

Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung –
Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten

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

von Lisa Marie Lorenz,

geboren am 08.05.1990 in Halberstadt,

Hannover, 2020.

Referentin: Prof. Dr. Steffi Robak

Korreferentin: Prof. Dr. Aiga von Hippel

Tag der mündlichen Prüfung: 29.08.2019

Abstract

Die Dissertation analysiert systematisch die erwachsenenpädagogische Programm- und Angebotsplanung im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Aufgrund der Heterogenität des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung und der verschiedenen damit einhergehenden, an Planung beteiligten Akteuren und ihrer variierenden Interessen werden Programm- und Angebotsplanung institutionenspezifisch für die berufliche Weiterbildung aufgearbeitet. Anhand von zwei Falleinrichtungen (kommerzieller Bildungsanbieter und projektförmig geförderte Einrichtung der beigeordneten Bildung) werden die Akteure der Programm- und Angebotsplanung, der Teilschritt der Bedarfsanalyse sowie die verwendeten Planungsstrategien untersucht. Die Ergebnisse weisen sowohl institutionalformspezifische als auch übergreifende Ausformungen von Programm- und Angebotsplanung in beiden Falleinrichtungen aus.

Daneben erfolgt eine Auslegung der unternehmensbezogenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung für Anbieter der beruflichen Weiterbildung. Es wird gezeigt, dass die an Programm- und Angebotsplanung beteiligten Akteure die beiden Programmarten maßgeschneiderte Angebote und Programmkataloge in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung über die Nutzung verschiedener Planungsstrategien ausgestalten. Die Wahl dieser Planungsstrategien vollzieht sich entlang von Auftraggebern bzw. Finanzierungen, Zielgruppen, Adressatinnen und Adressaten sowie den damit einhergehenden Zugängen zu Bildungsangeboten und ist daher teilweise vorstrukturiert. Die Planungsstrategien der Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung werden als übergreifende Muster der Programm- und Angebotsplanung herausgearbeitet.

Schlagworte: Programmplanung, Programmforschung, Angebotsplanung, Planungsstrategien, Programmarten, berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung

Danksagung

Eine wissenschaftliche Arbeit wie die Promotion erstreckt sich über mehrere Jahre und umfasst Höhen und Tiefen. Ich bin sehr froh, dieses Projekt zu Ende zu bringen und konnte mich dadurch persönlich weiterentwickeln.

Auf meinem Weg haben mich viele Menschen begleitet, denen ich an dieser Stelle ganz herzlich meinen Dank aussprechen möchte:

- Meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Steffi Robak für die fachliche Betreuung von Beginn an, die konstruktiven Rückmeldungen zu allen Arbeiten und die Bereitschaft, mich in dem Vorhaben der publikationsbasierten Dissertation zu unterstützen.
- Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung für die motivationale Unterstützung während der Arbeit. Insbesondere gilt mein Dank Herrn Eike Asche für die aufheiternden und motivierenden Worte in schwierigen Zeiten sowie die gemeinsame Zusammenarbeit der letzten Jahre. Zugleich möchte ich meiner Freundin und ehemaligen Kollegin Dr. Claudia Pohlmann für die fachlichen Diskussionen in der Anfangszeit und Endphase der Arbeit sowie dem Feedback zu den Arbeiten herzlich danken. Auch danke ich Herrn Christian Kühn für das kritische Feedback, das mir sehr weitergeholfen hat.
- Herrn Dr. Peter Littig als Experten der beruflichen Bildung für die hilfreichen Rückmeldungen, Einschätzungen und Ermutigungen während der Anfangsphase der Arbeit.
- Meiner besten Freundin Dr. Stefanie Bauer, die immer an mich geglaubt hat und mich stets motivieren konnte.
- Meiner ehemaligen Mentorin Dr. Marion Fleige, die bereits im Bachelorstudium den Wunsch in mir geweckt hat zu promovieren.
- Meinen Eltern, die sich bis heute nicht einigen können, von wem ich den Ehrgeiz geerbt habe und mich damit stets erheitern können.
- Meinem Lebensgefährten Markus Oliver Ley, dass er immer für mich da war und so verständnisvoll ist. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Danksagung	4
Abbildungsverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
1. Einleitung	8
2. Theoretische Einbettung	14
2.1 Berufliche Weiterbildung	14
2.1.1 Gegenstand und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung	14
2.1.2 Anbieter der beruflichen Weiterbildung	18
2.1.3 Angebotsspektrum kommerzieller Bildungsanbieter	21
2.1.4 Zwischenfazit	23
2.2 Programm- und Angebotsplanung	26
2.2.1 Gegenstand des professionellen Handlungsfeldes	26
2.2.2 Unternehmensbezogene Programmarten der betrieblichen Weiterbildung	32
2.2.3 Planungsstrategien	35
2.2.4 Zwischenfazit	39
3. Gesamtkonzeption und Einordnung der Einzelarbeiten	41
3.1 Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens	41
3.2 Darstellung der Einzelarbeiten	43
3.2.1 Lorenz (2018). Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität	43
3.2.2 Lorenz (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung	45
3.2.3 Lorenz & Asche (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung.	47
3.3 Methodisches Vorgehen	49
4. Planungsstrategien zur Gestaltung von Programmarten	51
4.1 Planungsstrategien im Vergleich	51
4.2 Anbieterbezogene Programmarten der beruflichen Weiterbildung	55
5. Diskussion und Anschlussfragen	65
6. Fazit	74
7. Literaturverzeichnis	77
8. Anhang	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilnehmende an Lehrgängen, offenen Seminaren und firmeninternen Seminaren (Wuppertaler Kreis e.V. 2018, S. 23)	22
Abbildung 2: Akteure und Zielgruppen der Programmarten (Hippel 2016, S. 147)	34
Abbildung 3: Darstellung der Verbindung zwischen Einzelarbeiten und Rahmenschrift	42
Abbildung 4: Systematik der Planungsstrategien in der Programmplanung (Lorenz 2019, S. 176).....	52
Abbildung 5: Gestaltung der Programmarten durch Planungsstrategien bei WEITBILD (Grafik gesamt) und dem Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover	57

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
FbW	Förderung der beruflichen Weiterbildung (nach dem SGB III)
FKB	Privat- und Firmenkundenbereich
Herv.	Hervorhebung
Herv.i.O.	Hervorhebung in der Originalquelle
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
ÖFB	Öffentlich-geförderter Bereich
SC	Service Center, bezeichnet den einzelnen Standort bei WEITBILD
SGB	Sozialgesetzbuch
vgl.	vergleiche

1. Einleitung

Bildungsbedarfe und -bedürfnisse von Erwachsenen unterliegen, beeinflusst durch gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und soziale Entwicklungen, dem ständigen Wandel. Die Erwachsenen- und Weiterbildung¹ nimmt die veränderten Bedarfe, Bedürfnisse, Interessen der Menschen sowie neues Wissen auf, um sie über Planungshandeln in Lerngelegenheiten für verschiedene Adressatinnen und Adressaten zu transferieren (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak 2018, S. 12, Gieseke 2015, S. 166). Dieser Transferprozess wird in der Erwachsenenpädagogik als *Programm- und Angebotsplanung* bezeichnet und bildet ein professionelles Handlungsfeld (vgl. Dollhausen 2008b, S. 7, Käpplinger & Robak 2018, S. 65), in dem Planende von Bildungseinrichtungen organisierte Bildungsangebote und einrichtungsspezifische Programme für Erwachsene gestalten (vgl. Gieseke & Hippel 2018, S. 39 f.).

Ein Beispiel für einen technologisch getriebenen Wandel stellt die Digitalisierung dar, die ein erhebliches Potenzial für alle Branchen und Berufssegmente in sich birgt. Das vieldiskutierte Ende der Arbeitswelt, welches unter Rückgriff auf die angloamerikanische Studie von Frey und Osborne (2013) medienwirksam ausgerufen wurde, scheint nach gegenwärtigem Stand nicht einzutreten, da das technologisch Machbare nicht direkt bedeutet, dass es auch umgesetzt wird (vgl. Dengler & Matthes 2015, S. 2 f.). Dennoch bestätigen mehrere Studien, dass sich Tätigkeiten und damit Anforderungen an die Beschäftigten ändern werden, was mit neuen und veränderten Qualifizierungsbedarfen einhergeht (vgl. Bonin, Gregory & Zierhahn 2015, S. 19 ff., Brandt, Polom & Danneberg 2016, S. 15, Dengler & Matthes 2015, S. 4 ff., 2018, S. 4). Hierbei wird in deutschen und internationalen Analysen die Bedeutung von Weiterbildung betont, um mit den neuen u.a. beruflichen Anforderungen umzugehen (vgl. Bonin et al. 2015, S. ii, 20, Brandt et al. 2016, S. 15, Dengler & Matthes 2015, S. 6, World Economic Forum 2016, S. 25 ff.). Dementsprechend ist der *Stellenwert der beruflichen Weiterbildung* als Teil des lebenslangen Lernens als bedeutend einzustufen, um die benötigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln, beruflich aufzusteigen oder sich für die Ausübung eines anderen Berufes zu qualifizieren.

¹ Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, da auch die Verwendung in der wissenschaftlichen Literatur uneinheitlich ist (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197, Gieseke 2015, S. 166, Weinberg 2000, S. 9).

Das Adult Education Survey (AES) als international angelegtes Monitoring zum Weiterbildungsverhalten veranschaulicht, dass die beruflich motivierten und durch den Arbeitgeber finanzierten² Weiterbildungen sowohl hinsichtlich der Teilnahmequoten der Befragten als auch hinsichtlich der einzelnen Weiterbildungsaktivitäten bereits seit Jahren den Schwerpunkt der Partizipation an institutionalisierter non-formaler Weiterbildung in Deutschland bilden (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 38 f.). Daher scheint es durchaus überraschend, dass nur wenige empirische Befunde zur erwachsenenpädagogischen Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung vorliegen (Hippel 2016, Hippel & Röbel 2016, Käßlinger 2007, 2016, Mader 2000, Schrader 2003).

Für die *Programm- und Angebotsplanung* insgesamt bestehen mittlerweile vielfältige empirische Arbeiten, die das Programmplanungshandeln untersuchen oder Programme als Ergebnisse des Planungshandelns entlang unterschiedlicher Fokusse und Zugänge untersuchen (siehe zusammenfassende Darstellung zur Programmforschung in Fleige, Hippel, Stimm, Gieseke & Robak 2018 bzw. Hippel 2019 sowie zum Programmplanungshandeln Gieseke & Hippel 2018, Hippel 2019). Exemplarisch kann hier die umfassende Studie zur Programmplanung in Abgrenzung zum Bildungsmanagement für konfessionelle Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung genannt werden (vgl. Gieseke 2000). In einem perspektivverschränkenden Ansatz wird danach gefragt „was Programmplanungshandeln umfasst, wie es vollzogen wird, zu welchen Ergebnissen es führt, über welche Mechanismen es sich realisiert und was die beteiligten Individuen darunter verstehen“ (ebd., S. 12). Hierzu werden Programme mittels Programmanalysen als Ergebnisse der Planung analysiert, das Vorgehen der Planenden über Beobachtungen am Arbeitsplatz betrachtet sowie Videoanalysen von Berufseinführungsseminaren und biografische Interpretationen von Interviews vorgenommen (ebd., S. 14 f.). Darüber kann das „Angleichungshandeln“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 80) als Modus der Programmplanung empirisch herausgearbeitet und ein Modell mit relevanten Wissensbereichen entworfen werden, über das situationsspezifische Planungsvorgänge abbildbar sind (ebd., S. 329 f.).

² Diese Finanzierung durch den Arbeitgeber kann entweder über die Gestattung der Teilnahme an der Weiterbildung während der Arbeitszeit erfolgen oder die Übernahme anderer Kosten wie Veranstaltungsgebühren bedeuten (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 37).

Die *Programm- und Angebotsplanung im Bildungsbereich*³ der beruflichen Weiterbildung ist bislang lediglich vereinzelt adressiert worden. Es bestehen einerseits Programmanalysen, die die berufliche Weiterbildung trägerspezifisch für Volkshochschulen (Mader 2000), einrichtungsspezifisch (Berufsförderungszentrum der Handwerkskammer und einer betrieblichen Bildungseinrichtung), phänomenologisch anhand der Titelseiten von Programmen (Schrader 2003) untersuchen oder trägerübergreifend, regional unter einem speziellen Fokus (abschlussorientierte Weiterbildung) adressieren (Käpplinger 2007). Andererseits wird die Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung über empirische Studien zum Programmplanungshandeln erforscht, bei denen das Vorgehen der Planung, deren gestaltende Akteure, Einflussfaktoren und Handlungsspielräume betrachtet werden (vgl. Hippel 2019, S. 112). Das Planungshandeln in der beruflichen Weiterbildung wird in der bestehenden Forschung jedoch meist in übergreifenden Analysen mitbetrachtet (Dollhausen 2008a), wenn auch zum Teil bildungsbereichsspezifisch dargestellt (Pohlmann 2018).

Pohlmann veranschaulicht eine institutionentypspezifische und bildungsbereichsspezifische Ausformung von Planung in einer regionalen Untersuchung von Programm- und Angebotsplanung am Beispiel von Angeboten des Bildungsurlaubs. Hierbei unterscheiden sich Planungsstrategien (ebd., S. 180 f.), Ziele (ebd., S. 197 f.), Adressaten und Adressatinnen (ebd., S. 215 ff.), Themen (ebd., S. 233 ff.), Formate (ebd., S. 244 ff.) und Begründungslogiken (ebd., S. 252 f.). Daher ist eine weiterführende Betrachtung von Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung relevant, um das Planungshandeln dezidiert für diesen Bildungsbereich aufzuarbeiten.

Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung (Hippel & Röbel 2016, Käpplinger 2016), die einen Teilbereich der beruflichen Weiterbildung darstellt (vgl. Dehnbostel 2008, S. 19), liefern Ansatzpunkte für die Programmplanung in der beruflichen Weiterbildung. Hippel & Röbel (2016) untersuchen Planungshandeln in der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen und zeigen, dass verschiedene Akteure der Weiterbildung spezifische Funktionen zuordnen und diese im Rahmen von Planungsprozessen aushandeln (ebd., S. 67, 77). Hierbei finden sie neben dem Programmkatalog weitere Angebotsbündelungen, die sie als „Programmarten“ (Hippel 2016, S. 146) bezeichnen. In der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen können

³ Unter Bildungsbereich soll in der vorliegenden Arbeit nicht die Weiterbildung insgesamt, sondern der Fachbereich der beruflichen Bildung gefasst werden.

die Autorinnen dadurch fünf Programmarten systematisieren (Programmkatalog, bereichsinterne Angebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und weitere Einzelangebote), die sich entsprechend der planenden Akteure, Zielgruppen, des zeitlichen Planungshorizonts, der Themen und Finanzierung voneinander abgrenzen lassen (vgl. Hippel 2016, S. 146 f., Hippel & Röbel 2016, S. 69). Demnach formt sich Programmplanung in Unternehmen spezifisch aus.

Die betriebliche Weiterbildung wurde über die Konfigurationstheorie von Käpplinger (2016) weiter analysiert. Käpplinger arbeitet die Heterogenität der betrieblichen Weiterbildung auf und zeigt, dass die jeweiligen „Akteure, Interessen, Entscheidungen sowie Funktionen“ (ebd., S. 229) miteinander verschränkt werden müssen, um Weiterbildungsprozesse in Betrieben in ihrer Mehrdimensionalität zu verstehen (ebd.).

Ein Grund für die wenigen Analysen zur Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung liegt in der Pluralität der Erwachsenen-/Weiterbildung selbst begründet (vgl. Nuissl 2011, S. 329, Tippelt 2011, S. 455). Die Heterogenität von Institutionen sowie der Programme in den einzelnen Bildungsbereichen erschweren eine umfassende Analyse von Programm- und Angebotsplanung. Diese Vielfalt der Anbieter und Formen beruflicher Weiterbildung (vgl. Schiersmann 2007, S. 42, 185 ff.) kann dadurch aufgefangen werden, dass *Planungshandeln institutionenspezifisch* untersucht wird. Dies kann zum Beispiel über *Fallstudien* erfolgen, die in der Lage sind die Komplexität von Phänomenen bzw. sozialen Prozessen kontextbezogen aufzuarbeiten (vgl. Pflüger 2013, S. 98 ff., Pflüger, Pongratz & Trinczek 2010, S. 30 f.).

Daher verfolgt die vorliegende Dissertation das Ziel, eine *systematische Analyse der erwachsenpädagogischen Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung für einzelne Institutionen* zu erarbeiten und damit einen Grundstein für folgende bereichsspezifische und institutionentypspezifische Aufarbeitungen zu legen. Die berufliche Weiterbildung ist hierbei ein relevantes Feld für die Programm- und Angebotsplanung, da in diesem Teilsegment die Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildung und die freie Themenentwicklung (vgl. Fleige et al. 2018, S. 10) zum Teil eingeschränkt ist, wenn es sich um SGB III-geförderte berufliche Weiterbildungen, auf Curricula basierende Aufstiegsfortbildungen oder verpflichtende fachspezifische Anpassungsfortbildungen handelt. Hierdurch wird die interpretative Erschließung der Bedarfe und Bedürfnisse vorstrukturiert und der Handlungsspielraum für die in der Programmplanung Tätigen teilweise eingegrenzt (ebd., S. 13).

Die Dissertation setzt sich aus mehreren Einzelarbeiten (Lorenz 2018, 2019, Lorenz & Asche 2020) zusammen, die mit der vorliegenden Rahmenschrift verbunden werden. Die Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung wurde hierbei anhand von zwei Fallanalysen empirisch untersucht und die Ergebnisse hinsichtlich institutionalformspezifischer Charakteristika eingeordnet (Lorenz 2018, S. 35 ff., Lorenz & Asche 2020, S. 183 ff.). Bei den Falleinrichtungen handelt es sich einerseits um einen überregionalen kommerziellen Bildungsanbieter⁴ der beruflichen Bildung (WEITBILD) und andererseits um eine Einrichtung der beigeordneten Bildung (Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover), die projektförmig vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) gefördert wird, um kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der Gestaltung des digitalen Wandels zu unterstützen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen aus den Einzelarbeiten zeigen, dass die planenden Akteure beider Einrichtungen in der Programm- und Angebotsplanung unterschiedliche Planungsstrategien nutzen (vgl. Lorenz 2019, S. 175 f., Lorenz & Asche 2020, S. 184 ff.). Als allgemeine Planungsstrategien werden hier entsprechend der Analyse von Pohlmann (2018) die Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung herausgearbeitet (ebd., S. 157) und als Kategorienraster für die Programmanalyse des Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover genutzt (vgl. Lorenz & Asche 2020, S.183). Die drei Planungsstrategien konnten anhand der Fallanalyse von WEITBILD induktiv erweitert werden und münden in eine neue Systematik aus Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung (vgl. Lorenz 2019, S. 175 f.).

Die Rahmenschrift greift den *Zugang der Planungsstrategien* auf, mit dem übergreifende Muster des Planungshandelns (vgl. Käßlinger & Robak 2019, S. 105) in beiden Einrichtungen veranschaulicht werden konnten. Sie entlehnt weiterhin die *Systematisierung der Programmarten aus der betrieblichen Weiterbildung* von Unternehmen und überträgt sie auf Anbieter der beruflichen Weiterbildung, da die Ergebnisse der Fallstudie bei WEITBILD einerseits verdeutlichen, dass nicht alle geplanten Angebote im Programm katalog abgebildet werden. Andererseits wurden Planungsstrategien als gestaltende Muster für die Entwicklung von Programmen

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird kommerzieller und privater Bildungsanbieter synonym gebraucht, obwohl kommerzielle Anbieter der eigentlich passendere Begriff ist, da neben kommerziellen Einrichtungen noch freie Träger, wie Kirchen oder Gewerkschaften unter private/nicht-öffentliche Träger fallen (Weinberg 2000, S. 14). Dennoch wird privater und kommerzieller Anbieter in dieser Untersuchung synonym verwendet, da WEITBILD sich selbst als privat versteht und mit kommerziell eine ökonomisch geprägte, negative Konnotation einhergeht.

und Programmarten konzeptualisiert (vgl. Lorenz 2019, S. 170), so dass diese Verbindung weiter auszuführen ist.

Die vorliegende Rahmenschrift untersucht die beiden Falleinrichtungen entlang folgender Forschungsfragen:

1. Welche Programmarten werden von Planenden bei Anbietern der beruflichen Weiterbildung⁵ für die jeweiligen Zielgruppen entwickelt?
2. Über welche Planungsstrategien gestalten die Akteure die Programmarten in der beruflichen Weiterbildung aus?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden nachfolgend zunächst die theoretischen Grundlagen zur beruflichen Weiterbildung (2.1) und der Programm- und Angebotsplanung (2.2) aufgearbeitet. Im dritten Abschnitt erfolgt eine Einordnung der Einzelarbeiten, bei der die Gesamtkonzeption der Dissertation sowie die Einzelarbeiten in Thema, Fragestellung, Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie den Ergebnissen beschrieben werden. Es wird eine komparative Analyse der beiden Falleinrichtungen hinsichtlich ihrer Planungsstrategien angelegt, für die in der Rahmenschrift eine zusätzliche Dokumentenanalyse erfolgt. Im Ergebnisteil (4.) werden die identifizierten Planungsstrategien der beiden Falleinrichtungen miteinander verglichen und dargestellt, über welche Planungsstrategien die planenden Akteure die Programmarten im Rahmen der Programm- und Angebotsplanung gestalten. Hierbei wird gezeigt, dass Programmarten und Planungsstrategien sich abhängig von Auftraggebern bzw. Finanzierung, Zielgruppe, Adressatinnen und Adressaten sowie Zugängen ausformen.

⁵ Für die bessere Lesbarkeit wird hier von Anbietern der beruflichen Weiterbildung gesprochen, auch wenn es sich bei dem Kompetenzzentrum streng genommen nicht um eine genuine Bildungseinrichtung handelt. Dieser Unterschied wird in der Interpretation der Ergebnisse aufgegriffen.

2. Theoretische Einbettung

In diesem Kapitel werden der Forschungsstand und die Konzepte der beruflichen Weiterbildung (2.1) sowie der Programm- und Angebotsplanung (2.2) aufgearbeitet. Hierzu werden Studien und Verständnisse verschiedener Autorinnen und Autoren herangezogen und für die vorliegende Rahmenschrift ausgelegt.

2.1 Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung wird klassischerweise als Gegensatz zur allgemeinen Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung gesehen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 12, Weinberg 2000, S. 12), wobei die Systematik und der Fortbestand dieser Einteilung inhaltlich angezweifelt wird (vgl. Schiersmann 2007, S. 24, 42). Sie hat jedoch aufgrund der damit verbundenen politischen Zuständigkeiten weiterhin Bestand (ebd.).

Um berufliche Weiterbildung zu klassifizieren, sind die differierenden Formen beruflichen Lernens, deren Zielstellungen, Finanzierung und der Pluralismus von Anbietern darzustellen. Daher wird im ersten Schritt der Gegenstand der beruflichen Weiterbildung genauer anhand dessen Formen und Zielen beschrieben, wobei zugleich Beteiligungsquoten an diesem Bildungsbereich rezipiert werden (2.1.1). Anschließend erfolgt ein Überblick über die verschiedenen Institutionen, die berufliche Weiterbildung anbieten (2.1.2) und eine Betrachtung des Angebotsspektrums kommerzieller Anbieter wie WEITBILD (2.1.3).

2.1.1 Gegenstand und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung

Angesichts eines kontinuierlichen technischen und wirtschaftlichen Wandels und damit einhergehender sich verändernder Qualifikationsanforderungen und Bildungsbedarfen von Individuen wird Weiterbildung zum immanenten Bestandteil individueller Biografien und meint die „kontinuierliche Aufnahme von Bildungsaktivitäten über den Lebenslauf“ (Arnold & Pätzold 2011, S. 654). Weiterbildung wird auch als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) definiert, wobei die Bedeutung informeller Lernkontexte steigt und diese ebenfalls unter Weiterbildung subsumiert werden (vgl. Schiersmann 2007, S. 26).

Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) lässt sich die berufliche Weiterbildung in die Formen *berufliche Fortbildung* und *Umschulung* klassifizieren. Diese Unterscheidung wird zur näheren

Kategorisierung für die berufliche Weiterbildung allgemein benutzt, weshalb sie hier herangezogen wird. Ihre Bedeutung wird aus dem BBiG entlehnt und umfasst also im Verständnis dieser Arbeit nicht nur die im BBiG geregelten Berufe.

Die *Fortbildung* dient nach §1, Abs. 4 dem Erhalt und der Anpassung/Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit und dem beruflichen Aufstieg, wohingegen die Umschulung (§1, Abs. 5) zur Ausübung einer anderen beruflichen Tätigkeit qualifizieren soll (ebd.). Die *Umschulung* erfolgt in anerkannten Ausbildungs- oder Erwerbsberufen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 16) und bedarf einer vorherigen erfolgreichen Berufsausbildung oder anderweitigen Berufserfahrung (vgl. BIBB 2018, S. 33). Sie kann als „Förderung der beruflichen Weiterbildung“ (FbW) nach SGB III der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden, sofern die Agentur diese als passfähig einstuft, Arbeitslosigkeit zu verhindern oder diese zu beenden (ebd.).

Bei *Fortbildungen* werden entsprechend der beiden nach dem BBiG genannten Ziele des Erhalts der Handlungsfähigkeit sowie des beruflichen Aufstiegs wiederum die zwei Formen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung unterschieden (vgl. BIBB 2018, S. 33, Dehnbostel 2008, S. 13). „Unter Anpassungsfortbildung werden Maßnahmen zum Erwerb neuer Kompetenzen bzw. Qualifikationen bei veränderten Arbeitsanforderungen erfasst. Bei Maßnahmen zur Verbesserung von Qualifikationen für einen beruflichen Aufstieg handelt es sich um eine Aufstiegsfortbildung.“ (Dehnbostel 2008, S. 13). Beide Formen führen zu unterschiedlichen Zertifikaten und Bescheinigungen. Sind es bei der Aufstiegsfortbildung Weiterbildungsabschlüsse, die auf Prüfungsvorschriften basieren, entsprechend der zuständigen Stelle bundesrechtlich oder landesrechtlich geregelt sind und nach erfolgreicher Prüfung mit einem Berufsabschluss einhergehen, führen die Anpassungsfortbildungen meist zu einer Teilnahmebescheinigung oder einem einrichtungs- bzw. trägerbezogenem Zertifikat⁶ (vgl. BIBB 2018, S. 24 f.).

Dreh- und Angelpunkt der beruflichen Weiterbildung sind damit berufsbezogene Qualifizierungen, die sich nicht primär auf den Erwerbsberuf und ein Berufskonzept beschränken, sondern die *Beruflichkeit* verstanden als Ausbildung und Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit im Sinne des BBiG (vgl. Dehnbostel 2008, S. 19) und (Weiter-)Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in den Blick nehmen (vgl. Arnold & Pätzold 2011, S. 654 f.).

⁶ Für eine genauere Übersicht siehe BIBB 2018, S. 25.

Berufliche Weiterbildung kann zum einen institutionalisiert im Sinne formellen und non-formalen Lernens⁷ bei Weiterbildungsanbietern erfolgen (Fortbildung und Umschulung) oder über *informelles Lernen*, das selbstorganisiert oder beiläufig stattfindet (vgl. Dehnbostel 2008, S. 13 ff., Müller & Wenzelmann 2018, S. 3). Die BIBB-Erhebung zu Aufwand und Nutzen beruflicher Weiterbildung entwirft folgende Klassifizierung, die die Varianz der Formen beruflicher Weiterbildung gut abbildet:

- „Formale Bildung, z. B. Schulbesuch, Studium, Ausbildungsaktivitäten (nur wenn es sich nicht um eine Erstausbildung handelte)
- Anerkannte Aufstiegsfortbildung, z. B. Techniker/-in, Meister/-in, Betriebswirte/Betriebswirtinnen
- Non-formales Lernen, z. B. Seminare, Lehrgänge, Kurse, Schulungen, Trainings
- Arbeitsnahe Qualifizierung, z. B. Einarbeitung/Unterweisungen, Traineeprogramme, berufliche Orientierung, Qualitätszirkel/Job-Rotation o. Ä., Austauschmaßnahmen mit anderen Betrieben
- Tagungen, Kongresse, Fachvorträge oder Messen
- Selbstorganisiertes Lernen mittels Büchern, Lernsoftware, Internet etc.“ (Müller & Wenzelmann 2018, S. 3).

Für das Erhebungsjahr 2015 haben insgesamt 55 % der erwerbsnahen Personen im Alter von 18 - 64 Jahren an mindestens einem der sechs Lernformate teilgenommen. Von dieser Gruppe ausgehend haben 42 % eine non-formale Weiterbildung besucht, 18 % sich selbstorganisiert fortgebildet, 10 % partizipierten an Tagungen zum Zweck der Weiterbildung (nicht der Arbeit), 7 % nahmen an arbeitsnahen Qualifizierungen teil, 5 % besuchten eine formale Bildungsmaßnahme und rund 3 % nahmen an einer Aufstiegsfortbildung teil (ebd., S. 4). Die Erhebung des BIBB zeigt, dass neben dem informