvertretungen, einbezogen werden (vgl. Kapitel 2.3.3), die stellvertretend für die von ihnen repräsentierte Zielgruppe einen indirekten Zugang zu deren subjektiven Perspektiven ermöglichen. Zugleich muss berücksichtigt werden, dass sich die zugrundeliegenden Ausführungen überwiegend auf die Planungsstrategien der Neuentwicklung und Umsetzung beziehen. So zeigen die Einzelarbeiten weiterführend auch, dass die Perspektiven der Teilnehmenden in beiden Falleinrichtungen durch die Evaluation von Probeangeboten erschlossen werden und eine Reflexion im internen Kollegium stattfindet, was eine Grundvoraussetzung zur Integration der Evaluationsergebnisse in die Programmplanung ist (vgl. Börjesson 2007, S. 209). Auf diese Weise fließen sowohl individuelle Bedarfe als auch subjektive Bedürfnisse zumindest in die Fortschreibung von Angeboten ein.

Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass individuelle Bedarfe und Bedürfnisse bei der Bedarfserschließung zur Neuentwicklung eines offenen Programm katalogs bisher einen geringen Stellenwert innehaben und fast ausschließlich über die Evaluation durchgeführter Veranstaltungen einfließen. Hierdurch erlangt die zeitnahe Erstellung von Probeangeboten auf Grundlage von Bedarfshypothesen nicht nur unter ökonomischen Aspekten eine hohe Relevanz, sondern gewährleistet zugleich den Einbezug der Teilnehmenden im Prozess der Bedarfserschließung. Diese Aussage bezieht sich indes ausschließlich auf die Erstellung eines offenen Programm katalogs, da bei der kooperativen Bedarfserschließung im Unternehmen die Zielgruppe bereits vor Angebotsentwicklung frühzeitig zu erreichen ist (vgl. Schlutz 2006, S. 46). Diese Konstellation birgt demzufolge die Möglichkeit, die subjektiven Perspektiven der Mitarbeitenden von Beginn an zu fokussieren (vgl. Röbel 2017b, S. 50), weshalb sich zunächst einmal die planenden Akteurinnen und Akteure des Weiterbildungsanbieters dafür verantwortlich zeichnen, die Mitarbeitenden an der Erschließung ihrer eigenen Bildungsbedarfe aktiv zu beteiligen.

d) Bedarfserschließung als eigenständige Dienstleistung

Die nachfolgenden Ausführungen zielen darauf ab, die Erschließung von Bedarfen als eigenständige Dienstleistung zu beschreiben. So kann die kooperative Bedarfserschließung zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen (vgl. Schlutz 1998, S. 21) einerseits darauf abzielen, unter

Anwendung einer nachfrageorientierten Bedarfsstrategie sogenannte maßgeschneiderte Angebote (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69) zu entwickeln, wie es am Beispiel des kommerziellen Bildungsanbieters nachgezeichnet wurde (vgl. Asche 2019, S. 186f.). Andererseits zeigt sich bei der Adressierung prospektiver und latenter Bedarfe durch die Mitarbeitenden der Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung, dass die gemeinsame Bedarfserschließung im betrieblichen Umfeld nicht zwingend in der Erstellung von Bildungsangeboten mündet, sondern andere Lösungen gleichermaßen Relevanz besitzen, wie die Neueinstellung von Personal oder die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen (vgl. Asche 2021, i. E.). Für die handelnden Akteurinnen und Akteure ist die Bedarfserschließung dahingehend nicht, wie im letzten Kapitel dargestellt, ausschließlich als Teil einer angebotsorientierten Bedarfsstrategie zu verstehen, sondern es ist ein in sich geschlossener Prozess, der es den Unternehmensvertreterinnen und -vertretern ermöglicht, Klarheit über ihre organisationalen Entwicklungspotenziale zu erlangen, wie es in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Digitalisierung nachgezeichnet wurde. Demnach handelt es sich bei der hier beschriebenen Bedarfserschließung von Bildungsanbietern bei den Unternehmen vor Ort im engeren Sinne um eine eigenständige und weitgehend vom Bildungsangebot entkoppelte Dienstleistung (vgl. Schlutz 2006, S. 47), die unmittelbar auf die Prospektivität und Latenz der adressierten Bedarfe zurückzuführen ist.

Die Bedarfserschließung als eigenständige Dienstleistung ist jedoch nicht nur bei den Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung und am Beispiel der Digitalisierung zu verorten, sondern lässt sich ebenfalls beim kommerziellen Bildungsanbieter unter dem Begriff des Lösungsvertriebs rekonstruieren: „Lösungsvertrieb heißt dann, dass der Kunde anruft und sagt, ich habe ein Problem [...], könnte mal jemand rauskommen und sich das angucken. Und dann fährt jemand zum Unternehmen und guckt, wie man das Problem lösen kann“ (Projektleitung A; EWA). Auch in diesem Fall liegt der Fokus auf der gemeinsamen Erschließung des Problems (Ist-Situation) und der Ableitungen von Lösungen (Soll-Situation), aus deren Abgleich sich ein Bedarf (nicht zwingend ein Bildungsbedarf) folgern lässt. Dies stellt hohe Anforderungen an die Planenden, die neben fachbezogenem Wissen bezüglich der Zusammenhänge von organisations- und branchenspezifischen Entwicklungen auch über erwachsenenpädagogische Expertise verfügen müssen, um einschätzen zu können, wann aus einem allgemeinen Bedarf ein (optionaler) Bildungsbedarf resultiert, welche betrieblichen Instanzen einbezogen werden oder inwiefern einzelne Bedarfsdimensionen zu adressieren sind. Diese offene Form der Bedarfserschließung geht über die im Kapitel 2.3.2 aufgestellte Definition von Be-

darfserschließung für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hinaus und bedarf weiterführender Forschung, die explizit die beteiligten Akteurinnen und Akteure, den Übergang von Bedarf in Bildungsbedarf und nicht zuletzt die Passung mit der Nachfrageseite untersucht.

4.3 Konstellationen der Bedarfserschließung

Die folgenden Ausführungen beantworten die *Unterfragestellung 2c*, indem dargestellt wird, welchen Einfluss die Anbieter-Nachfrager-Konstellationen auf den Prozess der Bedarfserschließung haben. In der bisherigen Ausarbeitung wurde herausgestellt, dass die beiden Fallrichtungen eine öffentliche Förderung in Form von Drittmitteln (vgl. Käpplinger 2018a, S. 138f.) erhalten, um ihre spezifischen Zielstellungen zu erfüllen. Während das Ziel des kommerziellen Bildungsanbieters aus dem Projekt EWA darin besteht, einen neuen Markt zu erschließen (vgl. Asche 2019, S. 179) und Erstmittel durch Teilnahmeentgelte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Auftragsmaßnahmen von Unternehmen zu generieren, zielen die Kompetenzzentren als Einrichtungen beigeordneter Bildung (vgl. Gieseke/Opelt 2005) darauf ab, kleine und mittlere Unternehmen bei der digitalen Transformation zu unterstützen (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 179). Damit verfolgt der kommerzielle Bildungsanbieter aus dem Projekt EWA vorwiegend private Interessen und lässt sich im Reproduktionskontext Markt (vgl. Schrader 2011, S. 135) verorten, wohingegen die Einrichtungen beigeordneter Bildung einen staatlichen Auftrag erfüllen und dem Reproduktionskontext Staat (vgl. ebd.) zuzuordnen sind.⁴¹

Insgesamt manifestiert sich im Kontext dieser Ausarbeitung die Eignung des Konzepts der Anbieter-Nachfrager-Konstellationen, um die Bedarfserschließung in seiner Komplexität adäquat abzubilden. Zugleich erscheint insbesondere die Bedarfsdimension der Bedarfsträger mit den Kategorien des individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen/politischen Bedarfs (vgl. Ortner 1981, S. 30) passfähig, um die von Schlutz (2006) intendierte Zuordnung der Nachfrageseite hinsichtlich der Aspekte Finanzierung und Nutzen bedarfsspezifisch zu erweitern, indem diese unter einer erwachsenenpädagogischen Perspektive weiter ausdifferenziert wird.

⁴¹ Aufgrund der Mischfinanzierung vieler Einrichtungen aus Erst-, Zweit- und Drittmitteln (vgl. Käpplinger 2018b, S. 142ff.) scheint es problematisch, Weiterbildungsorganisationen in Gänze entsprechend der beiden Kategorien Legitimation und Ressourcen (vgl. Schrader 2011, S. 113f.) einem einzigen „institutionellen Feld“ (ebd., S. 116) zuzuordnen. So können bspw. Volkshochschulen partiell auch private Interessen verfolgen, indem sie Verträge mit Unternehmen eingehen. Hieraus ergibt sich entgegen der Zuordnung von Schrader (2011) – der Volkshochschulen in den Reproduktionskontext Staat eingruppiert (vgl. Abbildung 1) – eine partikulare Zuteilung von Volkshochschulen in den Reproduktionskontext Markt. Dieser Aspekt wird vor allem beim kommerziellen Bildungsanbieter deutlich, der zwar Drittmittel erhält, um einen neuen Markt zu erschließen, gleichermaßen aber darauf ausgerichtet ist, Erstmittel von Teilnehmenden oder Betrieben zu erwirtschaften. Die immanente Wirtschaftlichkeit stellt sich bei der Analyse der Prozesse zur Erschließung von Bildungsbedarfen als handlungsleitend bei den Planenden heraus. Dies wird jedoch erst durch die Zuordnung in Anbieter-Nachfrager-Konstellationen sichtbar, bei denen der Staat als institutioneller Auftraggeber in der Bildungspraxis (fast) keinen Einfluss ausübt.

Der kommerzielle Bildungsanbieter unterliegt bei der Erschließung und Adressierung von Bildungsbedarfen trotz der öffentlichen Förderung keinen weiterführenden staatlichen Vorgaben, sodass dieser sich in den Anbieter-Nachfrager-Konstellationen A und C (vgl. Schlutz 2006, S. 32f.) wiederfindet.⁴² Die Konstellation A ist in erster Linie bei der Offerierung des offenen Programmkatalogs (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69) vorzufinden, bei der die Planenden ausschließlich die individuellen Bedarfe bzw. Bedürfnisse der (potenziellen) Teilnehmenden zu berücksichtigen haben. Demgegenüber zielen die Akquisegespräche darauf ab, sogenannte maßgeschneiderte Angebote (vgl. ebd.) für Unternehmen zu offerieren, womit diese der Konstellation C zuzuordnen sind. In dieser Konstellation haben die Planenden bei der Erschließung von Bildungsbedarfen nicht nur die Bedarfe bzw. Bedürfnisse (potenzieller) Teilnehmender einzubinden, sondern müssen gleichermaßen die institutionellen Bedarfe des Unternehmens als Auftraggeber erschließen sowie eine „doppelte Loyalität“ (Schlutz 2006, S. 34) entwickeln.

Konträr dazu zeigt sich die Situation bei den Einrichtungen beigeordneter Bildung. Diese haben bei der Erschließung von Bildungsbedarfen aufgrund des staatlichen Auftrags dezidierte Vorgaben in Form von verbindlichen Förderbedingungen und politischen Zielstellungen zu beachten, die zwar recht allgemein gehalten sind (vgl. ebd., S. 33), dennoch einen Einfluss auf den Prozess der Bedarfserschließung ausüben. Bei der Ansprache eines offenen Adressatenkreises (vgl. Schrader 2011, S. 118) mittels des Programmkatalogs finden sich die Planenden in der Konstellation B wieder, bei der vornehmlich die individuellen Bedarfe bzw. Bedürfnisse der (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erschließen und gleichzeitig die Vorgaben des Staates als Auftraggeber und damit gesellschaftliche/politische Bedarfe zu berücksichtigen sind.⁴³ Aufgrund der Bedarfsdiskrepanz zwischen den vom Bildungsanbieter angesprochenen prospektiven Bedarfen und den von Unternehmen für sich selbst wahrgenommenen, überwiegend aktuellen Bedarfen induzieren die planenden Akteurinnen und Akteure eine Bedarfsweckung im Rahmen von Firmengesprächen, um Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu forcieren (vgl. Lorenz/Asche 2020, S. 188). Neben individuellen Bedarfen der Teilnehmenden und gesellschaftlichen/politischen Bedarfen in Form staatlicher Vorgaben werden damit zugleich institutionelle Bedarfe der adressierten Unternehmen relevant. Diese dreifache Anforderung an

⁴² In der Konstellation A besteht ein ausschließliches Verhältnis zwischen Bildungsanbieter und Teilnehmenden, während in der Konstellation C neben Bildungsanbieter und Teilnehmende noch ein weiterer Auftraggeber zu berücksichtigen ist, der einen hohen Einfluss auf die Bedarfserschließung ausübt (vgl. Kapitel 2.2.4).

⁴³ Im Gegensatz zur Konstellation C fällt der Einfluss des institutionellen Auftraggebers in der Konstellation B eher gering aus, wodurch die Handlungsspielräume der Planenden relativ weit bleiben (vgl. Schlutz 2006, S. 33).

die Planenden lässt sich mit den drei bestehenden Anbieter-Nachfrager-Konstellationen von Schlutz (2006) nicht abbilden, sondern stellt eine neue, erweiterte Konstellation dar:

Konstellation D

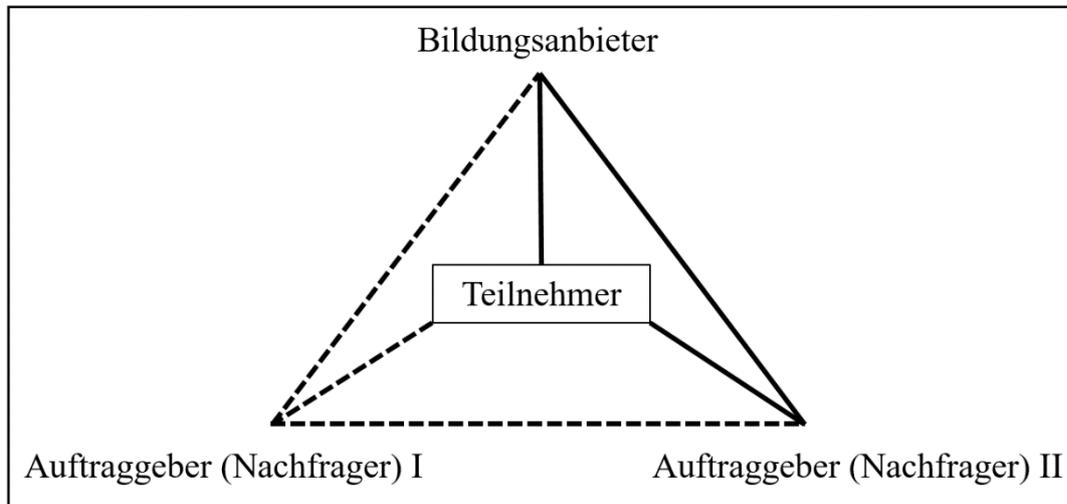


Abbildung 13: Anbieter-Nachfrager-Konstellation D

Die neue Anbieter-Nachfrager-Konstellation D (vgl. Abbildung 13) veranschaulicht die vier Instanzen, die an der Bedarfserschließung beteiligt sind und aus denen sich das „Spannungsfeld“ (Hippel 2011, S. 45) ableitet, in dem sich die Planenden bewegen. Neben dem Bildungsanbieter sind auf der Nachfrageseite die Teilnehmenden sowie zwei Auftraggeber mit ungleichen Einflussmöglichkeiten zu verorten. Wie in Kapitel 2.2.4 beschrieben, wird in der vorliegenden Ausarbeitung davon ausgegangen, dass die Bedarfe auf der Nachfrageseite nicht auf einer Ebene, sondern vielmehr in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen. Das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Tippelt 2006; Siebert 2009) stellt dabei den Ausgangspunkt dar, welches um eine Kunden-Orientierung (in diesem Fall Auftraggeber I + II) erweitert wird, wobei der Bildungsanbieter Verantwortung trägt, zwischen den Instanzen zu vermitteln.

Da die *Teilnehmenden* mit ihren individuellen Bedarfen und Bedürfnissen unabhängig der Konstellation die einzige Instanz sind, die auf mikrodidaktischer Ebene (vgl. Gieseke 2018a, S. 22) an den Bildungsangeboten teilnehmen, stehen diese im Zentrum der Konstellation D. Gleichzeitig wird die aus erwachsenenpädagogischer Perspektive zentrale Stellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Konstellation D somit auch bildlich unterstrichen.

Der *Auftraggeber I* ist gleichzusetzen mit dem institutionellen Auftraggeber der Konstellation B, wobei die gestrichelten Linien verdeutlichen, dass die Handlungsspielräume mit Blick auf die Bedarfserschließung für alle Beteiligten relativ weit sind (vgl. Schlutz 2006, S. 32f.). Den-

noch bleibt der Auftraggeber I keineswegs „fast unsichtbar“ (ebd.), sondern wirkt auf die Bedarfserschließung ein, indem beispielweise ein offener Zugang zu den Bildungsangeboten gefordert wird, was die Planung maßgeschneiderter Angebote für einzelne Unternehmen (Auftraggeber II) ausschließt (vgl. Lorenz 2020, S. 61). Oder es werden einzelne Schwerpunkte induziert, die aus gesellschaftlichen Gründen relevant und von den Planenden umzusetzen sind, wie beispielsweise das Thema Künstliche Intelligenz: „KI ist so ein von der Politik gesetztes Thema, was dann adressiert werden soll“ (Programmplanende C; Kompetenzzentren).

Der *Auftraggeber II* tritt als zweiter institutioneller Nachfrager (Unternehmen) auf. Er übt einen relativ hohen Einfluss auf die Bedarfserschließung aus, da dieser einen konkreten Nutzen von der Bildungsmaßnahme erwartet und in einem direkten Verhältnis zu den (potenziellen) Teilnehmenden steht (vgl. Schlutz 2006, S. 32f.), wohingegen nur eine indirekte Beziehung zum Auftraggeber I vorliegt.⁴⁴ Das Unternehmen als Auftraggeber II stellt dabei kein homogenes Gebilde dar, sondern dessen institutionellen Bedarfe werden auf unterschiedlichen Ebenen (Mitarbeitende, Abteilungen, Gesamtbedarf des Unternehmens) relevant (vgl. Seusing/Bötel 2000, S. 23) und verschiedene Personen(gruppen), u. a. Führungskräfte, Betriebsräte, Mitarbeitende (vgl. Brunner 1993, S. 270f.), sind mit differierenden Interessen und Einflussmöglichkeiten (vgl. Käßlinger 2009, S. 10; Gieseke 2008, S. 29) von den Planenden in den Prozess der Bedarfserschließung zu involvieren. Vor diesem Hintergrund handelt es sich um eine konfliktbehaftete Konstellation (vgl. Jechle et al. 19994, S. 8), bei der die Planenden gefordert sind, eine „dreifache Loyalität“ gegenüber den einzelnen Instanzen der Nachfrageseite zu entwickeln und eine bewusste sowie abwägende Entscheidung (vgl. Käßlinger/Robak 2019, S. 103) für oder gegen die Adressierung einzelner Bedarfsdimensionen (vgl. Abbildung 7) zu treffen.

Die Analyse der beiden Falleinrichtungen sowie deren vergleichende Betrachtung hat somit eine neue Anbieter-Nachfrager-Konstellation D hervorgebracht, bei der die planenden Akteurinnen und Akteure neben den individuellen Bedarfen sowie Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleichermaßen die auf institutioneller und gesellschaftlicher/politischer Ebene verorteten Bedarfe von zwei Auftraggebern mit ungleichen Einflussmöglichkeiten zu berücksichtigen haben. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass weniger die Art der Finanzierung als vielmehr die mit der Finanzierung einhergehende politische und/oder

⁴⁴ Beim Auftraggeber II kann es sich allerdings auch um Kooperationspartner oder Multiplikatoren handeln. Lorenz (2020) hat herausgestellt, dass unter anderem in Abhängigkeit der Größe des regionalen Einzugsgebiets verschiedene Organisationen unter der Voraussetzung eines gleichen (Bildungs-)Auftrags gemeinsam Bildungsangebote offerieren, wobei die Planungsstrategie der Umsetzung mit oder ohne Anpassung zum Einsatz kommt (vgl. Lorenz 2020, S. 67). In diesem Fall steht der Auftraggeber II für gewöhnlich nicht in einem direkten Verhältnis zum (potenziellen) Teilnehmenden, besitzt aber ebenfalls einen relativ hohen Einfluss auf die Bedarfserschließung, da er stellvertretend die Bedarfe aus einer regionalen oder zielgruppenspezifischen Perspektive vertritt.

förderrechtliche Zielstellung einen direkten Einfluss auf den Prozess der Bedarfserschließung ausübt. Während der kommerzielle Bildungsanbieter rein gewinnorientierte Ziele verfolgt und überwiegend manifeste sowie aktuelle Bedarfe mit geringem Aufwand adressiert (vgl. Lorenz/Asche 2020), erfüllen die Einrichtungen beigeordneter Bildung einen staatlichen Auftrag und sprechen in erster Linie prospektive sowie latente Bedarfe an, woraus die Notwendigkeit umfangreicher Maßnahmen der Bedarfsweckung resultiert (vgl. Asche 2021, i. E.). Drittmittel schaffen also auf allgemeiner Ebene den Rahmen, auch Bedarfe zu adressieren, die einen innovativen Charakter aufweisen und bei denen eine kostendeckende Offerierung von Bildungsangeboten nicht zu erwarten ist (vgl. Käßlinger 2018a, 142f.). Die Adressierung von Bedarfsdimensionen, die Strukturiertheit der Bedarfserschließung sowie der Umfang einbezogener Personen(gruppen) unterscheiden sich zwischen den Falleinrichtungen jedoch erheblich, was maßgeblich auf die an die jeweilige Förderung gekoppelten Ziele zurückzuführen ist.

5. Fazit und Ausblick

Das vorliegende publikationsbasierte Promotionsvorhaben zielt darauf ab, den Prozess der Bedarfserschließung bei zwei ausgewählten Anbietern beruflicher Weiterbildung zu untersuchen. Es wurden drei empirische Einzelarbeiten verfasst, die exemplarisch darstellen, wie sich die Bedarfserschließung in differenten Konstellationen ausformt, wodurch die *forschungsleitende Fragestellung Nr. 1* zur empirischen Ausgestaltung der Bedarfserschließung beantwortet werden konnte. Hierfür wurden Interviews mit am Planungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren beider Falleinrichtungen ausgewertet und darüber hinaus eine Programmanalyse bei einer Falleinrichtung durchgeführt. Die Ergebnisse aus den Einzelarbeiten wurden in dieser Rahmenschrift erneut aufgegriffen und zusammengeführt, um die *Fragestellung Nr. 2* zu beantworten. Hierfür wurden die Ergebnisse der empirischen Einzelarbeiten verdichtet, wechselseitige Bezüge hergestellt und theoretisch rückgebundene Schlussfolgerungen zum Prozess der Bedarfserschließung sowie zum Begriff bzw. Gegenstand des Bedarfs getroffen.

Bezogen auf die **Forschungsfrage 1**, *wie sich der Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen aus Perspektive von Anbietern beruflicher Weiterbildung in differenten Konstellationen ausgestaltet*, lassen sich aus den Einzelarbeiten folgende zentrale Ergebnisse festhalten: Bedarfshypothesen ist insgesamt ein hoher Stellenwert zuzuschreiben und Bedarfserschließung findet in der Bildungspraxis als kontinuierlich integrierter Prozess statt, bei dem die Planenden unter anderem Bedarfsketten bilden und periodische Bedarfe adressieren, die als Vorgehensweisen der Bedarfserschließung empirisch neu beschrieben wurden (vgl. Asche 2019). Digitalisierungsspezifische Bedarfe weisen aufgrund ihrer Prospektivität einen anderen Zeithorizont auf als die überwiegend aktuellen Bedarfe der adressierten Zielgruppe, woraus eine Bedarfsdiskrepanz abgeleitet wurde, die trotz dynamischer technologischer Entwicklungen zu einer im Schwerpunkt angebotsorientierten und auf Kontinuität angelegten Programmplanung führen, die darauf abzielt, eine Bedarfsweckung zu induzieren (vgl. Lorenz/Asche 2020). Die Weckung prospektiver Bedarfe findet wesentlich in der direkten Auseinandersetzung mit der Zielgruppe statt, indem ein (teilweise) latenter Bedarf in einen manifesten Bedarf überführt wird. Dieser dreistufige Prozess der Bedarfsweckung konnte systematisch nachgezeichnet werden und verdeutlicht, dass überwiegend institutionelle Bedarfe im Fokus der Planenden stehen, die mit einer wirtschaftlichen Nutzenargumentation begründet werden (vgl. Asche 2021, i. E.).

Diese Ergebnisse bildeten den Ausgangspunkt, um in einer vergleichenden Diskussion die **Forschungsfrage 2** zu beantworten, *welche Schlussfolgerungen sich aus den empirischen Einzelarbeiten für einen erwachsenenpädagogisch fundierten Bedarfsbegriff sowie für den Prozess*

der Bedarfserschließung ableiten lassen und wie diese theoretisch zu verorten sind. Die bedarfsspezifischen Kategorien wurden um Aspekte der Finanzierung (vgl. Käßplinger 2018a, S. 137f.), um Anbieter-Nachfrager-Konstellationen (vgl. Schlutz 2006, S. 32f.) sowie um Programmarten (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69) und Planungsstrategien (vgl. Pohlmann 2018, S. 157; Lorenz 2019, S. 172f.) erweitert. Folgende zentrale Ergebnisse der vergleichenden Betrachtung lassen sich festhalten: Es zeigt sich, dass in der Bildungspraxis kein hinreichendes Bewusstsein zur Differenziertheit des Bedarfsbegriffs und dessen situationsspezifischer Auslegung existiert und die planenden Akteurinnen und Akteure weniger mit Bedarfen als vielmehr mit Bedarfshypothesen agieren. Zugleich sind Bedarfshypothesen von Nachfragehypothesen abzugrenzen, was einer engen Auslegung des Bedarfs Rechnung trägt, wobei erst durch die Dialektik von Bedarfs- und Nachfragehypothese die wirtschaftlich ausgerichteten Zielstellungen unterstrichen werden, die explizit von einem erwachsenenpädagogischen Deutungshorizont und dessen breiten Auslegung abzugrenzen ist (vgl. Kapitel 4.1). Darüber hinaus konnte der geringe Stellenwert von Erhebungsinstrumenten in der Praxis dargestellt werden, der sich deutlich von der umfangreichen theoretischen Beschäftigung mit diesem Gegenstand abgrenzt. Bedarfsstrategien werden situationsspezifisch kombiniert und flexible Übergänge können beschrieben werden, welche die Wechselwirkung von Bedarf und Nachfrage unterstreichen. Individuelle Bedarfe und Bedürfnisse finden bei der Neuentwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten nur indirekt Berücksichtigung, wobei diese auf der mikrodidaktischen Ebene von zentraler Bedeutung sind, und insbesondere in die Fortschreibung von Bildungsangeboten einfließen. Zudem war es möglich, Bedarfserschließung als eigenständige Dienstleistung darzustellen, die in beiden Falleinrichtungen stattfindet und vollständig von der Entwicklung eines Bildungsangebots entkoppelt ist (vgl. Kapitel 4.2). Zuletzt wurde gezeigt, dass neben den drei bestehenden Anbieter-Nachfrager-Konstellationen eine weitere, neu eruierte Konstellation D existiert. Bei dieser haben die Planenden eine dreifache Loyalität gegenüber den Teilnehmenden und gleich zwei unterschiedlichen Auftraggebern zu entwickeln, wobei die drei Akteurinnen und Akteure der Nachfrageseite nicht auf einer Ebene nebeneinanderstehen. Vielmehr bilden die Teilnehmenden den Ausgangspunkt der Bedarfserschließung, die von den Planenden um die Perspektive der beiden institutionellen Auftraggeber erweitert wird (vgl. Kapitel 4.3).

Die vorliegende Dissertation schafft damit einen fundierten theoretischen wie empirischen Zugang zum Bedarf sowie dessen Erschließung in der beruflichen Weiterbildung. Die theoretische Ausarbeitung unterstreicht die *Plastizität des Gegenstands* (vgl. Arnold, S. 148), wobei in Abgrenzung zum wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsverständnis (vgl. Wildmann 2014, S. 5) eine explizit erwachsenenpädagogische Auslegung des Bedarfsbegriffs in den Fokus gestellt

wurde (vgl. Gieseke 2018b, S. 31), bei der die Disziplin der Erwachsenenbildung dafür Verantwortung trägt, auch solche Bedarfe und Bedürfnisse zu adressieren, für die keine offenkundige Nachfrage zu erwarten ist, sondern die vielmehr aus erwachsenenpädagogischen oder gesellschaftlichen Zielstellungen abgeleitet oder besser ausgedrückt geformt werden. Diese immanente Formbarkeit des Bedarfs bringt eine Vielzahl an Definitionen und begrifflichen Auslegungen hervor, was im wissenschaftlichen Diskurs vorwiegend als „Dilemma“ (Ortner 1981, S. 24) interpretiert wird oder wenigstens die Frage aufwirft, ob es sich beim Bedarf nicht um ein „Verlegenheitskonstrukt“ (Arnold/Lermen 2004, S. 12) handelt. Diese Dissertationsschrift schafft einen Zugang zum Bedarf, der sich explizit von diesem Diskurs abgrenzt. Denn das Dilemma – um diese Bezeichnung erneut aufzugreifen – besteht nicht in der Vielzahl der begrifflichen Auslegungen, sondern darin, dass die Plastizität des Bedarfs nicht mit der notwendigen Differenziertheit im wissenschaftlichen Kontext diskutiert wird (vgl. ebd.) und die bestehenden Ansätze in der Vielschichtigkeit des Gegenstands eher ein Problem hineininterpretieren (s. o.), anstatt diese als eine erwachsenenpädagogische Gestaltungsoption zu begreifen.

Generell wurde Bedarf als das in einer bestimmten Lage Benötigte oder Gewünschte definiert, was der Beschreibung von Schlutz (1996) entspricht und noch keine Eingrenzung auf Lernerfordernisse vornimmt. Diese anfängliche Offenheit ist von zentraler Bedeutung, da die empirischen Erkenntnisse aufzeigen, dass gerade gesellschaftliche/politische und institutionelle Bedarfe von den Planenden zunächst auf allgemeiner Ebene erschlossen werden und nur ein Teil dieser Bedarfe optionale Bildungsanlässe auf der individuellen Ebene nach sich zieht (vgl. Asche 2019, S. 183f.; Asche 2021, i. E.). Die Überführung allgemeiner Bedarfe in Bildungsbedarfe stellt einen interpretativen und komplexen Transformationsprozess dar (vgl. Gieseke 2008, S. 41), für den die Planenden neben fachbezogenen Kenntnissen vor allem auf die Nutzung erwachsenenpädagogischer Wissensressourcen angewiesen sind (vgl. Gieseke 2003, S. 19f.) und dem immer auch ein normativer Charakter innewohnt (vgl. Asche 2021, i. E.).

Die positivistische Wendung der Plastizität des Bedarfs von einem Dilemma in eine Gestaltungsoption wurde durch die Systematisierung bestehender Auslegungen in vier Bedarfsdimensionen umgesetzt, die als Bestandteil einer erwachsenenpädagogischen Wissensressource zu verstehen sind. Diese Dimensionen bestehen parallel zueinander, weisen vielfältige Interdependenzen auf und können von den Planenden je nach Erkenntnisinteresse (vgl. Gieseke 2008, S. 29) und Anbieter-Nachfrager-Konstellation (vgl. Schlutz 2006, S. 33f.) herangezogen werden, um begründete Entscheidungen für oder gegen die Erstellung eines Bildungsangebots zu tref-

fen. Die Vielschichtigkeit und immanente Offenheit des Bedarfs trägt demnach gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung dazu bei, erwachsenenpädagogische Zielstellungen in wechselnden Konstellationen gegenüber ökonomischen Anforderungen und Begründungshorizonten durchzusetzen (vgl. Lorenz/Asche 2019, S. 186ff.). Grundvoraussetzung für diese relationale Adressierung einzelner Bedarfsdimensionen ist jedoch, dass die planenden Akteurinnen und Akteure ein Bewusstsein bezüglich der plastischen Konstitution des Bedarfs besitzen und diese proaktiv adressieren, was mit Blick auf die erzielten Forschungsergebnisse nur vereinzelt der Fall ist (vgl. ebd.; Asche 2021, i. E.). Vor diesem Hintergrund wurde eine neue Definition von Bedarfserschließung für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung abgeleitet (vgl. Kapitel 2.3.2), die sowohl den Stellenwert der Bedarfsdimensionen unterstreicht als auch veranschaulicht, dass Bedarf kein zu eruierender Zustand ist, den ein Bedarfsträger aufweist, sondern für die Planenden als legitimatorische Größe situationsspezifisch herangezogen wird. Die Definition von Bedarfsdimensionen trägt zur Systematisierung des Gegenstands bei und wirkt durch deren parallele Auslegung zugleich der Kritik des Überflusses an Definitionen entgegen.

Als **Gesamtfazit des Promotionsvorhabens** bleibt festzuhalten, dass das Verständnis eines plastischen, das heißt formbaren Bedarfs und die relationale Adressierung einzelner Bedarfsdimensionen einen differenzierten Blick auf den Gegenstand des Bedarfs eröffnet. Dieser erlaubt es auf wissenschaftlicher Ebene, die Vorgehensweisen der planenden Akteurinnen und Akteure zur Bedarfserschließung in wechselnden Konstellationen strukturiert abzubilden. Vor allem wird aber der Begründungshorizont der Planenden in der Bildungspraxis und damit deren Handlungsautonomie durch die situationsspezifische Auslegung des (Bildungs-)Bedarfs erweitert, indem einzelne Bedarfsdimensionen als erwachsenenpädagogische Wissensressource von den Planenden herangezogen werden, um Bildungsangebote gegenüber Dritten zu begründen.

Da sich die vorliegenden Ergebnisse ausschließlich auf zwei Falleinrichtungen beziehen, besitzen diese nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Dennoch bilden die Ergebnisse eine wichtige empirische Grundlage zur Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung, an der weitere Forschungsarbeiten anschließen können. Die Kombination aus Experteninterviews und Programmanalyse erweist sich dabei als geeignet, einen mehrperspektivischen Zugriff auf die Prozesse zur Bedarfserschließung zu erhalten, da einerseits die subjektiven Einschätzungen der Planenden zu ihrem Handeln (vgl. Flick 2011, S. 30) und andererseits die Ergebnisse dieses Handelns analysiert werden konnten (vgl. Nolda 2018, S. 434). Für anschließende Forschungen wäre es jedoch empfehlenswert, den empirischen Zugang um teilnehmende

Beobachtungen zu erweitern, um bei der kooperativen Bedarfserschließung in den Unternehmen die Akteurinnen und Akteure der Nachfrageseite stärker einzubeziehen und damit ein ganzheitlicheres Bild der vor Ort stattfindenden Aushandlungsprozesse zu erhalten, als es durch die ausschließlich beschreibende Darstellung der am Planungsprozess Beteiligten möglich ist.

Wie eingangs beschrieben beziehen sich die Forschungsergebnisse auf den Prozess der Bedarfserschließung in der beruflichen Weiterbildung. Insofern wäre es lohnend, die gewonnenen Erkenntnisse noch auf den Bereich der allgemeinen Weiterbildung zu beziehen, bei der institutionelle Nachfrager und ökonomische Bezugshorizonte in den Hintergrund rücken und das Subjekt mit seinen individuellen Bedarfen und Bedürfnissen stärker in den Mittelpunkt rückt. So erhält vor dem Hintergrund der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen die Frage einer gelingenden Bedarfsweckung auch in der allgemeinen Weiterbildung eine essentielle Bedeutung, um beispielsweise die Teilnahme an demokratiestärkenden Weiterbildungsangeboten zu forcieren und der erwachsenenpädagogischen Verantwortung gerecht zu werden.

Schließlich sollten weiterführende Forschungsarbeiten insgesamt die Teilnehmenden bzw. die Nachfrageseite in den Fokus rücken, um Anbieter- und Nachfrager-Perspektive stärker miteinander zu verschränken. So schließt sich vor allem bei der Adressierung prospektiver Bedarfe die Frage an, inwiefern eine Passung zwischen den von Planenden normativ gesetzten Bedarfen und den von der Zielgruppe für sich selbst festgestellten Bedarfen auf institutioneller sowie individueller Ebene vorhanden ist, ob aus den Bedarfen eine Teilnahme resultiert und wie Teilnahmeentscheidungen unter Einbezug eines externen Bildungsanbieters zustande kommen.

6. Literatur

- Acatech (2016): Kompetenzen für Industrie 4.0. Qualifizierungsbedarfe und Lösungsansätze (acatech POSITION). München: Herbert Utz Verlag.
- Alex, L./ Bau, H. (1999): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Alexius, U. (1996): Bürgernahe Bildungsplanung. Kölner Studie zur Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Köln.
- Arnold, D./ Arntz, M./ Gregory, T./ Steffes, S./ Zierahn, U. (2016): Herausforderungen der Digitalisierung für die Zukunft der Arbeitswelt. ZEW policy brief Nr. 16-08. Mannheim: ZEW.
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Verlag Franz Vahlen.
- Arnold, R. (2015): Die vier Seiten des Bedarfs in der Erwachsenenbildung. In: Kraus, K./ Weil, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 219-235.
- Arnold, R. (2020): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten disruptiver Innovationen. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-291.
- Arnold, R./ Gonon, P./ Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Arnold, R./ Lermen, M. (2004): Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“. In: REPORT - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 27. Jahrgang. 02/2004. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 9-16.
- Arnold, R./ Pätzold, H./ Ganz, M. (2018): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 931-945.

- Arnold, R./ Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Asche, E. (2019): Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. Hessische Blätter für Volksbildung. 69. Jahrgang. 02/2019. Frankfurt am Main: wbv Media, S. 178-189.
- Asche, E. (2021, i. E.): Bedarfserschließung für Themen der Digitalisierung - prospektive Bedarfe und deren Weckung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Robak, S./ Asche, E./ Kühn, C./ Heidemann, L. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Innenansichten zur Digitalisierung. Forschungs- und Anwendungsfelder. Verlag Barbara Budrich.
- Balderjahn, I./ Specht, G. (2020): Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. 8. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Bardeleben, R. v./ Böll, G./ Drieling, C./ Gnahs, D./ Seusing, B./ Walden, G. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin und Bonn.
- Bardmann, M. (2019): Grundlagen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre. Geschichte – Konzepte – Digitalisierung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Becker, M. (1993): Strategieorientierte Bildungsbedarfsanalyse. In: Geißler, H. (Hrsg.): Bildungsmarketing. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 187-220.
- Becker, M. (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München: Carl Hanser Verlag.
- Becker, M. (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Behringer, F./ Forbrig, D./ Kaufmann, K./ Kuper, H./ Reichart, E./ Schönfeld, G./ Widany, S. (2016): Datenlage. In: Kuper, H./ Behringer, F./ Schrader, J. (Hrsg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland: Eine Expertise. Bonn: Bertelsmann Verlag, S. 28-58.
- Behringer, F./ Gnahs, D./ Schönfeld, G. (2013): Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In: Bilger, F./ Gnahs, D./ Hartmann, J./ Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv open access, S. 186-208.

- Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H. (2013): Einführung. In: Bilger, F./ Gnahs, D./ Hartmann, J./ Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv open access, S. 13-24.
- Bilger, F./ Strauß, A. (2017): Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media, S. 25-55.
- Börjesson, I. (2007): Weiterbildungsbedarfs- und -bedürfnisanalysen zwischen Transformationsbedingungen und Regionalspezifika. In: Heuer, U./ Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 207-218.
- Bosch, G. (1995): Weiterbildung in der Region. In: Dobischat, R./ Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin: Rainer Bohn Verlag, S. 91-110.
- Brandt, A./ Polom, L./ Danneberg, M. (2016): Gute digitale Arbeit. Auswirkungen der Digitalisierung im Dienstleistungsbereich. URL: library.fes.de/pdf-files/wiso/12786.pdf [Zugriff: 01.04.2020].
- Brunner, M. (1993): Zur Problematik der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Grundlagen der Weiterbildung. GDWZ 4/93. Neuwied: Luchterhand.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn.
- Christ, J./ Koscheck, S./ Martin, A./ Widany, S. (2019): Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Bonn.
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.
- Dengler, K./ Matthes, B. (2015): In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar. Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. URL: doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf [Zugriff: 01.04.2020].
- Denninger, A. (2019): Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. In:

- Hessische Blätter für Volksbildung. 69. Jahrgang. 02/2019. Frankfurt am Main: wbv Media, S. 159-167.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett
- Dietzen, A./ Kloas, P.-E. (1999): Stellenanzeigenanalyse – eine effektive Methode zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs. In: Alex, L./ Bau, H. (Hrsg.): Wandel beruflicher Anforderungen: Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 13-32.
- Dietzen, A./ Latniak, E. (2005): Probleme betrieblicher Qualifikationsbedarfsanalysen. In: Dietzen, A./ Latniak, E./ Selle, B. (Hrsg.): Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung: Zur Konstitution von Kompetenzanforderungen und Qualifikationen in Betrieben. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 131-160.
- Dobischat, R./ Düsseldorf, K. (2020): Organisation, Recht und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 579-595.
- Dollhausen, K. (2008): Vorbemerkungen: In: Gieseke, W. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 7-8.
- Döring, N./ Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Dörner, O. (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 321-333.
- Dresing, T./ Pehl, T. (2015): Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.
- Euler, D. (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-217.
- Fleige, M./ Gieseke, W./ Hippel, A. v./ Käßplinger, B./ Robak, S. (2018): Einleitung. In: Fleige, M./ Gieseke, W./ Hippel, A. v./ Käßplinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 10-17.
- Flick, U. (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Geißler, H. (1997): Annäherung an eine Bildungstheorie des Weiterbildungsmarktes. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied: Luchterhand, S.70-95.
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gieseke, W. (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: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 189-211.
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.
- Gieseke, W. (2018a): Programm und Angebot. In: Fleige, M./ Gieseke, W./ Hippel, A. v./ Käßlinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 18-27.
- Gieseke, W. (2018b): Bedarf und Bedürfnisse. In: Fleige, M./ Gieseke, W./ Hippel, A. v./ Käßlinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 28-37.
- Gieseke, W. (2018c): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1051-1069.
- Gieseke, W./ Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung". Recklinghausen: Bitter, S. 59-114.

- Gieseke, W./ Heuer, U. (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: Arnold, R./ Pachner, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 107-127.
- Gieseke, W./ Opelt, K. (2005): Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In: Gieseke, W./ Opelt, K./ Stock, H./ Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 39-42.
- Gieseke, W./ Hippel, A. v. (2018): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, M./ Gieseke, W./ Hippel, A. v./ Käßlinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 38-51.
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Dissertationsschrift. Bielefeld.
- Grotlischen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grüner, H. (2000): Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Eine betriebspädagogische Untersuchung am Beispiel gewerblich-mittelständischer Unternehmungen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Heidemann, L. (2020, i. V.): Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme – Theoretische Grundlegung, forschungsbezogene Standortbestimmung und empirische Analyse.
- Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster: Waxmann.
- Heuer, U. (2010): Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling – Handreichung. In: Käßlinger, B. (Hrsg.): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn, S. 18-49.
- Hinz, J./ Hopen, A./ Käßlinger, B./ Koitz, K./ Rau, T. (2014): Praxisleitfaden Weiterbildungscontrolling. Berlin: Thomas Rau.
- Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen

- Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34. Jahrgang. 01/2011. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 45-57.
- Hippel, A. v. (2016): Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: Dörner, O./ Iller, C./ Pätzold, H./ Robak, S. (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national und transnational*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139-159.
- Hippel, A. v. (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 40. Jahrgang. 02/2017. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 199-209.
- Hippel, A. v./ Kulmus, C./ Stimm, M. (2018): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: utb.
- Hippel, A. v./ Röbel, T. (2016): Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 39. Jahrgang. 01/2016. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 61-81.
- Hippel, A. v./ Tippelt, R. (2010): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801–812.
- Höffer-Mehlmer, M. (2010): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 989-1002.
- Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Babara Budrich, S. 395–405.
- Iller, C./ Sixt, A. (2006): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Pohlmann, M./ Zillmann, T. (Hrsg.): *Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen*. München: R. Oldenbourg Verlag, S. 111-119.
- Jechle, T./ Kolb, M./ Winter, A. (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. 22. Jahrgang. 01/1994. Weinheim: Juventa Verlag, S. 3-22.

- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum, Qualitative Social Research, 9 (1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> [Zugriff: 22.03.2020].
- Käpplinger, B. (2009): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht. Bonn
- Käpplinger, B. (2010): Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In: Käpplinger, B. (Hrsg.): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn, S. 6-17.
- Käpplinger, B. (2016): Die Konfigurationstheorie betrieblicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, B. (2018a): Finanzierung von Programmen und Angeboten. In: Fleige, M./ Giesecke, W./ Hippel, A. v./ Käpplinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 134-145.
- Käpplinger, B. (2018b): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 679-695.
- Käpplinger, B./ Robak, S. (2018): Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, M./ Giesecke, W./ Hippel, A. v./ Käpplinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: utb, S. 64-75.
- Käpplinger, B./ Robak, S. (2019): Zur Verortung von Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 69. Jahrgang. 02/2019. Frankfurt am Main: wbv Media, S. 103-110.
- König, E./ Hillbrink, A. (2003): Schritte der Systemischen Bildungsbedarfsanalyse. In: König, E./ Volmer, G. (Hrsg.): Praxis der Systemischen Organisationsberatung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 115-167.
- Krause, U.-M./ Stark, R. (2010): Motivation. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: utb, S. 215-216.
- Leiter, R./ Runge, T./ Burschik, R./ Grausam, G. (1992): Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung. München: Carl Hanser Verlag.

- Lichte, R. (1995): Instrumentarium zur Erhebung des regionalen Weiterbildungsbedarfs. In: Alt, C./ Holz, H./ Scholz, D. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin: Bertelsmann Verlag, S. 67-74.
- Loebe, H./ Severing, E. (2007): Handlungshilfen für Bildungsberater. Leitfaden für die Bildungspraxis. Heft 21: Bildungsbedarfsanalysen. Bielefeld: wbv Media.
- Lorenz, L. (2019): Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 69. Jahrgang. 02/2019. Frankfurt am Main: wbv Media, S. 168-177.
- Lorenz, L. (2020): Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung – Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten. Hannover.
- Lorenz, L./ Asche, E. (2020): Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In: Dörner, O./ Iller, C./ Schüßler, I./ Felden, H. v./ Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179-191.
- Malcher, W. (1988): Möglichkeiten zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Marchl, G./ Stark, G. (1999): Bedarfsgerechte Weiterbildung für ihren Betrieb. Praktische Hinweise zur Kooperation mit Bildungsanbietern. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./ Kardorff, E./ Steinke, I. v. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 468-474.
- Mayring, P./ Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 323-363.
- Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement: Bildung erfolgreich und innovativ managen. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.

- Meuser, M./ Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 441-471.
- Mikfeld, B. (1998): *Qualifizierungsfelder der Zukunft. Strategien regionaler Qualifizierungspolitik und Ansätze zur Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs*. Bochum: ISA-Consult.
- Müller, H.-J./ Stürzl, W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H. (Hrsg.): *Neue Qualitäten betrieblichen Lernens*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 103-146.
- Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 433-450.
- Nuissl, E. (2010): Trends in der Weiterbildungsforschung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 171-181.
- Nuissl, E. (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-346.
- Ortner, G. E. (1981): Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung. In: Bayer, M./ Ortner, G./ Thunemeyer, B. (Hrsg.): *Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 24-46.
- Pätzold, H./ Brendebach, F. (2020): Erwachsene in der Berufsbildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-120.
- Pätzold, G./ Busian, A./ Burg, J. (2007): *Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Pawlowsky, P./ Bäumer, J. (1996): *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. München: C.H. Beck.

- Pohlmann, C. (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin: Verlag Peter Lang.
- Reich-Claassen, J./ Hippel, A. v. (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1003-1016.
- Reich-Claassen, J./ Hippel, A. v. (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1403-1423.
- Reinhart, G. (2017): Handbuch Industrie 4.0. Geschäftsmodelle, Prozesse, Technik. München: Carl Hanser Verlag.
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.
- Robak, S. (2012): Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. URL: http://www.diebonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. [Zugriff: 22.03.2020].
- Robak, S./ Enoch, C. (2016): Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Postgraduale Fernstudiengänge Human Resources: Lehreinheit im Fernstudiengang "Erwachsenenbildung" der Technischen Universität Kaiserslautern, Distance and Independent Studies Center (DISC), Modul 610. Kaiserslautern.
- Röbel, T. (2017a). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung in Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 40. Jahrgang. 01/2017. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 25-39.
- Röbel, T. (2017b): Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen. URL: <https://doi.org/10.18452/18588> [Zugriff: 31.03.2020].

- Schemme, D. (2005): Beiträge aus Modellversuchen zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. In: Dietzen, A./ Latniak, E./ Selle, B. (Hrsg.): Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung: Zur Konstitution von Kompetenzanforderungen und Qualifikationen in Betrieben. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S.161-179.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlutz, E. (1996): Weiterbildungsmarketing. Teil 2: Bedarfsermittlung. Kaiserslautern.
- Schlutz, E. (1998): Bedarfserschließung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, S. 1-27.
- 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: Beltz Juventa Verlag.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J./ Strauß, A./ Reichert, E. (2017): Organisation non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media, S.134-149.
- Seusing, B./ Bötel, C. (2000): Bedarfsanalyse – die betriebliche Praxis der Planung von Weiterbildungsbedarfen. In: Bötel, C./ Krekel, E. M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking - Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21-34.
- Siebert, H. (2009). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Staab, P./ Prediger, L. J. (2019): Digitalisierung und Polarisierung- Eine Literaturstudie zu den Auswirkungen des digitalen Wandels auf Sozialstruktur und Betriebe. Düsseldorf: FGW.
- Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5).
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./ Pehl, K./ Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main: DIE, S. 61-138.

- Tippelt, R. (2006): Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In: Meisel, K./ Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 41-52.
- Tippelt, R. (2011): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./ Hippel A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 453-471.
- Tippelt, R./ Hippel, A. v. (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, R. (2018): Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 565-586.
- Wildmann, L. (2014): Einführung in die Volkswirtschaftslehre, Mikroökonomie und Wettbewerbspolitik. Module der Volkswirtschaftslehre. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Windelband, L./ Spöttl, G. (2003): Forschungshandbuch – Instrumente zur Früherkennung von Qualifizierungsbedarf. Papier 1. Flensburg.
- Zalenska, L. (2009): Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen. Lohmar: Josef Eul Verlag.
- Zech, R. (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz Verlag.

7. Anhang

Anhang 1: Asche, E. (2019): Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019. Frankfurt am Main, S. 178-189.⁴⁵

Anhang 2: Lorenz, L./ Asche, E. (2020): Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In: Dörner, O./ Iller, C./ Schüßler, I./ von Felden, H./ Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen-Berlin: Barbara Budrich, S. 179-191.⁴⁶

Anhang 3: Asche, E. (2021, i. E.): Bedarfserschließung für Themen der Digitalisierung - prospektive Bedarfe und deren Weckung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Robak, S./ Asche, E./ Kühn, C./ Heidemann, L. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Innenansichten zur Digitalisierung. Forschungs- und Anwendungsfelder. Verlag Barbara Budrich.

⁴⁵ Erstveröffentlichung des Beitrages in Hessische Blätter für Volksbildung „Programmplanung – Programmforschung“, Heft 2. Ich danke dem Verlag für die Freigabe der Zweitveröffentlichung in dieser Dissertationsschrift.

⁴⁶ Erstveröffentlichung des Beitrages in Dörner, O./ Iller, C./ Schüßler, I./ von Felden, H./ Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen-Berlin: Barbara Budrich. Ich danke dem Verlag für die Freigabe der Zweitveröffentlichung in dieser Dissertationsschrift.

Anhang 1: Asche, E. (2019): Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019. Frankfurt am Main, S. 178-189.

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Bedarfsforschung als Bestandteil erwachsenenpädagogischer Programm- und Angebotsplanung. Hierfür werden Verständnisse von Bedarf und Bedürfnis differenziert und Bedarfsdimensionen voneinander abgegrenzt. Anhand des Fallbeispiels eines Bildungsanbieters der beruflichen Weiterbildung werden unterschiedliche Vorgehensweisen zur Erschließung von Bildungsbedarfen durch die Planenden rekonstruiert und die Bedarfsdimensionen herausgearbeitet, auf denen sie die Programm- und Angebotsplanung aufbauen. Die empirische Untersuchung umfasst 28 halbstrukturierte Interviews, die während des Markteintritts des Bildungsanbieters in China geführt wurden.

1. Einleitung

Das Wissen über die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Adressaten ist für Weiterbildungseinrichtungen ein entscheidender Faktor, um passgenaue Bildungsangebote zu offerieren und Nachfrage zu erzielen (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 992f). Um diesbezüglich eine Einschätzung zu erlangen und Bildung und Qualifizierung zu ermöglichen, führen die Planenden Bildungsbedarfsanalysen durch, die als wesentliches Element der Angebots- und Programmplanung zu betrachten sind und erwachsenenpädagogisches Wissen sowie Differenzierungen erfordern (vgl. Gieseke 2008, S. 7; Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003f.).

Vor allem bei der Erschließung eines neuen Marktes erlangt die Bedarfsanalyse eine besondere Bedeutung, da die Planenden nicht oder nur sehr bedingt auf Erfahrungswerte mit vorigen Angeboten zurückgreifen können. Folglich werden größere Anstrengungen in Zeit und Umfang bei der Ausgestaltung von Bedarfsanalysen notwendig, um planungsrelevantes Wissen aufzubauen (vgl. Bosch 1995, S. 95f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52ff.).

Der vorliegende Beitrag nimmt die Gründung einer Weiterbildungseinrichtung zum Anlass, um empirisch zu rekonstruieren, welche Vorgehensweisen der Bedarfserschließung aus Sicht der am Planungsprozess Beteiligten tatsächlich zur Anwendung kommen und welche Bedarfsarten bzw. Bedarfsdimensionen dabei adressiert werden. Grundlage der Untersuchung ist das vom BMBF geförderte Projekt „EWA“ zur Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung in China.

Das Projekt wurde von 2013 bis 2016 als Teil der Förderinitiative „Berufsbildungsexport“ umgesetzt. Diese zielt darauf ab, deutsche Bildungsanbieter bei der Erschließung internationaler Märkte zu unterstützen. Daran anknüpfend bestand das Gesamtziel von „EWA“ darin, eine Weiterbildungseinrichtung auf dem chinesischen Markt zu etablieren und nach Ende der Projektlaufzeit erfolgreich Bildungsangebote in den nachfolgenden Bereichen zu offerieren, das heißt eine hohe Nachfrage nach diesen zu erzielen:

- Transport/Logistik
- Automotive
- Umwelt(-schutz)
- Gesundheit

Die Entscheidung des Projektkonsortiums für China ist auf umfangreiche Modernisierungsprozesse innerhalb des Landes zurückzuführen, die zu einem stetigen Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen führen. Hieraus ergeben sich neue Perspektiven für ausländische Bildungsanbieter auf einem Weiterbildungsmarkt, der durch Unübersichtlichkeit und Anbieterheterogenität geprägt ist (vgl. He 2006, S. 10ff.; Dahlman/Aubert 2001, S. 69ff.). Gleichzeitig stehen die Bildungsakteure vor der Herausforderung, Programmplanungshandeln in einem fremdkulturellen Kontext auszuüben, bei dem insbesondere die Vernetzung mit und die Beziehungspflege zu Individualakteuren als zentrales kulturspezifisches Element zu integrieren ist (vgl. Robak/Lorenz 2016, S. 111ff.). Vor diesem Hintergrund fand im Projekt „EWA“ eine wissenschaftliche Begleitung durch das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover statt, um unter anderem die Spezifika des Programmplanungshandelns eines deutschen Bildungsanbieters in dem vorwiegend staatlich gesteuerten System Chinas zu erforschen.

Wie zuvor beschrieben zieht die Gründung einer Weiterbildungseinrichtung größere Anstrengungen zur Erschließung von Bildungsbedarfen nach sich, da keine Erfahrungswerte mit vorigen Angeboten vorliegen. Dieser Aspekt erhält durch die kulturelle Ausprägung im skizzierten Anwendungsfall noch einmal zusätzliche Bedeutung, da die Planenden aus einer deutschen Perspektive heraus agieren, nur über geringes Kontextwissen bezüglich China verfügen und sich demzufolge mit einer Vielzahl unbekannter Parameter konfrontiert sehen.

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass die beteiligten Akteure vor Markteintritt einen hohen Aufwand zur Erschließung von Bildungsbedarfen betreiben, sich dieser Aspekt im weiteren Projektverlauf jedoch relativiert. Diese These wird bei der Untersuchung der Vorgehensweisen zur Bedarfserschließung überprüft.

2. Theoretische Einordnung

Bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten bewegen sich die Planenden in einem Feld, das von verschiedenen Akteuren und Interessen geprägt ist. Sie handeln differierende Positionen kommunikativ aus und greifen, je nach Situation, flexibel auf unterschiedliche Wissensressourcen (Wissensinseln) zurück. Gieseke bezeichnet diesen diskursiven Prozess der Aushandlung als Angleichungshandeln (vgl. Gieseke 2003, S. 196f.). Programmplanung erfolgt dabei passgenau. Für jedes Angebot kann eine andere Verknüpfung und Gewichtung von Wissensinseln sinnvoll sein, wobei die Erschließung von Bedarfen als Wissensressource insbesondere dann in den Fokus rückt, wenn beispielsweise ein neuer Schwerpunkt eingerichtet oder ein neues Angebot erstellt werden soll (vgl. Gieseke 2008, S. 58f.).

Bildungsbedarfe sind in Anlehnung an Schlutz (2006) als Lernerfordernisse zu verstehen, die sich aus der Diskrepanz zwischen benötigten bzw. wünschenswerten (Soll) und bereits vorhandenen Kompetenzen (Ist) ergeben (vgl. Schlutz 2006, S. 42). Bedarf stellt demnach einen Oberbegriff dar, der verschiedene Bedarfsdimensionen subsummiert.

Eine der häufigsten Unterscheidungen wird zwischen Bedarf und Bedürfnis getroffen. Diese sind als offene und weiche Begriffe zu verstehen, wobei weder Bedarf noch Bedürfnis zwingend eine Nachfrage impliziert (vgl. Gieseke 2008, S. 34). Während Bedarf als objektivierbare Größe betrachtet wird und ein in einer bestimmten Situation benötigtes Qualifikationserfordernis beschreibt, ist Bedürfnis eher subjektiv verortet und liegt u.a. im Interesse eines Individuums begründet (vgl. u.a. Gieseke 2018, S. 30ff.; Schlutz 1996, S. IIIf.).

Im regionalen Kontext wird vor allem die Unterscheidung zwischen individuellem, institutionellen und gesellschaftlichen/politischen Bedarf relevant, die jeweils auf unterschiedliche Perspektiven rekurren. Individueller Bedarf beschreibt ein Lernerfordernis, welches von einer Person oder Personengruppe für notwendig oder wünschenswert gehalten wird. Institutioneller Bedarf hingegen bezieht sich auf die Aufrechterhaltung eines organisationalen Betriebs. Der gesellschaftliche/politische Bedarf stellt eine Ergänzung zu den beiden vorigen Kategorien dar und drückt sich durch politische Willensbildung aus (vgl. Ortner 1981, S. 29ff.). Die Bezeichnung „gesellschaftlicher/politischer Bedarf“ soll dabei verdeutlichen, dass einerseits aus übergeordneten gesellschaftlichen Gründen weitere Bedarfe zu den individuellen und institutionellen Bedarfen hinzugefügt werden, dieser sich andererseits aber auch als Reaktion auf diese ausbilden kann. Alle drei Kategorien weisen vielfältige Überschneidungen auf und müssen hierar-

chisch eingeordnet werden (vgl. Bardeleben et al. 1990, S. 90). Die Bedarfe können dabei aktuell vorhanden sein oder erst prospektiv zum Tragen kommen, womit die zeitliche Dimension des Bedarfs angesprochen ist (vgl. Merk 1998, S. 197).

Aufgrund der angedeuteten Plastizität des Bildungsbedarfs, der eben „keine fest umrissene, abrufbare und unveränderliche Größe“ (Schlutz 1998, S. 3) darstellt und in Abhängigkeit der adressierten Bedarfsdimension unterscheiden sich die Anforderungen an eine Bedarfsanalyse erheblich (vgl. Schlutz 2006, S. 49ff.; Gieseke 2008, S. 33f.). Idealtypisch kann zwischen einer angebotsorientierten und einer nachfrageorientierten Strategie zur Erschließung von Bildungsbedarfen unterschieden werden. Bei der Angebotsorientierung wird ausgehend von einer Bedarfshypothese ein Angebot platziert, das durch begleitende Maßnahmen (z.B. Werbung) seinen Bedarf finden muss. Bedarfshypothesen stellen empirisch oder theoretisch begründete Vermutungen von Weiterbildungsakteuren dar, an denen sich systematischere Bedarfserhebungen anschließen können, wobei die Gründung bzw. Existenz einer Weiterbildungseinrichtung an sich bereits eine Art „globale Hypothese“ darstellt, dass die zu erbringenden Leistungen benötigt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 140). Wird der Angebotserstellung eine dedizierte Bedarfsfeststellung vorgeschaltet, handelt es sich um ein nachfrageorientiertes Vorgehen. Beide Bedarfsstrategien scheinen zwar dialektisch, sind jedoch in der Realität nicht klar voneinander abzugrenzen und durchdringen sich gegenseitig. Schlutz spricht daher auch von „Bedarfserschließung“, bei der Phasen der Nachfrageorientierung und Angebotsorientierung parallel laufen können (vgl. ebd., S. 38ff.).

Die anfängliche Beschreibung des Bildungsbedarfs als „Diskrepanz“ könnte den Eindruck erwecken, als ließe sich dieser anhand eines Soll-Ist-Vergleichs exakt messen und vielleicht sogar quantitativ bilanzieren. Solch eine Bilanzierung kann jedoch (wenn überhaupt) nur in den seltensten Fällen gelingen. Bedarfsanalysen sind vielmehr als kontinuierlicher Prozess anzulegen, der insbesondere auf kommunikative Methoden angewiesen ist und bei dem sich verschiedene interpretative Schritte anschließen, in denen sich der Bildungsbedarf schrittweise vervollständigt und manifestiert (vgl. Arnold 1991, S. 153; Gieseke 2008, S. 33ff.; Gerhardt 1992, S. 16f.; Loebe/Severing 2007, S. 11; Müller/Stürzl 1992, S. 116).

Zur Erschließung von Bildungsbedarfen können Planende auf eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Instrumente zurückgreifen, die von einfachen Alltagsbeobachtungen über Sekundärauswertungen bis hin zur eigenen Durchführung von Interviews oder Fragebogenerhebungen reichen. Eine Auswahl potenzieller Instrumente zur Bedarfserschließung finden sich

unter anderem bei Gerhardt (1992), Lichte (1995), Mikfeld (1998) oder Zech (2008). Da Weiterbildungsmitarbeitende mit der Durchführung einer Bedarfsanalyse vor allem ein praktisches Interesse verfolgen – nämlich die Realisierung eines bedarfsgerechten Bildungsangebots – gilt es jedoch bei der Auswahl eines Instruments Aufwand und Ertrag genau abzuwägen (vgl. Schlutz 2006, S. 67, Schlutz 1998, S. 21ff.).

3. Methodisches Vorgehen

Um zu klären, wie sich der Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen im vorliegenden Anwendungsfall ausgestaltet, findet eine Sekundärauswertung von Datenmaterial aus dem eingangs beschriebenen Projekt „EWA“ statt, bei dem eine Weiterbildungseinrichtung gegründet und zugleich ein Bildungsprogramm von Grund auf neu entwickelt wurde. An der Gründung waren ein kommerzieller Bildungsanbieter und eine Einrichtung der beigeordneten Bildung (Gieseke/Opelt 2005) beteiligt, die ihren Sitz beide in Deutschland haben.

Im Verlauf des Projekts sind insgesamt 69 halbstrukturierte Interviews (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 358ff.) durchgeführt worden, um die Perspektiven und das subjektive Erleben der Befragten erkennbar zu machen (vgl. Flick 2011, S. 30). Die Erhebungen wurden von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover als persönliche Interviews in Deutschland und China sowie als Telefoninterviews durchgeführt. Die Befragungen fanden durchgehend in deutscher Sprache statt und zielten darauf ab, den Institutionalisierungsprozess der Weiterbildungseinrichtung aus unterschiedlichen Perspektiven im Projektverlauf zu erfassen, wobei ein wesentlicher Fokus auf dem Programmplanungshandeln der beteiligten Akteure lag.

Für die Untersuchung der Bedarfserschließung wurden 28 Interviews mit Akteuren des kommerziellen Bildungsanbieters ausgewählt, die in verschiedenen Rollen (Geschäftsführung, Projektleitungen, Mitarbeitende für den Bereich Marketing/Akquise sowie freiberufliche Dozierende) an der Durchführung der Bedarfserschließung beteiligt waren. Die vollständigen Transkripte wurden in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet, indem die Analysetechnik der Zusammenfassung aufgrund der inhaltlichen Fokussierung des Themas zum Einsatz kam (vgl. Mayring 2013, S. 468ff.).

Im Zentrum der Untersuchung stehen die beiden nachfolgenden Fragestellungen, denen die vier Kategorien Bedarfsdimensionen, Bedarfsstrategien, Instrumente und Strukturiertheit zugeordnet werden und an denen sich jeweils eigene Subkategorien anschließen:

- Welche Vorgehensweisen der Bedarfserkundung werden sichtbar?
- Welche Dimensionen des Bedarfs (Bedarfsarten) werden adressiert?

Zur Überprüfung der zuvor aufgestellten These, dass die beteiligten Akteure vor Markteintritt größere Anstrengungen in Zeit und Umfang zur Erschließung von Bedarfen aufwenden und sich dieser Aspekt im Verlauf des Projekts relativiert, findet die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt:

1. Vor Eintritt in den Markt zur Generierung von Bedarfshypothesen
2. Nach Markteintritt zur Prüfung und Ausdifferenzierung der Bedarfshypothesen

Anschließend an das explizite Ziel des Projekts „EWA“, den Eintritt der Weiterbildungseinrichtung in den neu zu erschließenden Markt, wird der Marktbegriff in den nachfolgenden Ausführungen einerseits rein deskriptiv verwendet, um die empirischen Ergebnisse im Projektkontext zu verorten. Andererseits gilt es bei der Betrachtung der Ergebnisse kritisch anzumerken, dass mit der dargestellten Orientierung des Bildungsanbieters am Marktprinzip ein Dienstleistungsgedanke von Lernen und Bildung einhergeht, bei dem das Programmplanungshandeln zunehmend mit einer betriebswirtschaftlichen Logik angereichert wird (vgl. Lorenz 2018, S. 6). Explizit erwachsenpädagogische oder gesellschaftspolitische Bezugshorizonte rücken in den Hintergrund, während ökonomische Begründungen wie betriebliche Verwertung, Nutzen und Effektivität an Evidenz gewinnen (vgl. Pohlmann 2018, S. 249ff.).

4. Ergebnisdarstellung

4.1 Bedarfshypothesen zur Annäherung an den Markt

In der Analyse des empirischen Materials wird deutlich, dass die planenden Akteure im Wesentlichen drei Vorgehensweisen zur Bedarfserschließung nutzen. Bei den ersten beiden Vorgehensweisen werden übergeordnete und inhaltspezifische Bedarfshypothesen ausgebildet, die innerhalb der eigenen Bildungseinrichtung verdichtet und validiert werden (dritte Vorgehensweise). Während die ersten beiden Vorgehensweisen zeitlich unabhängig voneinander stattfinden können, ist die dritte Vorgehensweise zeitlich nachgeschaltet.

1. Bildung übergeordneter Bedarfshypothesen

Im vorliegenden Datenmaterial können zwei Bedarfshypothesen nachgezeichnet werden, die der Vorstellung einer „globalen Hypothese“ entsprechen. Einerseits ist dies der Verweis auf das Marktpotenzial (Anzahl von Personen mit möglichem Qualifizierungsbedarf), bei deren Abschätzung insbesondere Chinas demographische Entwicklung mit einfließt. Andererseits wird

die Notwendigkeit beschrieben, handlungsorientierte Angebote zu offerieren und praxisnahe Qualifizierung zu ermöglichen. Beide Hypothesen nehmen keine inhaltspezifische Fokussierung vor oder verweisen (auch nicht exemplarisch) auf diese. Es handelt sich somit um Bedarfshypothesen auf einer hohen Abstraktionsebene, aus denen sich noch keine inhaltlichen Angebote ableiten lassen. Sie werden von der Geschäftsführung sowie Projektleitungen aufgestellt und dafür genutzt, sich dem neuen Markt grundlegend zu nähern, das heißt eine erste Einschätzung zu treffen, ob ein Markteintritt überhaupt in Frage kommt. Die Bedarfshypothesen basieren auf der Sekundäranalyse wissenschaftlicher Studien und Statistiken, die aus Sicht der Befragten eine hohe Validität aufweisen und damit zu einem ausschlaggebenden Faktor bei der Entscheidung für oder gegen China werden.

2. Inhaltsspezifische Hypothesengenerierung

Inhaltsspezifische Bedarfshypothesen werden vorwiegend von Projektleitungen und Mitarbeitenden im Bereich Marketing/Akquise aufgestellt. Diese greifen in erster Linie auf das Instrument der Alltagsbeobachtung zurück: „Wenn sie Krankenhäuser, jetzt nicht unter dem Aspekt der Qualität betrachtet haben, sondern einfach nur einen optischen Eindruck bekommen haben, dann kommt ihnen der Gedanke, da müsste man mal was tun. Also das Thema liegt auf der Hand [...]“ (Projektleitung A). Da sich vergleichbare Aussagen in allen vier adressierten Inhaltsbereichen (Transport/Logistik, Automotive, Umwelt(-schutz), Gesundheit) nachzeichnen lassen, ist diesem Instrument – gemeinsam mit dem Verweis auf Berichterstattungen im TV und auf Zeitungsartikel – eine besondere Gewichtung zuzuschreiben. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die auf diese Weise generierten Bedarfshypothesen ausschließlich offensichtliche und bereits bestehende Problemlagen adressieren, die damit zeitlich auf aktuelle Bedarfe verweisen. Da die Herleitung inhaltlicher Bedarfshypothesen eher beiläufig bzw. zufällig geschieht, handelt es sich insgesamt um einen eher gering strukturierten Prozess.

Eine besondere Stellung im chinesischen Kontext nimmt die Herleitung von Bedarfshypothesen aus politischen Zielstellungen ein. Aufgrund des autoritären Regierungssystems werden gesellschaftliche Entwicklungen zentral gesteuert und deren Umsetzung durch die Bereitstellung finanzieller Mittel forciert, weshalb sie aus Sicht der beteiligten Akteure eine hohe Validität erhalten. Im vorliegenden Fall werden Bedarfshypothesen aus dem Fünfjahresplan der chinesischen Zentralregierung abgeleitet, in dem zukünftige Schwerpunktthemen und Förderprogramme abgebildet sind. Adressiert werden gesellschaftliche/politische Bedarfe, die zwar aktuell relevant sind bzw. sein können, mit Blick auf die beschriebene Zeitspanne von insgesamt fünf Jahren jedoch einen überwiegend prospektiven Charakter haben.

3. Intrainstitutionelle reflexive Verdichtung

Zur Verdichtung und Reflexion sowohl der übergeordneten als auch der inhaltsspezifischen Bedarfshypothesen werden regelmäßige interne Treffen beim Bildungsanbieter organisiert, bei denen die beteiligten Akteure unterschiedliche Unternehmensbereiche repräsentieren und verschiedene Positionen aufweisen. Entsprechend ihrer Expertise – sei es regional oder inhaltsspezifisch – wirken sie in Perspektivverschränkung am Prozess der Validierung von Bedarfshypothesen mit: „Wir haben einmal im Jahr [...] ein international training summit, das heißt wir holen alle Kollegen zusammen [...] und dann sagen uns zwei, drei Leute, dass aus Ihrer Sicht das Thema Gebrauchtwagenmanagement und Verkauf und alles ein riesen Thema sei“ (Projektleitung C). Bei diesen Treffen handelt es sich um ein relativ stark strukturiertes Vorgehen, um eher beiläufig und individuell generierte Bedarfshypothesen unter Rückbezug auf die eigene Institution zu validieren und zugleich mit dem eigenen Profil abzugleichen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Bedarfshypothesen insgesamt einen relativ hohen Abstraktionsgrad aufweisen. Dies gilt insbesondere für die übergeordneten Hypothesen, trifft jedoch auch auf die inhaltsspezifischen Ausführungen zu. Es wird nur eine sehr begrenzte Bandbreite an Instrumenten zur Herleitung der Bedarfshypothesen eingesetzt, die mit geringem Aufwand umzusetzen sind. Diese Instrumente werden auf Ebene der einzelnen Weiterbildungsmitarbeitenden bedingt strategisch angelegt, sie verbinden sich eher zufällig: „Nach unserem damaligen Wissen ist das entstanden, nach unseren gefühlten Bedarfen [...], gespürte Bedarfe, sagen wir es mal so [...]“ (Projektleitung B). Weiterführende nach außen gerichtete Schritte zur Anreicherung der Bedarfshypothesen, wie sie in der Literatur beschrieben werden (z.B. Mitbewerber- oder Zielgruppenanalyse), können nicht belegt werden. Stattdessen wird eine Verdichtung der individuell generierten Bedarfshypothesen auf Ebene des Weiterbildungsanbieters durch regelmäßige interne Treffen forciert, die somit ein strukturbildendes Element im insgesamt fluiden Prozess der Generierung von Bedarfshypothesen darstellen.

4.2 Bedarfserschließung als integrierter Prozess

Während im vorigen Kapitel der Fokus auf der Herleitung von Bedarfshypothesen liegt, rückt an dieser Stelle die Bedarfserschließung in den Fokus, die im Rahmen der kontinuierlichen Bildungsarbeit der neu gegründeten Weiterbildungseinrichtung stattfindet. Es werden einerseits offene Angebote platziert, um eine breite Zielgruppe zu erreichen. Andererseits sind es vor allem Unternehmen, die im Rahmen von Akquisegesprächen adressiert werden, um Auftragsmaßnahmen anzubahnen. Die Akquisegespräche finden bei den Unternehmen vor Ort statt. Auf

Seiten des Bildungsanbieters werden die Gespräche durch Projektleitungen sowie Mitarbeitende für den Bereich Marketing/Akquise durchgeführt, während auf Kundenseite (beim Unternehmen) jeweils ganz unterschiedliche Vertreter beteiligt sind. Die nachfolgenden Ausführungen zur Durchführung von Probeangeboten, zur Adressierung periodischer Bedarfe und zur Bildung von Bedarfsketten beschreiben drei unterschiedliche Vorgehensweisen der Bedarfserschließung, die sich in diesen Kontexten verorten.

Probeangebote auf Grundlage von Bedarfshypothesen

Im Rahmen des offenen Kursangebots werden Probeangebote offeriert, die direkt auf den allgemeinen Bedarfshypothesen basieren. Die Angebote sind inhaltlich und zeitlich festgeschrieben und richten sich an eine offene Zielgruppe. Sie werden unter Einbezug freiberuflicher Dozierender erstellt, die eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung der Themen einnehmen: „Und erarbeiten tun wir die Inhalte in dem Sinn, dass die Dozenten in der Regel was mitbringen. Also die sagen so habe ich das schon gemacht, so würde ich das wieder machen“ (Geschäftsführung). Trotz des Eintritts in den neuen Markt werden von den Planenden keinerlei weiteren Analyse-schritte zur Ausdifferenzierung der ursprünglichen Bedarfshypothesen zwischengeschaltet, so dass Bedarfshypothesen – zumindest bei angebotsorientierten Bedarfsstrategien – ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden muss.

Die Probeangebote selbst werden als Instrument der Bedarfserschließung verwendet, um durch Rückmeldung der Teilnehmenden einerseits Anpassungen am konkreten Angebot vorzunehmen. Andererseits sollen die Probeangebote aber vor allem genutzt werden, um einen ersten Zugriff auf die Zielgruppe zu erhalten: „Gut, also das war ja jetzt sozusagen ein Schuss ins Blaue [...]. Und beim nächsten Mal [...] muss man da eben versuchen etwas anzubieten, was die wirklich brauchen“ (Dozent A). Die Durchführung von Probeangeboten stellt damit eine „Praktik des Ausprobierens“ (Lorenz 2018, S. 26) dar, um mit Ungewissheiten des Marktes umzugehen und Erfahrungswissen hinsichtlich des Bedarfs zu erlangen.

Das Ziel der Probeangebote besteht vordergründig also nicht darin, die individuellen Bedarfe der Teilnehmenden zu eruieren, sondern sich den institutionellen Bedarfen der Unternehmen weiter anzunähern. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse gilt es zwar vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Auskunftsfähigkeit der befragten Teilnehmenden (in Abhängigkeit ihrer Position) kritisch zu reflektieren, für die Initiierung weiterführender Akquisegespräche können aber durchaus Anknüpfungspunkte abgeleitet werden.

Einstieg mittels periodischer Bedarfe

Im gesamten Prozess der Bedarfserschließung nimmt der sogenannte geregelte Bereich eine zentrale Stellung ein. Ausgehend von staatlichen oder internationalen Regulierungen sind Themen und daran anschließend Qualifizierungsmaßnahmen angesprochen, ohne deren Absolvierung bestimmte Tätigkeiten (z.B. das Führen von Lastkraftwagen oder der Umgang mit gefährlichen Stoffen) nicht ausgeübt werden dürfen. Die Inhalte sind dabei weitestgehend determiniert: „Wir reden von Produkten, die klar umgrenzt sind, die mit Vorschriften zu tun haben [...] und die dadurch einfach leichtgängiger sind“ (Projektleitung D). Eine Vielzahl dieser Qualifizierungsmaßnahmen muss von den Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, sodass man diese auch als periodische Bedarfe bezeichnen kann, die mit Blick auf die zugrundeliegenden Intervalle insbesondere prospektiv zum Tragen kommen.

Aufgrund der festgeschriebenen Inhalte ist es möglich, periodische Bedarfe im Schwerpunkt angebotsorientiert zu adressieren, da thematische Anpassungen zum Beispiel an unternehmensspezifische Anforderungen nur sehr begrenzt zum Tragen kommen. Insofern spielen periodische Bedarfe sowohl im Rahmen von Akquisegesprächen bei Unternehmen vor Ort als auch in den offenen Probeangeboten eine gewichtige Rolle. Da es in der Regel Unternehmen sind, die sich für die Einhaltung der Regularien verantwortlich zeichnen und zugleich den Hauptnutzen aus der Durchführung der Angebote ziehen, sind mit periodischen Bedarfen weniger individuelle als vielmehr institutionelle Bedarfe angesprochen.

Weckung von Bedarfen durch die Bildung von Bedarfsketten

Die Akquisegespräche sind von den Planenden darauf ausgelegt, dass die Unternehmensvertreter bereits selbst eine (grundlegende) Vorstellung ihrer firmeninternen Bedarfe haben und diese in den Gesprächen auch kommunizieren können. Eine Vorgehensweise der Mitarbeitenden des Bildungsanbieters besteht nun darin, einerseits einen Abgleich dieser (aus ihrer Perspektive) offen zutage liegenden Bedarfe mit dem eigenen Programm vorzunehmen und andererseits daran anknüpfend weiterführende Themen zur Weckung von Bedarfen zu platzieren. Hierfür konstruieren die Planenden thematisch zusammenhängende Bedarfsketten: „Man versucht dann mit aufzunehmen, wie bei so einer Mindmap-Methode, was spielt da noch alles rein? [...] Dann müssen wir ein Paket schnüren [...] und dann kommt die Nutzendiskussion, du hast weniger Schaden, die Leute kommen pünktlich an, du hast eine hohe Auslastung deiner KFZ-Ressourcen“ (Projektleitung A). Im Zentrum der Konstruktion von Bedarfsketten steht damit die Anschlussfähigkeit an zuvor genannte oder gemeinsam eruierte Bedarfe sowie der für das Unternehmen zu erzielende wirtschaftliche Nutzen.

Ausgangspunkt der beschriebenen Bedarfskette ist das vom Unternehmensvertreter genannte Problem häufiger Transportschäden und der daraus abgeleitete Bedarf im Themenbereich Ladungssicherung. Dieser institutionell verankerte Bedarf wird vom Mitarbeitenden des Bildungsanbieters unter Rückbezug auf bereits zuvor aufgestellte Bedarfshypothesen (in diesem Fall Alltagsbeobachtungen zur Luftverschmutzung und zur Verkehrsauslastung) aufgegriffen und in die Themen wirtschaftliche Fahrweise, Tourenplanung und Gefahrgut überführt. Das Aufstellen von Bedarfsketten im Kontext von Akquisegesprächen beschreibt dabei eine im Schwerpunkt angebotsorientierte Strategie, die in ein stark nachfrageorientiertes Vorgehen eingebettet ist. Zugleich wird sichtbar, wie der Übergang von Bedarfserkundung und Bedarfswerkung – in der Literatur als fließend bezeichnet – strategisch vollzogen wird.

In den vorigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es sich bei der Durchführung von Bedarfsanalysen um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der nicht separat stattfindet, sondern in Probeangeboten und Akquisegesprächen strukturell integriert ist. Die Planenden bewegen sich im gesamten Prozess der Bedarfserschließung agil zwischen angebotsorientierten und nachfrageorientierten Bedarfsstrategien. Diese kommen in allen untersuchten Vorgehensweisen wechselseitig zum Tragen, wobei mit der Bildung von Bedarfsketten und der Adressierung periodischer Bedarfe zwei Vorgehensweisen nachgezeichnet werden, die bisher empirisch nicht beschrieben sind. In dem hier skizzierten Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung und der damit einhergehenden Fokussierung auf Unternehmen sind sämtliche Vorgehensweisen der Erkundung von Bedarfen auf kommunikative Aushandlungen zurückzuführen, weiterführende Instrumente lassen sich nicht rekonstruieren.

5. Fazit

In der vorliegenden Untersuchung konnte herausgearbeitet werden, dass die Bedarfshypothesen insgesamt betrachtet einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und erst im Projektverlauf konkretisiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Zugleich stellt die Bedarfserschließung ein zentrales Element des Programmplanungshandelns über die gesamte Projektlaufzeit dar, die primär integriert im Rahmen von Akquisegesprächen stattfindet (vgl. Kapitel 4.2). Insofern muss die eingangs aufgestellte These der starken Fokussierung von Bedarfserschließung vor Markteintritt und deren Relativierung im Projektverlauf verworfen werden.

Dieses Ergebnis ist insbesondere auf die Fokussierung von Unternehmen als Kernzielgruppe zurückzuführen, da jedes Akquisegespräch für sich betrachtet einen neu zu initiiierenden Ana-

lyseprozess darstellt, der den Planenden ebenfalls dazu dient, sich den weitestgehend unbekanntem gesellschaftlichen Verhältnissen in China ein Stück weit anzunähern. Bedarfshypothesen werden in diesem Kontext als Bezugspunkte herangezogen, um daran anschließend institutionelle Bedarfe kommunikativ auszuhandeln, was aufgrund kultureller Anforderungen unmittelbar mit dem Aufbau von Beziehungen und Vernetzungen verbunden ist. Hierfür reicht eine relativ geringe Ausdifferenzierung aus, was jedoch nicht bedeutet, dass Bedarfshypothesen bei der Anbahnung von Auftragsmaßnahmen in Unternehmen an Relevanz verlieren, sondern sie kommen handlungsleitend bei angebotsorientierten Bedarfsstrategien zum Einsatz. Die herausgestellten Vorgehensweisen zur Bildung und Prüfung von Bedarfshypothesen reichern die bisher bekannten Ergebnisse zu Programmplanung und Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung (Röbel 2018, Hippel/Röbel 2016, Käßlinger 2016) an und zeigen, wie eine kooperative Bedarfserschließung im Unternehmen aus Sicht des Bildungsanbieters erfolgt. Eine Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren des Bildungsanbieters und der Unternehmen erscheint gewinnbringend, um die Unternehmens- und Anbieterperspektive noch stärker miteinander zu verschränken.

Es zeigt sich zudem, dass bei allen Vorgehensweisen zur Bedarfserschließung ausschließlich gesellschaftliche/politische und institutionelle Bedarfe direkt von den Planenden adressiert werden. Der Bildungsanbieter agiert unter der Prämisse einer Verwertungslogik und erschließt institutionelle Bedarfe insbesondere unter dem Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens für den Kunden. Demzufolge bleiben die subjektiven Aspekte des Bedarfs aus Sicht der Planenden weitestgehend unberücksichtigt. Zugleich haben individuelle Bedarfe aufgrund des autoritären Regierungssystems nur einen sehr begrenzten Einfluss auf den gesellschaftlichen/politischen Bedarf in China, die letzte Instanz der Bedarfsbestimmung ist vielmehr der Staat und der von ihm zugelassene Qualifizierungsbedarf (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 128). Infolgedessen spielt das Individuum insgesamt betrachtet nur eine untergeordnete Rolle bei der Erschließung von Bildungsbedarfen in den hier betrachteten Vorgehensweisen.

Literatur

Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbronn

Bardeleben, R./ Böll, G./ Drieling, C./ Gnahs, D./ Seusing, B./ Walden, G. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin – Bonn

- Bosch, G. (1995): Weiterbildung in der Region. In: Dobischat, R. /Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin
- Dahlmann, C. J./ Aubert, J.-E. (2001): China and the Knowledge Economy: Seizing the 21st Century. Washington
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin-Heidelberg
- Flick, U. (2001): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Baltmannsweiler
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2018): Bedarf und Bedürfnisse. In: Fleige, M./ Gieseke, W./ von Hippel, A./ Käpplinger, B./ Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W./ Opelt, K. (2005): Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In: Gieseke, W./ Opelt, K./ Stock, H./ Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster
- He, Q. (2006): China in der Modernisierungsfalle. Bonn
- Hippel, A. v./Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>
- Höffer-Mehlmer, M. (2011): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R./ Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Käpplinger, B. (2016). Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld
- Lichte, R. (1995): Instrumentarium zur Erhebung des regionalen Weiterbildungsbedarfs. In: Alt, C./ Holz, H./ Scholz, D. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin
- Loebe, H./ Severing, E. (2007): Handlungshilfen für Bildungsberater. Leitfaden für die Bildungspraxis. Heft 21: Bildungsbedarfsanalysen. Bielefeld

- Lorenz, L. M. (2018): Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung – Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität. Hannover
- Lorenz, L. M./ Robak, S. (2016): Interpersonal relationships in China – bridges for transnational adult education, In: A. Harju & A. Heikkinen (Hrsg.): Adult Education and the Planetary Condition. Helsinki
- Mayring, P. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement. 2., überarbeitete Auflage. Neuwied
- Mikfeld, B. (1998): Qualifizierungsfelder der Zukunft: Strategien regionaler Qualifizierungspolitik und Ansätze zur Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs. Bochum
- Müller, J./ Stürzl, W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H.: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt
- Ortner, G. E. (1981): Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung. In: Bayer, M./ Ortner, G./ Thunemeyer, B. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen
- Pohlmann, C. (2018). Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin
- Reich-Claassen, J./ von Hippel, A. (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Robak, S./ Enoch, C. (2016): Internationalisierung. Globalisierung und Transnationalisierung der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Studienbrief EB0610 Erwachsenenbildung. Kaiserslautern
- Röbel, T. (2017): Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 40. Jahrgang. Heft 1 2017. Bonn
- Schlutz, E. (1996): Weiterbildungsmarketing. Teil 2: Bedarfsermittlung. Kaiserslautern
- Schlutz, E. (1998): Bedarfserschließung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Neuwied
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Zech, R. (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim

Anhang 2: Lorenz, L./ Asche, E. (2020): Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In: Dörner, O./ Iller, C./ Schüßler, I./ von Felden, H./ Lerch, S. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen-Berlin: Barbara Budrich, S. 179-191.

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt die Programmplanung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung in den Blick. Es wird das Verhältnis zwischen fluider Angebotsentwicklung in ungesicherten projektförmigen Strukturen und der auf Kontinuität ausgelegten professionell gestalteten Programmplanung untersucht, über die Planende institutionalisierte Lernmöglichkeiten schaffen. Am Fallbeispiel des Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover wird über eine Programmanalyse herausgearbeitet, welche Planungsstrategien die Planenden nutzen, um damit das Verhältnis von Fluidität und Kontinuität abzubilden.

1. Einleitung

Der Prozess der Digitalisierung vollzieht sich in unserem Verständnis weniger disruptiv, sondern als evolutionärer, kontinuierlicher Wandel, der jedoch tiefgreifende Veränderungspotenziale für einzelne Tätigkeitsprofile und Berufsgruppen sowie ganze Branchen in sich birgt (Brandt, Polom & Danneberg 2016, Dengler & Matthes 2015, 2018). Es entstehen veränderte Bildungsbedarfe und -bedürfnisse, die in der Programmplanung interpretativ zu erschließen und in institutionalisierte Bildungsangebote u.a. zur beruflichen Weiterbildung zu transferieren sind, um den Lernenden sowie Adressatinnen und Adressaten eine aktive Auseinandersetzung mit neuen beruflichen Anforderungen und eine individuelle berufliche Entwicklung zu ermöglichen (Gieseke 2003, 2008, Siebert 2009). Denn neben informellen Aneignungsformen braucht Lernen „verlässliche Angebote zu zentralen Wissensbereichen“ (Gieseke 2003: 209).

Der digitale Wandel wird auf politischer Ebene unter anderem durch das Aufsetzen von Förderprogrammen forciert. Darüber sollen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) befähigt werden, die Potenziale der Digitalisierung für sich zu nutzen (BMW i 2015). In diesem Kontext

verorten sich die Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren, die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie seit Ende 2015 projektförmig¹ gefördert werden.

Über die öffentliche Finanzierung werden eigene institutionelle Gebilde geschaffen, deren Dienstleistungen für KMU auch die berufliche Weiterbildung umfassen. Erwachsenenbildung wird damit beigeordnet (Börjesson & Zimmermann 2005, Gieseke & Opelt 2005), um bei den Unternehmen eine wirtschaftlich orientierte Organisationsentwicklung u.a. über die Veränderung von Prozessen und Strukturen oder die Erschließung neuer Geschäftsfelder zu initiieren. Hierdurch findet eine „Indienstnahme“ der Erwachsenenbildung statt, die nicht per se zu verurteilen, aber kritisch zu reflektieren und mit pädagogisch-didaktischen Ansätzen und Überlegungen in Einklang zu bringen ist (Siebert 2009). Im hier beschriebenen Anwendungsfall deutet die geschaffene Position der „pädagogisch-didaktischen Begleitung“² darauf hin, dass bei der Konzipierung und Durchführung beruflicher Weiterbildungsangebote explizit auch erwachsenenpädagogische Fragestellungen berücksichtigt bzw. bearbeitet werden.

Im vorliegenden Beitrag gibt die Gründung des Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover³ den Anlass, ein für die Erwachsenenbildung zentrales Thema in der aktuellen digitalen Transformation zu untersuchen: das Verhältnis von Fluidität und Kontinuität von Planungsprozessen in einem wandlungsintensiven Inhaltsbereich wie der Digitalisierung. Hierfür wird exemplarisch die im Programm der Falleinrichtung erkennbare Nutzung von Planungsstrategien im Zeitverlauf von zwei Jahren analysiert.

2. Planungsstrategien in der Digitalisierung

Zur Gestaltung von Bildungsangeboten und -programmen agieren Planende unter dem Leitmotiv der Teilnehmerorientierung in einem Feld, das durch verschiedene Akteure und Interessen geprägt ist. Sie handeln kommunikativ die verschiedenen Positionen aus und beziehen sich flexibel auf pädagogische und interdisziplinäre Wissensressourcen (Gieseke 2008, 2015). Die Bildungsangebote werden entsprechend antizipierter und erschlossener Bedarfe geplant sowie inhaltsbereichs- und einrichtungsspezifisch zu einem Programm zusammengestellt (Gieseke

¹ Insgesamt bestehen 25 Kompetenzzentren (Stand: 04/19) mit differierenden thematischen Schwerpunkten in einem bundesweiten, flächendeckenden Netzwerk.

² Die Stelle „pädagogisch-didaktische Begleitung“ ist mit Personen besetzt, die über ein erwachsenenpädagogisches Studium verfügen. Diese können auf wissenschaftliches Wissen zu den von Programmplanung betroffenen Themengebieten zurückgreifen und Planungsentscheidungen in ihren komplexen Bezügen wahrnehmen bzw. begründen (Gieseke 2003, 2015, 2018, Gieseke & Hippel 2018).

³ Das Zentrum ist angesiedelt an der Leibniz Universität Hannover. Die pädagogische Begleitung obliegt dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) unter der Leitung von Prof. Dr. Steffi Robak.

2003, 2015, Schlutz 2006). Somit kommt der Bedarfsanalyse im Prozess der Programmplanung eine besondere Bedeutung zu.

(Weiter-)Bildungsbedarfe sind zu verstehen als Lernerfordernisse, die sich aus der Diskrepanz zwischen benötigten bzw. wünschenswerten Kompetenzen (Soll) und bereits vorhandenen Kompetenzen (Ist) ergeben (Schlutz 2006) und in verschiedene Bedarfsdimensionen differenziert werden können. Im *regionalen Kontext* sind aus Sicht eines Bildungsanbieters Bedarfe auf *individueller* (z.B. Einzelkunde) oder *institutioneller Ebene* (z.B. im Unternehmen) relevant, die aktuell vorhanden sind oder zukünftig (d.h. prospektiv) zum Tragen kommen (Merk 1998). Daneben existiert der *politische/gesellschaftliche Bedarf*, der als Ergänzung der individuellen und institutionellen Bedarfe zu verstehen ist und sich u.a. in einer politischen Willensbildung ausdrückt (Ortner 1981, Bardeleben et al. 1990). Die Analyse von Bildungsbedarfen ist aufgrund der immanenten Vielschichtigkeit ein mehrschrittiger, oft kontinuierlicher Prozess, bei dem Weckung und Ermittlung des Bedarfs mitunter fließend ineinander übergehen (Müller & Stürzl 1992, Gieseke 2008). Schlutz spricht daher auch von „Bedarfserschließung“ (Schlutz 2006: 38).

Um eruierte oder antizipierte Bedarfe in Bildungsangebote zu überführen, greifen Planende auf verschiedene Planungsstrategien zurück. Diese können als übergreifende Entscheidungsmuster über Bildungsangebote verstanden werden, mit denen Planende das Bildungsprogramm (weiter-)entwickeln (Lorenz 2019). Sie lassen sich institutionen- und fachbereichsübergreifend in Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung unterteilen (Pohlmann 2018). Bei der *Neuentwicklung* werden neue Bildungsangebote gemeinsam mit Dozierenden, Kooperationspartnern und Teilnehmenden geplant, die *fortgeschrieben* und im nächsten Halbjahr weiter angeboten werden, sofern weiterhin Nachfrage besteht oder es sich um ein für den Bildungsauftrag der Einrichtung relevantes Thema handelt. Die *Fortschreibung* kann entweder mit demselben Angebot erfolgen oder eine Anpassung/Modifikation beispielsweise der Veranstaltungsdauer beinhalten. Schließlich verschwinden Angebote, die über längere Zeit nicht (mehr) nachgefragt werden, über die *Streichung* aus dem Programm (ebd.).

Die Planungsstrategien sind eng mit den Strategien zur Bedarfserschließung verbunden, die auch als „*Bedarfsstrategien*“ (Schlutz 2006: 45, Herv. i.O.) bezeichnet werden und die Wechselbeziehung von Angebot und Nachfrage unterstreichen:

- Bei der angebotsorientierten Vorgehensweise wird das Angebot entsprechend antizipierter Bedarfe und ausgehend von Bedarfshypothesen für eine breite und offene Zielgruppe erstellt. Über beidseitige Suchbewegungen und flankierende Maßnahmen stößt das Angebot auf Nachfrage – oder auch nicht.
- Die nachfrageorientierte Vorgehensweise kommt zur Anwendung, wenn die Zielgruppe relativ klar einzugrenzen ist. Der Angebotserstellung ist eine dezidierte Bedarfserkundung vorgeschaltet (Gieseke 2008, Schlutz 2006).

In der Praxis sind die Bedarfsstrategien nicht klar zu trennen. Es sind zwar Schwerpunkte im jeweiligen Vorgehen zu erkennen, die sich jedoch gegenseitig durchdringen (Schlutz 2006).

Will man die Programmplanung des Kompetenzzentrums Hannover näher betrachten, so bedarf es der stärkeren Herausarbeitung von dessen Kontext. Dieser wird 1) durch die Schnittstelle der wissenschaftlichen und beruflichen Weiterbildung, 2) durch die Digitalisierung als inhaltlicher Schwerpunkt des Programms und 3) durch die Institutionalform ‚Einrichtung der beigeordneten Bildung‘ charakterisiert.

Die betrachtete Institution basiert auf interorganisationaler Kooperation (Tippelt & Kadera 2016), bei der Partner aus Universitäten, Hochschulen und Forschungsinstituten interdisziplinär zusammenarbeiten, um u.a. Bildungsangebote zu offerieren. Diese Angebote lassen sich an der *Schnittstelle zwischen beruflicher und wissenschaftlicher⁴ Weiterbildung* verorten, wobei Beruf und Beruflichkeit im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz (Dehnbostel 2008) Bezugspunkte der beruflichen Weiterbildung darstellen (Arnold & Pätzold 2011). Die Teilnehmenden qualifizieren sich für die Digitalisierung überwiegend aus beruflichen Motiven sowohl während der Arbeits- als auch in der Freizeit. Im Kompetenzzentrum liegen betriebliche Weiterbildung (während der Arbeitszeit mit Kostenübernahme durch den Arbeitgeber) und individuelle berufsbezogene Weiterbildung (nicht-betriebliche Weiterbildung aus beruflichen Gründen) (Bilger & Kuper 2012) vor.

Der Megatrend *Digitalisierung* beeinflusst die Programm- und Angebotsplanung inhaltlich und/oder methodisch. Über den verstärkten Einsatz von Technologien am Arbeitsplatz verändern sich zum einen Bildungsbedarfe und damit *Lerninhalte bzw. Themen* von Bildungsangeboten. Beim hier betrachteten Fallbeispiel stellt Digitalisierung das Leitmotiv dar und wirkt

⁴ Wir fassen wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereich der beruflichen Weiterbildung (Dehnbostel 2008), die sich daraus ableitet, dass die Bildungsangebote wesentlich von wissenschaftlichen Mitarbeitenden geplant und durchgeführt werden, die an universitären bzw. forschungsnahen Einrichtungen tätig sind (Wolter 2011).

primär *inhaltlich* auf die Erstellung des Programms, mit dem digitalisierungsspezifische Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte primär aus Unternehmen des produzierenden Gewerbes offeriert werden.

Digitalisierung wird für den produzierenden Bereich unter Industrie 4.0 gefasst: „Objekte, Maschinen, Geräte werden intelligent, nutzen das Internet der Dinge und kommunizieren mit Menschen auf natürliche Weise“ (Reinhart 2017: VII). Die treibenden Technologien werden in immer kürzeren Innovationszyklen weiterentwickelt, ihre Leistungsfähigkeit nimmt zu und die Automatisierung beschleunigt sich (ebd.). Die damit einhergehenden Anforderungen an das Verständnis einzelner Technologien, ihrer Verknüpfung untereinander und nicht zuletzt deren Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse führen in ihrer Gesamtheit zu einer steigenden Komplexität auf Seiten der Beteiligten und wandelnden Qualifikationsanforderungen (Brandt et al. 2016). Die kurzen Innovationszyklen der Digitalisierung können zu *fluiden Bildungsbedarfen* führen, die sich dynamisch ändern und in der Programmplanung aufzunehmen sind.

Die angedeutete Fluidität wird unterstrichen durch die Institutionalform der *beigeordneten Bildung*, bei der Institutionen Weiterbildungsangebote offerieren, ohne sich selbst als Bildungseinrichtung zu verstehen. Bildung wird in diesen beigeordnet zur Unterstützung des Hauptgeschäfts angeboten (Gieseke & Opelt 2005). Das Kompetenzzentrum Hannover kann als Einrichtung der beigeordneten Bildung betrachtet werden, da Bildungsangebote nur einen Aspekt des Unterstützungsspektrums für Unternehmen darstellen, die neben anderen Dienstleistungen wie Firmengesprächen und Demonstrationen offeriert werden.

Analysen zur Planung in der beigeordneten Bildung aus dem kulturellen Bereich deuten darauf hin, dass eine Differenz zwischen der Kontinuität im Programm von Erwachsenenbildungseinrichtungen und den wandelnden als „fluide“ gekennzeichneten Angeboten der Einrichtungen beigeordneter Bildung besteht (Börjesson & Zimmermann 2005, Gieseke & Opelt 2005). Diese Fluidität entsteht einerseits durch die Kontingenz von Bildung in den Einrichtungen, da sie nicht das primäre Organisationsziel darstellt, und andererseits aus den oftmals nicht ausreichend gesicherten finanziellen Ressourcen zur Durchführung der Angebote (Börjesson & Zimmermann 2005, Gieseke & Heuer 2011). Befunde zur betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen, die ebenfalls der beigeordneten Bildung zuzuordnen sind, zeigen jedoch auch ein Programmplanungshandeln unter Aushandlung verschiedener subjektiv zugeschriebener Funktionen von Weiterbildung (Hippel 2016, Hippel & Röbel 2016). Diese Aushandlungsprozesse münden in unterschiedliche Programmarten wie z.B. dem Programmkatalog (ebd.) und verweisen damit auf eine kontinuierliche Bildungsarbeit. Vor diesem Hintergrund wird das Verhältnis

zwischen Kontinuität und Fluidität in der Digitalisierung erklärungsbedürftig und zur erkenntnisleitenden Perspektive, unter der das Programm in der vorliegenden Ausarbeitung analysiert wird.

3. Methodisches Vorgehen

Um zu klären, inwieweit die Programm- und Angebotsplanung des Kompetenzzentrums eher fluide oder von einer Kontinuität geprägt ist, werden die Planungsstrategien der *Neuentwicklung*, *Fortschreibung* und *Streichung* im Zeitverlauf nachvollzogen. Hierfür wird auf alle Programme seit Bestehen des Zentrums zurückgegriffen, die den Zeitraum von zwei Jahren (08/16–07/18) abbilden. Dieses Vorgehen wird gewählt, da das „Programm [...] der Spiegel einer Bildungsorganisation oder -institution [ist]. Es gibt Aufschluss über einen Wandel und/oder eine Kontinuität, die durch Forschung zugänglich, benennbar und erklärbar werden“ (Gieseke 2015: 170). Dies gilt gleichermaßen für Einrichtungen der beigeordneten Bildung, wenn die Akteure Bildungsangebote in Programmstrukturen konzipieren.

Folgende Forschungsfragen sind Gegenstand der Untersuchung:

1. Welche Planungsstrategien werden im Zeitverlauf sichtbar?
2. Wie werden Angebot und Nachfrage aufeinander bezogen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine organisationsbezogene „qualitativ-quantifizierende Programmanalys[e]“ (Käpplinger & Robak 2018: 68) durchgeführt. Die Programmanalyse stellt eine genuin erwachsenenpädagogische Erhebungs- und Auswertungsmethode dar (Käpplinger 2008), die methodologisch betrachtet eine spezielle Form der Dokumentenanalyse und damit ein non-reaktives Verfahren ist (Hoffmann 2012), mit dem die Ergebnisse des planerischen Handelns als Ausschnitte der Weiterbildungspraxis untersucht werden (Käpplinger & Robak 2018). Die Angebote wurden im Rahmen der Programmanalyse entlang der Kategorien Themen, Inhaltsbereiche und Veranstaltungsdauer klassifiziert und quantitativ analysiert (ebd.). Weiterhin wurden die Planungsstrategien über den Nachvollzug und Abgleich von Angeboten zwischen den einzelnen Programmen herausgearbeitet.

Da im Rahmen der Ausarbeitung auch auf die Teilnahmestatistiken der Angebote zugegriffen werden konnte, war es ebenfalls möglich, Angebot und Nachfrage aufeinander zu beziehen. Hierdurch wird die vielfach beschriebene kritische Einschränkung der Programmanalyse, sie ließe keine Aussagen über die tatsächliche Durchführung der analysierten Angebote zu (Käpplinger 2008, Nolda 2011), aufgehoben.

4. Zwischen Fluidität und Kontinuität – Ergebnisse der Programmanalyse

Das analysierte Programm besteht zum 30.06.2018 aus insgesamt 25 Präsenzveranstaltungen, die sich rund um das Thema Digitalisierung und Industrie 4.0 gruppieren. Es sind vor allem kurze Veranstaltungsformate, von denen ca. $\frac{3}{4}$ eintägig (19/25) und knapp $\frac{1}{4}$ zweitägig (6/25) angelegt sind. Im Programm existiert eine Basisschulung („Generalschulung“), in der Grundlagen der Digitalisierung im Produktionsbereich sowie Potenziale für Produktionsprozesse thematisiert werden. Neben der Basisschulung finden sich weitere 24 Themen, die drei Inhaltsbereichen zugeordnet sind.

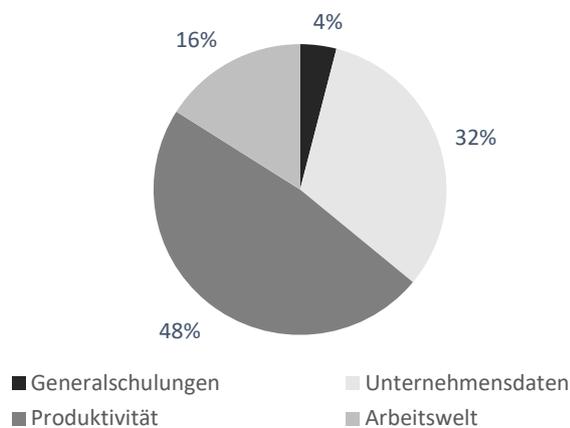


Abbildung 1: Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche des Programms (Quelle: eigene Darstellung)

Der größte Inhaltsbereich gemessen an der Anzahl der Angebote ist der „Produktivitätsbereich“ (vgl. Abb. 1), in dem 12 Bildungsangebote (48%) das Potenzial der Produktivitätssteigerung durch den Einsatz von Technologien in Produktion und Lager thematisieren. *Durchgängige Produktentwicklung, IT-Sicherheit* und *Lean Production* in der Industrie 4.0 sind drei Beispiele für dieses Segment. Bei den „Unternehmensdaten“ werden die Bedeutung und der Nutzen von Daten für die Digitalisierung herausgestellt. Ihre Aufnahme, Verarbeitung und Auswertung ist elementar, um Transparenz im Produktionsprozess bzw. im Unternehmen zu erhalten und zu steigern. Acht Schulungen (32%), darunter *Datenakquise* und *Data Mining* zur Auswertung von Big Data, entfallen auf diesen Inhaltsbereich. Die verbleibenden vier Angebote (16%) sind im Inhaltsbereich „Arbeitswelt“ zusammengefasst, in dem Auswirkungen der Digitalisierung auf *Arbeit und Organisation* aus einer soziologischen Perspektive betrachtet, *Arbeitnehmerrechte* kritisch hinterfragt und Möglichkeiten der verbesserten *Ergonomie am Arbeitsplatz* über den Einsatz innovativer Technologien behandelt werden.

Es zeigt sich, dass Digitalisierung bzw. Industrie 4.0 im Programm des Kompetenzzentrums überwiegend hinsichtlich seiner Potenziale für Unternehmen des produzierenden Gewerbes

konzeptionell gestaltet wird. Gleichzeitig weist aber vor allem das Segment „Arbeitswelt“ auf die vielfältigen Bezüge der Digitalisierung und die damit einhergehenden Anforderungen aus einer interdisziplinären Perspektive hin, wodurch den Lernenden eine kritisch reflexive Perspektive auf die Digitalisierung und deren Folgen ermöglicht werden soll.

Wie bereits einleitend beschrieben, wurde das Kompetenzzentrum Ende 2015 gegründet und bietet seit Juli 2016 ein von Grund auf neu entwickeltes Programm an, das sich zunächst etablieren musste. Betrachtet man die einzelnen Angebote des Programms im Zeitverlauf, so werden nachfrageorientierte Anpassungen und angebotsorientierte Kontinuität ersichtlich.

Abbildung 2 zeigt ein Beispiel für eine *im Schwerpunkt angebotsorientierte Vorgehensweise*, bei der die zunächst ausbleibende Nachfrage für das Angebot *Digitalisierung in der Prozesskette* nicht zur Streichung führte, wie es von einer (rein) marktgetriebenen Praxis anzunehmen wäre. Stattdessen wurde es kontinuierlich zweimal im Halbjahr angeboten, bis Ende 2017 das erste Mal eine Durchführung (nach insgesamt fünf ausgefallenen Veranstaltungen in Folge) zu verzeichnen war. Dieser Verlauf kann als typisch für die Institution angesehen werden und findet sich in einer Reihe weiterer Veranstaltungen wieder – bis hin zu einer Veranstaltung, die im betrachteten Zeitraum kein einziges Mal realisiert werden konnte, aber dennoch Teil des Programms geblieben ist. Ein Grund für diese Kontinuität ist darin zu sehen, dass mit den offerierten Bildungsangeboten vor allem prospektive Bedarfe angesprochen sind, die mitunter in den adressierten Unternehmen selbst (noch) nicht wahrgenommen werden.

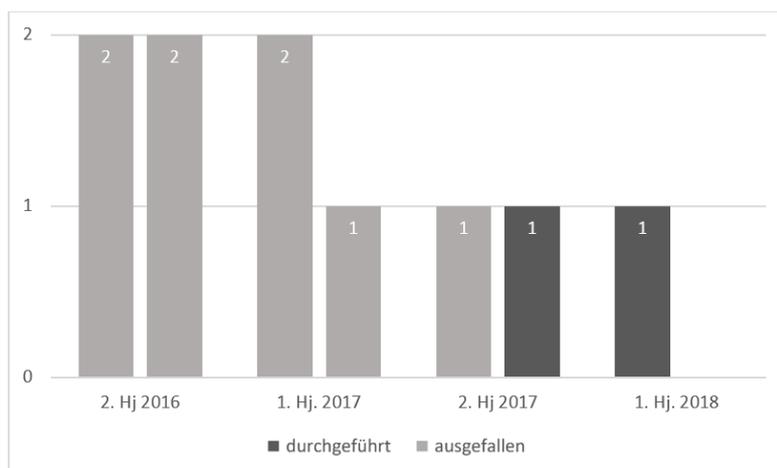


Abbildung 2: Angebot und Nachfrage der Veranstaltung „Digitalisierung in der Prozesskette“ (Quelle: eigene Darstellung)

Obwohl es im betrachteten Zeitraum keine Streichungen im Programm gab, wurden dennoch Anpassungen hinsichtlich der Veranstaltungsdauer (im 2. Halbjahr 2017) vorgenommen, wie die vormals zweitägige Veranstaltung *Digitalisierung in der Prozesskette* verdeutlicht, die nach

drei ausgefallenen Terminen auf einen Tag gekürzt wurde. Dieser Effekt geht mit der allgemeinen Tendenz zu kürzeren Formaten in der betrieblichen Weiterbildung einher (Schönfeld & Behringer 2017) und könnte aufgrund der entstehenden (indirekten) Kosten der Teilnahme für Unternehmen eine nachfrageorientierte Anpassung darstellen.

Ein anderes Beispiel beschreibt eine *stärker nachfrageorientierte Vorgehensweise*. Das Angebot *IT-Sicherheit in der Produktion* stieß von Beginn an auf eine hohe Nachfrage und wurde bereits im ersten Jahr regelmäßig durchgeführt. Die stetige Nachfrage führte zu einem zusätzlichen Veranstaltungstermin pro Halbjahr, wobei die Veranstaltungsdauer unverändert blieb. Zusätzlich wurde resultierend aus der vorhandenen Nachfrage ein neues Angebot zur IT-Sicherheit entwickelt, das sowohl die Produktion als auch die Verwaltung adressiert und damit eine Erweiterung der Zielgruppe darstellt.

Die bei der Veranstaltung „Digitalisierung der Prozesskette“ angedeutete Kontinuität des Programms spiegelt sich auch bei den *Planungsstrategien* wider. Über die betrachteten zwei Jahre wurde kein einziges Angebot trotz ggf. (anfänglich) ausbleibender Nachfrage gestrichen. Stattdessen wurden alle anfangs neu entwickelten Angebote (22 von 25 Angebote) fortgeschrieben. Diese Fortschreibung beinhaltet sowohl 13 Angebote, die in Thema und Veranstaltungsdauer unverändert blieben, als auch neun Angebote, bei denen entweder die Veranstaltungsdauer auf einen Tag reduziert (7/25) oder das Angebot in einzelne Module segmentiert wurde (2/25). Zudem sind drei Angebote zu den Themen *Produktionsplanung und -steuerung*, *virtuelle Realitäten in der Produktion* und das bereits genannte Thema *IT-Sicherheit* für das ganze Unternehmen neu entwickelt worden.

5. Fazit

Die Ergebnisse der Programmanalyse zeigen, dass Programmplanung für die durch Veränderungen geprägte, dynamische Digitalisierung nicht per se mit punktueller und fluider Angebotsentwicklung einhergeht. Stattdessen ermöglichen eine gesicherte Finanzierung und die Beteiligung von Erwachsenenbildnern abseits einer einseitigen Marktorientierung die Etablierung von Programmstrukturen in Einrichtungen der beigeordneten Bildung und damit die Auseinandersetzung der Lernenden mit beruflich relevantem wissenschaftlichem Wissen zur Digitalisierung. Durch die Planenden werden über *Fortschreibungen von Angeboten* und *partielle Neuentwicklungen* kontinuierliche, institutionalisierte Lernräume geschaffen.

Obwohl das Kompetenzzentrum im Vergleich mit etablierten Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen nur ein relativ kleines Programm (25 Angebote) aufweist, ist es dennoch für die Reflexion von institutionalisierter Erwachsenenbildung relevant. Denn mit den Kompetenzzentren entstehen deutschlandweit neue Akteure im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, die spezialisierte Bildungsangebote für die Digitalisierung konzipieren und damit wissenschaftliches Wissen für den „Wissens- und Technologietransfer“ (Höffer-Mehlmer 2011: 991) zielgruppengerecht aufbereiten und zugänglich machen (Gieseke 2015).

Um die Anforderung „*Aktualität vs. Kontinuität*“ (Siebert 2009: 77, Herv. i.O.) in den Programmen auszubalancieren wird eine im Schwerpunkt angebotsorientierte Vorgehensweise umgesetzt, die den politisch gesetzten bzw. definierten Bedarf „Industrie 4.0“ über prospektiv aus der Forschung abgeleitete Bedarfe ausgestaltet. Damit weisen die Bedarfe einen anderen Zeithorizont auf als die im Schwerpunkt aktuellen Bedarfe der Unternehmen. Hieraus resultiert eine *Bedarfsdiskrepanz* zwischen politisch definiertem Bedarf auf der einen und dem von KMU für sich selbst festgestellten Bedarf auf der anderen Seite. Die (anfänglich) ausbleibende Nachfrage führt zu modifizierten Fortschreibungen einzelner Angebote, bei denen die Veranstaltungsdauer und -formate angepasst werden. Die Wechselbeziehung zwischen Angebot und Nachfrage wird genutzt, um Bedarfe zu wecken, d.h. Nachfrage durch wiederholte Ankündigungen und Maßnahmen der Teilnehmergewinning zu erzeugen. Die Fragen, wie solche Bedarfe geweckt und in Nachfrage überführt werden können, berühren die Teilnehmenden- und Adressatenforschung, zeigen darüber hinaus aber auch Desiderate im Bereich der Bedarfsforschung auf.

Literatur

- Arnold, R. & Pätzold, H. (2011): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 653–664.
- Bardeleben, R., Böll, G., Drieling, C., Gnahs, D., Seusing, B. & Walden, G. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin, Bonn: BIBB.

- Bilger, F. & Kuper, H. (2012): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F., Gnahs, G., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 36–49.
- Börjesson, I. & Zimmermann, U. (2005): „Und dann gibt es noch Bildungsangebote ...“. Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In: Gieseke, W., O-pelt, K., Stock, H. & Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 131–202.
- Brandt, A., Polom, L. & Danneberg, M. (2016): Gute digitale Arbeit. Auswirkungen der Digitalisierung im Dienstleistungsbereich. library.fes.de/pdf-files/wiso/12786.pdf [Zugriff: 03.01.19].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2015): Bekanntmachung „Mittelstand 4.0 – Digitale Produktions- und Arbeitsprozesse“ vom 19. Juni 2015. https://www.bundesanzeiger.de/ebanzwww/wexsservlet?page.navid=official_starttoofficial_print&genericsearch_param.edition=BAanz+AT+23.06.2015&global_data.language= [Zugriff: 21.08.18].
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015): In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar. Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf [letzter Zugriff: 03.04.19].
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018): Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf [letzter Zugriff: 03.04.19].
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 189–211.
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173

- Gieseke W. (2018): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: Fleige, M. Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. utb, S. 52–63.
- Gieseke, W. & Heuer, U. (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 107–127.
- Gieseke, W. & Hippel, A. v. (2018): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, M. Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. utb, S. 38–51.
- Gieseke & Opelt (2005): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 317–334.
- Hippel, A. v. (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H. & Robak, S. (Hrsg.): Differente Lernkulturen – regional, national und transnational. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 139–159.
- 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: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 989–1002.
- Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin & Toronto: Babara Budrich, S. 395–405.
- Käßplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum, Qualitative Social Research, 9 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> [Zugriff: 04.01.18].
- Käßplinger, B. & Robak, S. (2018): Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, M. Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. utb, S. 64–75.

- Lorenz, L. (2019): Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Im Erscheinen.
- Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement. (2., überarbeitete Auflage). Neuwied.
- Müller, J. & Stürzl, W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H.: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt am Main, S. 103–141.
- Nolda, S. (2011): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 293–307.
- Ortner, G. E. (1981): Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung. In: Bayer, M., Ortner, G. & Thunemeyer, B. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen, S. 24–46.
- Pohlmann, C. (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin: Peter Lang.
- Reinhart, G. (2017): Handbuch Industrie 4.0. Geschäftsmodelle, Prozesse, Technik. München: Carl Hanser Verlag.
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schönfeld, G. & Behringer, F. (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), S. 56–73. <http://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> [Zugriff: 04.01.18].
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (6. überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.
- Tippelt, R. & Kadeira, S. (2016): Netzwerke und lernende Regionen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, M., Schröder, A. & Weber, S. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_76-1 [Zugriff: 04.01.18].
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33. München, S. 8–35.

Anhang 3: Asche, E. (2021, i. E.): Bedarfserschließung für Themen der Digitalisierung - prospektive Bedarfe und deren Weckung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Robak, S./ Asche, E./ Kühn, C./ Heidemann, L. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Innenansichten zur Digitalisierung. Forschungs- und Anwendungsfelder. Verlag Barbara Budrich.

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Bedarfsforschung als Bestandteil erwachsenenpädagogischer Programmplanung. Der Bedarfsbegriff wird definiert, relevante Bedarfsdimensionen voneinander abgegrenzt und grundlegende Ansätze zur Bedarfserschließung nachgezeichnet. Auf Grundlage von zehn halbstrukturierten Interviews wird am Beispiel ausgewählter Einrichtungen beigeordneter Bildung untersucht, auf welche Weise die handelnden Akteure vorgehen, um prospektive Bedarfe im Kontext der Digitalisierung zu erfassen und diese anschließend in kleinen und mittleren Unternehmen zu wecken. Gezeigt wird, dass die Bedarfserschließung einen hohen normativen Charakter aufweist und der wirtschaftliche Nutzen im Fokus steht, während die Zielgruppe nur bedingt in den Prozess einbezogen wird.

1. Einleitung

Die fortschreitende Digitalisierung hat weitreichende Auswirkungen auf die Arbeitswelt und geht mit umfangreichen Veränderungen betrieblicher Organisations- und Arbeitsprozesse einher (vgl. Dengler/Matthes 2015, S. 4; Guggemos et al. 2018, S. 7). Im Bereich des produzierenden Gewerbes kann Digitalisierung unter dem Begriff Industrie 4.0 zusammengefasst werden: „Objekte, Maschinen und Geräte werden intelligent [...] und kommunizieren mit den Menschen auf natürliche Weise“ (Reinhart 2017, S. VII). Die der Digitalisierung zugrundeliegenden Technologien werden dabei in immer kürzeren Innovationszyklen weiterentwickelt, was zu einer steigenden Komplexität von Tätigkeiten und erhöhten Qualifikationsanforderungen auf Seiten der Beschäftigten führt (vgl. Reinhardt 2017, S. VII; Brandt et al. 2016, S. 12 ff.).

Da die Weiterbildungsangebote gänzlich neu zu konzipieren sind und die am Planungsprozess beteiligten Akteure nicht auf Erfahrungswerte mit vorherigen Angeboten zurückgreifen können, erlangt der Prozess der Bedarfserschließung als ein Kernelement der Angebots- und Programmplanung (vgl. Gieseke 2008, S. 7; Reich-Claassen und Hippel 2011, S. 1003 f.; Röbel 2017, S. 3) eine besondere Bedeutung im Kontext der Digitalisierung. Es ist daher zu erwarten,

dass für digitalisierungsspezifische Themen größere Anstrengungen unternommen werden, um Bedarfe zu erschließen und planungsrelevante Informationen zu erhalten, weshalb die Betrachtung dieser Prozesse aus Sicht der Bedarfsforschung von großem Interesse ist. Der Megatrend Digitalisierung beeinflusst damit Tätigkeitsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung wie die Angebots- und Programmplanung, denn veränderte Bedarfe müssen aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive interpretativ erschlossen und in Bildungsangebote für die Adressatinnen und Adressaten überführt werden.

Zur Unterstützung des digitalen Wandels hat die Bundesregierung verschiedene Fördermaßnahmen umgesetzt, um insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) für den Einsatz digitaler Anwendungen zu sensibilisieren (vgl. BMWi 2017, S. 17). So sind im Rahmen der Förderlinie¹ Mittelstand Digital seit Dezember 2015 insgesamt 26 Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren entstanden, die projektförmig vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BWi) finanziert werden und deutschlandweit in einem flächendeckenden Netzwerk agieren. Die Dienstleistungen der Kompetenzzentren umfassen einerseits Informationsveranstaltungen und Firmengespräche, um KMU bei der Veränderung von Prozessen und Strukturen zu unterstützen. Andererseits werden Bildungsangebote offeriert, um die Qualifizierung der Beschäftigten in diesem Veränderungsprozess zu gewährleisten (vgl. BMWi 2015).

Durch die öffentliche Finanzierung sind neue Akteure im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung entstanden, die Bildungsangebote für die Digitalisierung neu konzipieren. Damit erscheinen Kompetenzzentren als Falleinrichtungen geeignet, um den Prozess der Bedarfserschließung im Kontext der Digitalisierung exemplarisch zu analysieren. Da die Bildungsangebote wie zuvor dargestellt nur einen Aspekt des Unterstützungsspektrums für Unternehmen darstellen, gilt es zu berücksichtigen, dass die Zentren als Einrichtungen der beigeordneten Bildung (vgl. Börjesson und Zimmermann 2005; Gieseke und Opelt 2005) zu verstehen sind, in denen Bildung zur Unterstützung des Hauptgeschäfts beigeordnet angeboten wird.

Vor diesem Hintergrund wurden zuvor (vgl. Lorenz und Asche 2020) bereits die Prozesse der Programmplanung in einem wandlungsintensiven Inhaltsbereich wie der Digitalisierung am Fallbeispiel des Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover analysiert. In dieser Untersuchung wurde herausgearbeitet, dass der von politischer Seite gesetzte und vom Zentrum in Bildungsangebote transferierte Bedarf Industrie 4.0 aufgrund seiner Prospektivität² einen anderen

¹ Weiterführende Informationen zum Förderschwerpunkt Mittelstand-Digital des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BWi) finden sich unter www.mittelstand-digital.de

² Unter einer zeitlichen Perspektive verorten sich *prospektive Bedarfe* in der Zukunft. Im Gegensatz zu prospektiven Bedarfen sind *aktuelle Bedarfe* bereits in der Gegenwart relevant (vgl. Merk 1998).

Zeithorizont (vgl. Merk 1998) aufweist, als die überwiegend aktuellen Bedarfe der adressierten kleinen und mittleren Unternehmen. Die resultierende Diskrepanz zwischen den im Unternehmen für sich selbst festgestellten und vom Kompetenzzentrum adressierten Bedarfen führt zu einem im Schwerpunkt angebotsorientierten Vorgehen in der Programmplanung, bei der Bildungsangebote auf Grundlage von Bedarfshypothesen neu entwickelt werden. Durch begleitende Maßnahmen der Teilnehmergebung soll von den Akteuren des Kompetenzzentrums schließlich eine Bedarfsweckung in den Unternehmen angestoßen werden, um die genannte Bedarfsdiskrepanz zu überwinden und Nachfrage nach den eigenen Bildungsangeboten zu erzielen (vgl. Lorenz und Asche 2020, S. 184 ff.).

Der vorliegende Beitrag schließt unmittelbar an die zuvor dargestellten Ergebnisse von Lorenz und Asche (2020) zur Programmplanung im Kontext der Digitalisierung an und fokussiert die Bedarfsforschung aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive. Am Fallbeispiel ausgewählter Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren wird einerseits der Frage nachgegangen, auf welche Weise die beteiligten Akteure die prospektiven digitalisierungsspezifischen Bedarfe *erschließen*, die in Bildungsangebote überführt werden. Andererseits geht es darum zu rekonstruieren, mit welchen Vorgehensweisen die Bedarfe bei der Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen *geweckt werden*, um Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu generieren. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die handelnden Akteure zwar den Prozess zur Erschließung und Weckung von Bedarfen ausgestalten und sich damit in einem explizit erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeld bewegen, aufgrund der zuvor dargestellten Beiordnung von Bildung in der Regel jedoch nicht oder nur im geringen Maße davon auszugehen ist, dass diese auch einen erwachsenenpädagogischen Hintergrund und disziplinär entwickelte Kompetenzen im Bereich der professionellen Programm- und Angebotsentwicklung aufweisen.

2. Erschließung von Bildungsbedarfen

Zur theoretischen Einordnung des vorliegenden Beitrags erfolgt zunächst eine Verortung der Bedarfserschließung im Kontext des Programmplanungshandelns. Anschließend findet eine Klärung des Bedarfsbegriffs sowie relevanter Bedarfsdimensionen statt, bevor abschließend der Prozess der Erschließung von Bildungsbedarfen selbst in den Fokus rückt.

2.1 Bedarfserschließung als Kern von Programmplanung

Die Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung agieren bei der Erstellung von Bildungsangeboten in einem Feld, das von unterschiedlichen Interessen geprägt ist. Sie handeln differierende Positionen kommunikativ aus und greifen flexibel auf verschiedene Wissensressourcen (Wissensinseln) zurück (vgl. Gieseke 2003, S. 196 f.). Planung folgt dabei keinem linearen bzw. stringenten Ablauf, sondern für jedes Angebot können unterschiedliche Kombinationswege und Gewichtungen einzelner Wissensinseln sinnvoll sein, die von den Planenden situationsspezifisch zu begründen sind (vgl. Gieseke 2008, S. 56 ff.). Die Bildungsangebote werden auf Grundlage antizipierter oder erschlossener Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten geplant und zu einem Bildungsprogramm zusammengestellt (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 992 f.; Gieseke 2015, S. 166; Fleige et al. 2018, S. 11 f.). Vor diesem Hintergrund kann die *Bedarfserschließung* als ein Kernelement der Angebots- und Programmplanung betrachtet werden, die insbesondere an Relevanz gewinnt, wenn ein neuer Programmschwerpunkt einzurichten oder ein einzelnes Bildungsangebot neu zu entwickeln ist (vgl. Gieseke 2008, S. 7; Reich-Claassen und Hippel 2011, S. 1003 f.; Röbel 2017, S. 3). Der Terminus „Bedarfserschließung“ deutet dabei die Vielschichtigkeit des Prozesses an, bei dem die verschiedenen an der Programmplanung beteiligten Akteure einschätzen müssen, wann ein Bedarf ein Bedarf ist und in die Angebotsentwicklung überführt wird. In der interpretativen Erschließung sind verschiedene Dimensionen zu bewerten, die nachfolgend genauer bestimmt werden.

2.2 Dimensionen des Bedarfs

Bildungsbedarfe können auf allgemeiner Ebene als Lernerfordernisse verstanden werden, die sich aus einer Diskrepanz zwischen benötigten bzw. wünschenswerten (Soll) und bereits vorhandenen Kompetenzen (Ist) ergeben (vgl. Schlutz 2006, S. 47), wobei ein Bedarf immer dann vorliegt, wenn der angestrebte Soll-Zustand geringer ausgeprägt ist als der vorhandene Ist-Zustand (vgl. u.a. Malcher 1988, S. 13; Müller und Stürzl 1992, S. 106 f.; Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 96 f.). *Bedarf* stellt demnach einen relativ weichen und zugleich offenen Oberbegriff dar (vgl. Gieseke 2008, S. 29), der verschiedene Differenzierungen in sich vereint.

Eine erste wesentliche Unterscheidung ist zwischen *Bedarf* und *Bedürfnis* zu treffen. Während Bedarf eine eher objektivierbare Größe darstellt, die auf gesellschaftliche, politische oder ökonomische Notwendigkeiten verweist (beispielsweise können aus neuen Technologien im beruflichen Kontext spezifische Qualifikationserfordernisse resultieren), wird Bedürfnis näher beim

Subjekt verortet und entsteht unter anderem aus dem Interesse und der Motivation eines Individuums (vgl. Schlutz 1996, S. III f.; Gieseke 2018, S. 32). Da sich weder Bedarf noch Bedürfnis zwingend in Nachfrage äußert (vgl. Gieseke 2008, S. 34), ist es darüber hinaus hilfreich, zwischen *latentem und manifestem Bedarf* zu unterscheiden. *Manifester Bedarf* ist sowohl für die Betroffenen als auch für den Weiterbildungsanbieter sichtbar und zeigt sich für gewöhnlich in einer konkreten Nachfrage. *Latenter Bedarf* hingegen ist für die Betroffenen (noch) verborgen. Er ist bei ihnen nur unbewusst vorhanden und muss von den Planenden interpretativ erschlossen bzw. durch begleitende Maßnahmen der Teilnehmergeinnung (z. B. Werbung) zunächst bei der Zielgruppe geweckt werden (vgl. Müller und Stürzl 1992, S. 114 f.; Schlutz 2006, S. 41; Loebe und Severing 2007, S. 11). Insbesondere im regionalen Kontext können aus der Perspektive eines Bildungsanbieters Bedarfe auf *individueller* (z. B. Privatperson) oder *institutioneller Ebene* (z. B. Unternehmen) relevant werden. Hinzu kommt der *politische/gesellschaftliche Bedarf*, der als Ergänzung der beiden vorigen Bedarfsdimensionen zu verstehen ist und sich u. a. in politischer Willensbildung ausdrückt (vgl. Ortner 1981, S. 29 ff.; Bardeleben et al. 1990, S. 90 f.). Zuletzt ist noch die zeitliche Dimension des Bedarfs anzusprechen. *Aktuelle Bedarfe* beschreiben im beruflich/betrieblichen Kontext eine bereits vorhandene Qualifikationslücke, die sich aus aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes ergibt. Demgegenüber beziehen sich *prospektive Bedarfe* auf Anforderungen, die erst in der Zukunft z. B. aufgrund technischer Innovationen relevant sein werden, wobei in erster Linie ein mittelfristiger Zeithorizont der Bedarfserschließung angesprochen wird (vgl. Merk 1998, S. 179; Becker 2011, S. 54 f.).

2.3 Ansätze zur Erschließung von Bedarfen

Aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs und in Abhängigkeit der adressierten Bedarfsdimension unterscheiden sich die *Ansätze zur Bedarfserschließung* erheblich. Idealtypisch kann zwischen einer *angebotsorientierten* und einer *nachfrageorientierten Strategie* unterschieden werden (vgl. Schlutz 2006, S. 45 ff.; Gieseke 2008, S. 33 f.):

Bei der *angebotsorientierten Strategie* wird auf Grundlage von Bedarfshypothesen ein Angebot erstellt, das einer breiten und offenen Zielgruppe offeriert wird und über beidseitige Suchbewegungen des Bildungsanbieters sowie der Adressatinnen und Adressaten auf Nachfrage stößt oder auch nicht. Bedarfshypothesen stellen begründete Vermutungen der Planenden dar, dass ein Bedarf nach etwas besteht, es also Interessenten für die eigene Leistung gibt. Diese Vermutung kann sowohl auf Grundlage theoretischer Überlegungen als auch empirisch z. B. aus Er-

fahrungen mit vorigen Programmen hergeleitet werden (vgl. Schlutz 1996, S. IV). Im Gegensatz dazu kommt die *nachfrageorientierte Strategie* bei einer relativ klar einzugrenzenden Zielgruppe zum Einsatz. Der Bildungsanbieter begibt sich dabei zwar mit einem gewissen Leistungsprofil auf den Markt, der Angebotserstellung geht aber eine dezidierte Bedarfserschließung voraus. In der Praxis sind die beiden Bedarfsstrategien nicht klar voneinander zu trennen, da zwar Schwerpunkte im jeweiligen Vorgehen erkennbar sind, sie sich jedoch wechselseitig durchdringen (vgl. Schlutz 2006, S. 47).

Insgesamt handelt es sich bei der Erschließung von Bedarfen um einen komplexen, häufig kontinuierlichen Prozess (vgl. Börjesson 2007, S. 209), bei dem ein fließender Übergang von Bedarfsermittlung und -weckung festzustellen ist und bei dem sich verschiedene interpretative Schritte zwischenschalten, in denen sich der Bedarf sukzessive verdichtet (vgl. Arnold 1991, S. 153; Gerhardt 1992, S. 16 f.; Gieseke 2008, S. 33 ff.). Planende können dabei auf eine Vielzahl potenzieller Instrumente zurückgreifen, die in der Literatur u. a. bei Gerhardt (1992), Lichte (1995), Mikfeld (1998) oder Zech (2008) ausführlich beschrieben sind und von aufwendigen Primärerhebungen über Sekundärauswertungen bis zu einfachen Alltagsbeobachtungen reichen und sowohl strukturiert als auch unstrukturiert (vgl. Röbel 2017, S. 4 ff.) eingesetzt werden.

Da Planende mit der Bedarfserschließung vor allem ein praktisches Interesse verfolgen, nämlich die Realisierung bedarfsgerechter Angebote, gilt es den Aufwand zu deren Durchführung in einen direkten Zusammenhang mit dem zu erwartenden Nutzen zu setzen (vgl. Schlutz 1998, S. 21 ff.). Vor diesem Hintergrund finden in der Praxis überwiegend gering strukturierte Verfahren Anwendung, die zudem mit knappem Ressourceneinsatz realisiert werden (vgl. Asche 2019, S. 184 ff.). In der nachfolgenden Untersuchung wird nun geprüft, inwiefern dieser Befund auch auf prospektive digitalisierungsspezifische Bedarfe zutrifft, wobei zur Beantwortung der eingangs genannten Forschungsfragen die unterschiedlichen Bedarfsdimensionen in Relation zu den Ansätzen zur Bedarfserschließung gesetzt werden.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Klärung der Frage, wie sich die Vorgehensweisen zur Erschließung und Weckung prospektiver Bedarfe ausgestalten und damit die Bedarfsdiskrepanz zwischen politisch gesetztem und dem von Unternehmen für sich selbst festgestellten Bedarf adressiert wird, wurde eine Erhebung bei insgesamt sechs Mittelstand 4.0-Kompetenzzentren vorgenommen. Diese Zentren wurden als Falleinrichtungen ausgewählt, da sie im Vergleich mit den anderen Einrichtungen ein relativ breites, komplett neugestaltetes Bildungsprogramm aufweisen und aufgrund ihrer

Gründungszeit (2015 - 2017) über mindestens zwei Jahre Erfahrung bei der Bedarfsweckung in Unternehmen verfügen. Bei den betrachteten Kompetenzzentren handelt es sich um interdisziplinär, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Institutionen zusammengesetzte Konsortien, die kleine und mittlere Unternehmen bei der Erschließung von Potenzialen der Digitalisierung unterstützen (vgl. BMWi 2015).

Anschließend an die Ergebnisse von Lorenz und Asche (2020) zur Diskrepanz des politisch gesetzten Bedarfs Industrie 4.0 und der von Unternehmen für sich selbst festgestellten Bedarfs stehen bei der vorliegenden Untersuchung folgende Forschungsfragen im Fokus:

1. Welche Vorgehensweisen zur Erschließung prospektiver Bedarfe werden bei den Planenden sichtbar, die anschließend in Bildungsangebote überführt werden?
2. Wie gestaltet sich der Prozess zur Weckung prospektiver Bedarfe in kleinen und mittleren Unternehmen aus, um Nachfrage nach den eigenen Angeboten zu generieren?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden insgesamt 10 halbstrukturierte Interviews (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 358ff.) unterschiedlicher Länge (30 bis 60 Minuten) durchgeführt, um die individuellen bzw. subjektiven Perspektiven der Befragten zu erfassen und erkennbar zu machen (vgl. Flick 2011, S. 30). Die Interviews wurden mit fünf Verantwortlichen für den Bildungsbereich (Programmverantwortliche) geführt sowie mit fünf Projektmitarbeitenden, welche die Firmengespräche bei den Unternehmen vor Ort durchführen. Die Befragten weisen entsprechend der interdisziplinären Zusammensetzung der Konsortien verschiedene Qualifikationen auf. Es handelt sich v. a. um Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler sowie Mitarbeitende aus dem Bereich der Sozial- und Bildungswissenschaften.

Auf Grundlage von zwei unterschiedlichen Leitfäden (A + B) wurden vier persönliche Interviews und sechs Telefoninterviews geführt. Der Leitfaden für die Programmverantwortlichen (A) legt den Fokus auf die Vorgehensweisen zur *Erschließung prospektiver Bedarfe*, wohingegen der Leitfaden für die Projektmitarbeitenden (B) den *Prozess zur Bedarfsweckung* in den Unternehmen adressiert³. Die geführten Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2013) ausgewertet.

³ Das ursprüngliche Forschungsdesign sah vor, neben den Interviews teilnehmende Beobachtungen in den Unternehmen durchzuführen, um ein ganzheitliches Bild der Firmengespräche zu erhalten. Aufgrund der Vertraulichkeit der Gesprächssituation war dieser Zugang jedoch nicht möglich, sodass letztlich die Interviews fokussiert wurden, um die subjektiven Perspektiven der Befragten und damit die Anbieterperspektive zu rekonstruieren.

Hierbei kamen folgende Kategorien zum Einsatz, die sowohl deduktiv aus den theoretischen Grundlagen als auch induktiv aus dem empirischen Material abgeleitet wurden:

Hauptkategorie (deduktiv)	Subkategorien
Bedarfsdimension	<ul style="list-style-type: none"> - Soll-Zustand, Ist-Zustand - aktueller, prospektiver Bedarf - gesellschaftlicher, Institutioneller, individueller Bedarf - latenter, manifester Bedarf
Bedarfsstrategie	<ul style="list-style-type: none"> - Angebotsorientierung - Nachfrageorientierung
Einsatz von Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> - Art des Instruments - strukturiert, unstrukturiert
Hauptkategorie (induktiv)	Subkategorien
Beteiligte Personen(-gruppen)	<ul style="list-style-type: none"> - Planender/Projektmitarbeiter - Partner/Multiplikator - Unternehmensvertreter - Politische Vertreter

Tabelle 1 Kategorienschema (eigene Abbildung)

Aufgrund der inhaltlichen Fokussierung des Themas wurde bei der Auswertung die Analysetechnik der Zusammenfassung (vgl. Mayring 2013, S. 468 ff.) genutzt, bei der das Datenmaterial auf die wesentlichen Aspekte verringert wird, jedoch die Kernaussagen des Grundmaterials erhalten bleiben (vgl. Mayring 2010, S. 65 f.). Es werden ausschmückende oder sich wiederholende Inhalte gestrichen, wobei das Abstraktionsniveau der Kernaussagen mit jedem Schritt der Zusammenfassung erhöht wird (vgl. Mayring und Brunner 2013, S. 327).

4. Ergebnisdarstellung

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in zwei Kapitel, die jeweils eine der zuvor aufgestellten Forschungsfragen adressieren. Kapitel 5.1 greift die erste Forschungsfrage auf und stellt dar, auf welche Weise die prospektiven Bedarfe von den Planenden erschlossen werden und damit den politisch gesetzten Bedarf Industrie 4.0 inhaltlich ausdifferenzieren. Kapitel 5.2 schließt direkt an diese Ergebnisse an, indem die Frage beantwortet wird, welche Vorgehensweisen existieren, um die zuvor eruierten Bedarfe bei der Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen zu wecken und damit die Bedarfsdiskrepanz zu überwinden.

4.1 Erschließung prospektiver Bedarfe als normativer Prozess

Bei der Analyse des empirischen Materials zeigt sich, dass mit der *bedarfsinduzierenden Hypothesengenerierung* und der *kommunikativ-vernetzten Hypothesenprüfung* zwei aufeinander aufbauende und zeitlich nachgelagerte Vorgehensweisen der planenden Akteure existieren, um digitalisierungsspezifische prospektive Bedarfe zu erschließen bzw. zu validieren. Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren die beiden empirisch abgeleiteten Vorgehensweisen unter besonderer Berücksichtigung der am Prozess beteiligten Personen(-gruppen), des Einsatzes von Instrumenten sowie der adressierten Bedarfsdimensionen.

Bedarfsinduzierende Hypothesengenerierung:

Die bedarfsinduzierenden Hypothesen werden von den planenden Akteuren in Absprache mit den jeweiligen Dozierenden aufgestellt. Dabei greifen sie einerseits auf die Sichtung wissenschaftlicher Studien (Sekundäranalyse) zurück. Andererseits sind es jedoch vor allem eigene Forschungsergebnisse der in den Zentren zusammengeschlossenen Partner (in der Regel Forschungsinstitute), aus denen heraus die Bedarfshypothesen gebildet werden: „*Das waren tatsächlich kompetenzzentrumsinterne Themen, die einfach fortschrittlich sind und den Stand der Technik abbilden und wo wir dann gesagt haben, dass jeder seinen Schwerpunkt bespielen darf*“ (Programmplanende B). Als Beispiele solcher „fortschrittlicher Themen“ wurden von den Planenden unter anderem 3D-Druck, Retrofit oder auch Künstliche Intelligenz angeführt.

Neben den zuvor genannten Vorgehensweisen lassen sich keine weiterführenden Instrumente oder auch der Einbezug weiterer Personen(-gruppen) zur Anreicherung der Bedarfshypothesen vor Angebotserstellung rekonstruieren: „*Wir haben also die Ergebnisse genommen, die wir aus der Forschung haben [...] und direkt in ein Schulungsformat überführt*“ (Programmplanende C). Damit erlangen wissenschaftliche Studien bzw. Forschungsarbeiten eine herausragende Bedeutung bei der Generierung prospektiver digitalisierungsspezifischer Bedarfshypothesen.

Die Nicht-Involvierung der Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen wird von den Planenden auf die Prospektivität der Bedarfe zurückgeführt: „*Wenn das Thema nicht in ihrer Welt war, dann konnten sie es natürlich auch nicht für sich einschätzen*“ (Programmplanender E). Die planenden Akteure sind sich also der Latenz der Bedarfe auf Seiten der Zielgruppe durchaus bewusst, wodurch der gesamte Prozess der Bedarfserschließung einen hohen normativen Charakter erhält: „*Wir prüfen, was für die Unternehmen Relevanz haben könnte*“ (Programmplanende B). Die relevanten Themen werden dabei von den Planenden festgelegt und müssen anschließend bei der Zielgruppe geweckt werden. Insgesamt ist festzustellen, dass

sämtliche Bedarfshypothesen von den Planenden mit dem konkreten Nutzen für die Unternehmen begründet werden, der sich z. B. in der Steigerung der Produktivität ausdrückt. Damit verweisen alle bedarfsinduzierenden Hypothesen im Schwerpunkt auf institutionelle Bedarfe, wobei keine Differenzierung zwischen allgemeinem Bedarf und Bildungsbedarf stattfindet.

Kommunikativ-vernetzte Hypothesenprüfung:

Erst nach Angebotserstellung werden weitere Schritte zur Absicherung der zuvor aufgestellten Bedarfshypothesen unter Einbezug der Zielgruppe vollzogen. Von Seiten der Zentren sind die Programmverantwortlichen und die Projektmitarbeitenden beteiligt, die bei der Prüfung auf zwei unterschiedliche Weisen vorgehen. Einerseits werden in allen Zentren auf eigens initiierten Workshops Befragungen mit Unternehmensvertretern und Multiplikatoren (v. a. Wirtschaftsförderungen und Kammern) durchgeführt. Andererseits kommen geschlossene Fragebögen zum Einsatz, die ausschließlich an Unternehmensvertreter versandt werden. Da jedoch nur zwei Zentren Fragebögen nutzen, während „Bedarfs-Workshops“ in allen Zentren obligatorisch sind, liegt ein deutlicher Schwerpunkt bei der Validierung von Bedarfshypothesen auf dialogischen bzw. kommunikativen Verfahren. Die gewonnenen Ergebnisse werden jeweils zentral gesammelt und in internen Teamsitzungen ausgewertet, sodass es sich bei der kommunikativ-vernetzten Hypothesenprüfung der zuvor generierten Themen um ein relativ stark strukturiertes Vorgehen handelt, bei dem wiederum Bedarfe auf institutioneller Ebene im Fokus stehen.

Im Kontext der Hypothesenprüfung werden in erster Linie bereits zuvor festgelegte Inhalte des Bildungsprogramms zur Diskussion gestellt: *„Wir haben unser Themenspektrum als Aufriss genommen [...] und abgefragt, ob wir damit auf dem richtigen Weg sind“* (Programmplanende D). Dieses fokussierte Vorgehen wird von allen Befragten damit begründet, dass eine offene Diskussion bezüglich potenzieller Bedarfe nicht zielführend sei: *„Man muss viele Sachen erklären, damit es überhaupt einer verstanden hat. Und wenn es nicht in ihrer Welt war, dann konnten sie es gar nicht für sich einschätzen“* (Projektmitarbeiter A). Als Grundlage der Diskussionen um potenzielle Bedarfe dienen Ankündigungstexte aus den Bildungsprogrammen, in denen die jeweiligen Inhalte und Zielstellungen mit Bezug zum betrieblichen Nutzen umrissen sind. Beispielsweise werden beim Thema Retrofit mögliche Anwendungsfelder zum Nachrüsten von Bestandsanlagen sowie deren Mehrwert für die Produktion skizziert, exemplarische technische Lösungen aufgezeigt und auf die betrieblichen Voraussetzungen eingegangen.

Es zeigt sich, dass die kommunikativ-vernetzte Hypothesenprüfung aufgrund der Latenz der prospektiven Bedarfe nicht darauf ausgelegt ist, die zuvor aufgestellten Bedarfshypothesen ausdifferenzieren oder gar neue Bedarfe durch Einbezug der Zielgruppe zu eruieren, sondern

ausschließlich Informationen bezüglich der potenziellen Nachfrage einzelner Angebote erlangt werden sollen. Dies wird dadurch unterstrichen, dass die Hypothesenprüfung in keinem Zentrum zur Streichung oder Neuentwicklung von Angeboten geführt hat: *„Wir haben letztlich nichts rausgeworfen. Denn wenn wir der Meinung sind, dass ein Thema bespielt werden muss, dann können wir davon auch nicht abweichen“* (Programmplanender E). Dieser Aspekt unterstreicht noch einmal den normativen Charakter, der sich auch bei der direkten Involvierung der Zielgruppe zeigt und zugleich die Notwendigkeit der Bedarfsweckung in den Fokus rückt.

Bezogen auf die Forschungsfrage, welche Vorgehensweisen zur Erschließung prospektiver Bedarfe durch die planenden Akteure sichtbar werden, bleibt festzuhalten, dass es sich sowohl bei der Hypothesengenerierung als auch -validierung um einen weitestgehend normativen Prozess handelt, bei dem Themen im Sinne eines Wissenstransfers aus der Forschung heraus induziert werden. Der politisch gesetzte Bedarf Industrie 4.0 wird auf institutionelle Bedarfe übertragen, wobei diese institutionellen Bedarfe (noch) nicht zwingend Bildungsbedarfe darstellen. Die Involvierung der Zielgruppe im Rahmen der Hypothesenprüfung führt weder zur Generierung neuer Bedarfe noch zur Revidierung bereits induzierter Bedarfe, sondern wird rein zur Abschätzung des Marktpotenzials planungsrelevant. Damit weisen die forschungsseitig generierten Bedarfshypothesen aus Sicht der Planenden eine sehr hohe Validität auf, die sie mit einem konkreten Nutzen für die Unternehmen begründen.

4.2 Bedarfsweckung als schrittweiser Prozess des Bewusstmachens

Wenn nun überwiegend prospektive Bedarfe adressiert werden, schließt sich die Frage an, wie diese bei der Zielgruppe Akzeptanz finden. Die Bedarfsweckung wird elementar, um die eingangs beschriebene Bedarfsdiskrepanz zu überwinden. Einer angebotsorientierten Bedarfsstrategie folgend platzieren die Planenden einerseits offene Bildungsangebote, um durch begleitende Maßnahmen der Teilnehmergeinnung eine breite und offene Zielgruppe zu erreichen. Andererseits werden vor allem sogenannte Firmengespräche durchgeführt, um die Bedarfsdiskrepanz in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Zielgruppe zu überwinden.

Demnach erhalten Firmengespräche eine besondere Bedeutung bei der Weckung prospektiver Bedarfe. Die Firmengespräche dauern in der Regel zwischen zwei und drei Stunden und werden von Projektmitarbeitenden der Kompetenzzentren bei den Unternehmen vor Ort durchgeführt. Die Gespräche folgen einem festen Ablauf bestehend aus einem Eingangsgespräch, einem Betriebsrundgang und einer abschließenden Gesprächsrunde, wobei unternehmensseitig ganz unterschiedliche Personen(-gruppen) von der Geschäftsführung über Abteilungsleitungen bis hin

zu Mitarbeitenden auf der Shopfloor-Ebene beteiligt sind. Im Rahmen der Firmengespräche wird eine Bedarfsweckung intendiert, die in einem dreistufigen Prozess stattfindet (siehe Abb. 1), in dem sich der Bedarf auf Seiten der Unternehmensvertreter schrittweise manifestiert.

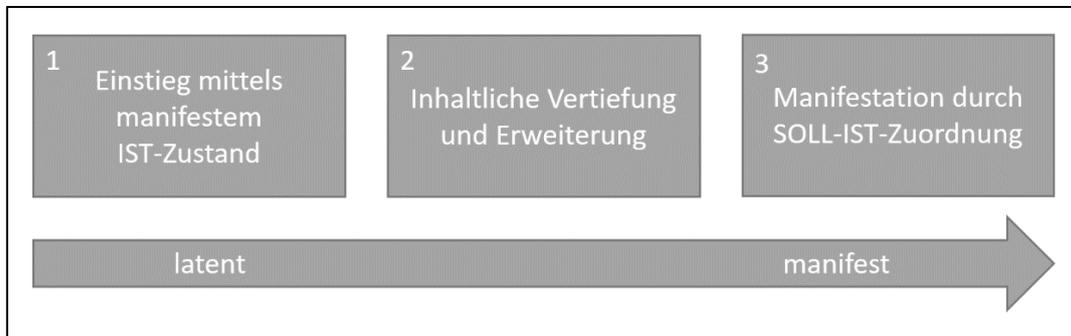


Abbildung 1 Dreistufiger Prozess der Bedarfsweckung (eigene Abbildung)

Die folgenden Ausführungen rekonstruieren die zuvor genannten Prozessschritte unter besonderer Berücksichtigung der Bedarfsdimensionen Soll-Zustand und Ist-Zustand, die in Relation zum latenten und manifesten Bedarf gesetzt werden. Abb. 2 veranschaulicht noch einmal den Zusammenhang der beiden Ausgangsgrößen Soll- und Ist-Zustand, aus deren Abgleich sich ein möglicher Bedarf erschließen lässt. Hierbei können sowohl Ist- und Soll-Zustand als auch der resultierende Bedarf in ihrer Ausprägung latent (für die Betroffenen nicht gänzlich geklärt bzw. noch verborgen) oder manifest (für die Betroffenen sichtbar bzw. bewusst) sein.

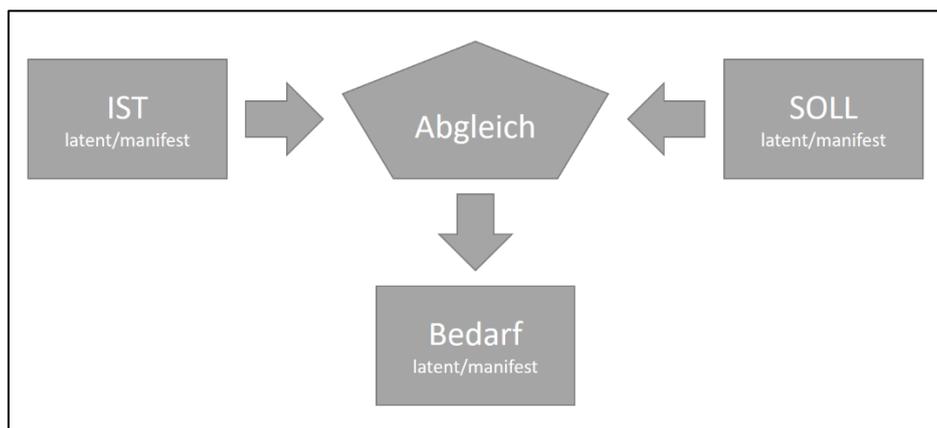


Abbildung 2 Soll-Ist-Abgleich (in Anlehnung an Müller und Stürzl 1992, S. 106)

(1) Einstieg mittels manifestem Ist-Zustand:

Den Ausgangspunkt der Bedarfsweckung (siehe Abb. 1, Schritt 1) bilden in der Regel von der Geschäftsführung bzw. Führungskräften genannte Problemstellungen, die durch die Mitarbeitenden des Zentrums mündlich erfragt werden: „*Wo sehen Unternehmen denn ihre Lücken, ihre Wehwehchen? [...] Irgendwo drückt doch immer der Schuh*“ (Programmplanende B). Die

Probleme beschreiben dabei einen aktuellen Ist-Zustand. Dieser ist für die Unternehmensvertreter relativ klar zu benennen, sodass der Ist-Zustand gleichermaßen als manifest zu bezeichnen ist. Zugleich verfügen die Unternehmensvertreter über keine bzw. nur basale Vorstellungen bezüglich einer (digitalen) Lösung für die genannte Problemstellung: „*Unternehmen [...] haben nur was gehört, gesehen, gelesen. Das Gedankenkonstrukt zur Lösung ist aber eine große Lücke*“ (Projektmitarbeiter D). Damit ist der Soll-Zustand aus Sicht der Unternehmensvertreter latent und lässt sich von ihnen gar nicht oder bestenfalls tendenziell beschreiben.

Die Weckung prospektiver Bedarfe im betrieblichen Kontext wird also durch die Fokussierung auf einen bereits manifesten Ist-Zustand initiiert, der sich in einer aktuellen Problemstellung ausdrückt und folglich in der Gegenwart verortet ist. Eine aktuelle Problemstellung kann beispielsweise in der Fehlerhäufigkeit bei der Montage bestehen, für die die Unternehmensvertreter keine hinreichenden Lösungsmöglichkeiten sehen. Durch die Fokussierung auf dieses Problem wird von Seiten der Projektmitarbeitenden eine Anschlussfähigkeit bei den Unternehmensvertretern hergestellt, an dem sich der weitere Prozess zur Bedarfsweckung ausrichtet. In dieser Phase kommen ausschließlich dialogische Verfahren zum Einsatz, wobei neben Führungskräften unternehmensseitig keine weiteren Personen(-gruppen) in den Prozess eingebunden sind.

(2) Inhaltliche Vertiefung und Erweiterung:

Im zweiten Schritt der Bedarfsweckung (siehe Abb. 1, Schritt 2) geht es zunächst darum, den bereits eruierten manifesten Ist-Zustand zu validieren bzw. ausdifferenzieren. Dies geschieht durch den Projektmitarbeitenden, indem einerseits die zuvor genannte Problemstellung direkt im Arbeitsprozess betrachtet wird, was sich in diesem Fall auf die Montagestation bezieht, bei der die Fehlerhäufigkeit auftritt. Andererseits findet eine Befragung des Mitarbeitenden statt, der sich für den Prozess verantwortlich zeichnet: „*Wenn das eine sehr präzise Fragestellung ist, dann werden auch die Prozess-Owner gefragt. [...] Dann ergibt sich ein Gesamtbild, da manche Dinge bei den Geschäftsführern anders dargestellt werden, als sie in der Realität sind*“ (Projektmitarbeiter E). Zur Ausdifferenzierung des im ersten Schritt eruierten Ist-Zustands werden also kommunikative Verfahren und Beobachtungen miteinander kombiniert, wobei durch den Einbezug der betroffenen Mitarbeiter eine Perspektivverschränkung erzielt wird, die deren unterschiedlicher Auskunftsfähigkeit Rechnung trägt. Die Involvierung der Mitarbeitenden dient ausschließlich der Validierung und Ausdifferenzierung der Bedarfe auf institutioneller Ebene, während individuelle Bedarfe oder Bedürfnisse keine Rolle spielen. Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass die institutionellen Bedarfe aufgrund ihrer Prospektivität im Schwerpunkt auf betriebliche Digitalisierungspotenziale und technologische Innovationen

abzielen. Andererseits wird von den Projektmitarbeitenden des Kompetenzzentrums kein ausreichender Bezug zwischen eruierten Problemlagen und einem daraus resultierenden (optionalen) Bildungsanlass hergestellt, was vermutlich auf die nur bedingt vorhandene erwachsenenpädagogische Kompetenz der Projektmitarbeitenden zurückzuführen ist.

Über die Validierung der zuvor genannten Problemstellung hinaus betrachten die Projektmitarbeitenden nach Möglichkeit immer auch die gesamte Produktion vom Wareneingang bis zum Warenausgang, um weiterführende Bedarfe zu eruieren: „Für uns ist das dann quasi so ein Türöffner. Natürlich halten wir aber auch die Augen auf und schauen nach weiteren Themen“ (Projektmitarbeiter A). Im Fokus stehen dabei ebenfalls problembehaftete aktuelle Ist-Zustände, die den Unternehmensvertretern jedoch nicht bewusst sind oder die sie zumindest nicht mit dem Thema Digitalisierung in Verbindung bringen. Es handelt sich demzufolge aus der Perspektive der Unternehmensvertreter um latente Ist-Zustände, die von den Projektmitarbeitenden aufgrund ihrer Latenz ausschließlich über Beobachtungen zu erschließen sind. Die auf diese Weise eruierten Ist-Zustände können direkt an den initial genannten Problemstellungen anschließen, es werden aber vor allem komplett neue Themenfelder ermittelt, die in keinem direkten Zusammenhang mit den zuvor genannten Problemen stehen. Ein Beispiel für ein solches Thema, das den Unternehmensvertretern nicht (ausreichend) bewusst ist und auch in keinem Zusammenhang mit der zuvor genannten Fehlerhäufigkeit in der Montage steht, wären Schwachstellen in der IT-Infrastruktur bzw. in der Datensicherheit von Produktionsanlagen.

(3) Manifestation durch Soll-Ist-Zuordnung:

Der gesamte Prozess zur Weckung prospektiver Bedarfe richtet sich bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich auf die Ermittlung und Ausdifferenzierung aktueller Ist-Zustände im Unternehmen: „Die Ursachen von Problemen herauszufinden machen 90 % eines Firmengesprächs aus“ (Projektmitarbeiter D). Die eigentliche Bedarfsweckung findet erst im letzten Schritt des Firmengesprächs (siehe Abb. 1, Schritt 3) statt, indem die Projektmitarbeitenden den Unternehmensvertretern Vorschläge unterbreiten, mit welchen digitalen Lösungen sie die zuvor eruierten Problemstellungen adressieren können: „Wir wollen aus analogen Prozessen digitale Prozesse machen. [...] Da geht es ja um ganz neue Themenfelder, die man bisher gar nicht beleuchtet hat, die Digitalisierung dann auch erst ermöglichen“ (Projektmitarbeiter B). Latenten und manifesten Ist-Zuständen werden also potenzielle Soll-Zustände zugeordnet, die zeitlich als prospektiv zu betrachten sind, wobei eine Lösung für die Fehlerhäufigkeit in der Montage beispielsweise in der Implementierung eines Pick-by-Light-Systems liegen kann. Aus Sicht der Unternehmensvertreter werden durch diese Zuordnung somit die aus ihrer Perspektive latenten Soll-

Zustände in manifeste Soll-Zustände überführt und damit eine Bedarfsweckung induziert. Bei diesem Vorgang handelt es sich – wie auch schon für die Generierung von Bedarfshypothesen konstatiert – um einen stark normativen Prozess, da das Wissen über die potenziellen Lösungen ausschließlich auf Seiten der Projektmitarbeitenden verfügbar ist.

Rückblickend auf die Forschungsfrage, wie sich der Prozess zur Weckung prospektiver Bedarfe in KMU ausgestaltet, zeigt sich, dass dieser darauf ausgelegt ist, einen (partiell) latenten Bedarf in einen manifesten Bedarf zu überführen. Hierfür werden durch Projektmitarbeitende digitale Lösungen (Soll) für zuvor eruierte Problemstellungen (Ist) vorgeschlagen. Ein Bedarf ist dabei erst dann als manifest zu definieren, wenn beide Ausgangsgrößen des Bedarfs, also sowohl der Soll- als auch der Ist-Zustand auf Seiten der Unternehmensvertreter hinreichend bekannt sind. Die Bedarfe verorten sich dabei ausschließlich auf institutioneller Ebene und es wird keine Unterscheidung zwischen einem allgemeinen Bedarf und einem expliziten Bildungsbedarf getroffen. Die Bedarfsweckung im Rahmen der Firmengespräche erfolgt als dreistufiger Prozess, in dem sich der Bedarf sukzessive manifestiert. Hierbei handelt es sich um ein relativ stark strukturiertes Vorgehen der Bedarfsweckung, bei dem ausschließlich kommunikative Verfahren und Beobachtungen zur Anwendung kommen und das aufgrund des intendierten Wissenstransfers einen hohen normativen Charakter aufweist.

5. Fazit

In der vorliegenden Untersuchung wurde herausgearbeitet, dass es sich bei der *Erschließung* prospektiver digitalisierungsspezifischer Bedarfe aufgrund ihrer Latenz um einen weitestgehend normativen Prozess handelt, bei dem Themen im Sinne eines Wissenstransfers unmittelbar aus der Forschung heraus abgeleitet werden (vgl. Kapitel 5.1). Dadurch erlangt die *Bedarfsweckung* eine besondere Bedeutung, die in der direkten Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen darauf ausgelegt ist, einen (partiell) latenten Bedarf schrittweise in einen manifesten Bedarf zu überführen (vgl. Kapitel 5.2).

Es zeigt sich zudem, dass der *wirtschaftliche Nutzen* für die Unternehmen sowohl im Prozess der Bedarfserschließung als auch der Bedarfsweckung handlungsleitend für die befragten Akteure ist. Sie agieren unter der Prämisse einer betrieblichen Verwertungslogik (vgl. Lorenz 2018, S. 6), sodass ökonomische Begründungen (vgl. Pohlmann 2018, S. 249 ff.) von zentraler Bedeutung bei der Erschließung und Weckung prospektiver digitalisierungsspezifischer Bedarfe sind. Vor diesem Hintergrund gilt es eine „Indienstnahme“ der Erwachsenenbildung kritisch zu reflektieren und einer Vereinseitigung auf den betrieblichen Nutzen entgegenzuwirken,

indem ökonomische Begründungen immer auch mit pädagogischen Ansätzen in Einklang zu bringen sind, bei denen das Individuum im Zentrum des Interesses steht.

Bedarf entwickelt sich im Kontext der Digitalisierung als Hybrid. Dieser drückt sich einerseits in betrieblichen Digitalisierungspotenzialen aus, wofür im Rahmen der *Bedarfsweckung* eine Wissenslücke bei den Entscheidungsträgern im Unternehmen zu schließen ist. Andererseits resultieren optionale Bildungsanlässe. Diese sind gleichzeitig zu bestimmen oder den Digitalisierungspotenzialen nachgelagert, da unter Umständen zunächst Investitionen in Geräte oder Maschinen zu tätigen sind. Hier zeigt sich erneut, dass die handelnden Akteure neben fachbezogenem Wissen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Technik, unternehmens- und marktstrategischen Entwicklungen sowie der daraus resultierenden Digitalisierungspotenziale vor allem auch erwachsenenpädagogische Expertise benötigen, um einzuschätzen, ob aus den eruierten Potenzialen ein möglicher Bildungsbedarf resultiert, welche betrieblichen Personen(-gruppen) betroffen sind und inwiefern das eigene Bildungsangebot für diese Bedarfe passt.

Die Bestimmung prospektiver digitalisierungsspezifischer Bedarfe ist also mit komplexen Folgen verbunden, die nicht zwingend in der Nutzung von Bildungsangeboten münden, sondern andere Lösungen gleichermaßen zielführend erscheinen, wie beispielsweise die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen oder die Neueinstellung von Personal. Für die handelnden Akteure ist Bedarfserschließung damit nicht mehr (ausschließlich) als Teil einer angebots- oder nachfrageorientierten Programmentwicklung zu verstehen, sondern es handelt sich dann vielmehr um eine *eigenständige und von der Entwicklung eines Bildungsangebots entkoppelte Dienstleistung* (vgl. Schlutz 2006, S. 47). Die Empfehlung von Lösungen außerhalb klassischer Bildungsangebote stellt dabei keinen „Extremfall“ (Schlutz 2006, S. 47) dar, sondern wird bei der Adressierung prospektiver digitalisierungsspezifischer Bedarfe zum Normalfall.

Da in der vorliegenden Untersuchung die Anbieterperspektive im Fokus steht und die Identifikation eines Bedarfs noch nicht mit der Teilnahme an einem Bildungsangebot gleichzusetzen ist, bleibt die Frage offen, für welche im Rahmen der Firmengespräche identifizierten Bedarfe letztlich eine Teilnahme resultiert und wie die entsprechenden Teilnahmeentscheidungen zustande kommen. Für weiterführende Forschungen scheint es daher gewinnbringend, verstärkt die Unternehmens- und Teilnehmerperspektive mit einzubeziehen, um ein ganzheitliches Bild der Prozesse zur Erschließung und Weckung prospektiver Bedarfe zu erhalten und zu klären, inwiefern eine Passung zwischen den normativ gesetzten Bedarfen und den Anforderungen der adressierten Zielgruppe der kleinen und mittleren Unternehmen erzielt werden kann.

Literatur

- Arnold, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asche, E. (2019). Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 178-189.
- Bardeleben, R., Böll, G., Drieling, C., Gnahn, D., Seusing, B., & Walden, G. (1990). Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*. Heft 114. Berlin – Bonn, 66-74.
- Becker, M. (2011). *Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Börjesson, I., & Zimmermann, U. (2005). „Und dann gibt es noch Bildungsangebote ...“. Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In: W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 131-202). Münster: Waxmann.
- Brandt, A., Polom, L., & Danneberg, M. (2016). *Gute digitale Arbeit. Auswirkungen der Digitalisierung im Dienstleistungsbereich*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- BMWi (2015) = Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2015). *Bekanntmachung „Mittelstand 4.0 – Digitale Produktions- und Arbeitsprozesse“* vom 19. Juni 2015.
- BMWi (2017) = Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2017). *Legislaturbericht Digitale Agenda 2014 – 2017*. Frankfurt.
- Dengler, K., & Matthes, B. (2015). In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar. Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. *IAB-Kurzbericht* (24), 1-8.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßplinger, B., & Robak, S. (2018). Einleitung. In: M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßplinger, & S. Robak (Hrsg.). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 10-16). Bielefeld: wbv Publikation.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Gerhard, R. (1992). Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In: J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. (2018). Bedarf und Bedürfnisse. In: M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger, & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 28-37). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In: W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 39-42). Münster: Waxmann.
- Guggemos, M., Jacobs, J. C., Kagermann, H., & Spath, D. (2018). *Die digitale Transformation gestalten: Lebenslanges Lernen fördern*. München: Herbert Utz Verlag.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011). Programmplanung und -organisation. In: R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 989-1002). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lichte, R. (1995). Instrumentarium zur Erhebung des regionalen Weiterbildungsbedarfs. In: C. Alt, H. Holz, & D. Scholz (Hrsg.), *Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien* (S. 67-74). Berlin: Bertelsmann.
- Loebe, H., & Severing, E. (2007). *Handlungshilfen für Bildungsberater. Leitfaden für die Bildungspraxis*. Heft 21: *Bildungsbedarfsanalysen*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Lorenz, L. (2018). *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung – Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. Hannover: Institutionelles Repository der Leibniz Universität Hannover.
- Lorenz, L., & Asche, E. (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, &

- S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Malcher, W. (1988). *Möglichkeiten zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb*. Köln: Bachem.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2013). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 468-474). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (2013): *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage (S. 323-363). Weinheim und Basel, Beltz Juventa Verlag.
- Merk, R. (1998). *Weiterbildungsmanagement*. 2., überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Mikfeld, B. (1998). *Qualifizierungsfelder der Zukunft: Strategien regionaler Qualifizierungspolitik und Ansätze zur Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs*. Bochum: ISA-Consult.
- Müller, J., & Stürzl, W. (1992). *Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners*. In: H. Geißler (Hrsg.), *Neue Qualitäten betrieblichen Lernens* (S. 103-146). Frankfurt: Lang.
- Ortner, G. E. (1981). *Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung*. In: M. Bayer, G. Ortner, & B. Thunemeyer (Hrsg.), *Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung* (S. 24-46). Opladen: Leske und Budrich.
- Pawlowsky, P., & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. München: Beck.
- Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.

- Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In: R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 1003-1016). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhart, G. (2017). Handbuch Industrie 4.0. Geschäftsmodelle, Prozesse, Technik. München: Hanser.
- Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 40 (1), 25–39.
- Schlutz, E. (1996). Weiterbildungsmarketing. Teil 2: Bedarfsermittlung. Kaiserslautern.
- Schlutz, E. (1998). Bedarfserschließung. Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Neuwied.
- Schlutz, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Zech, R. (2008). Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz.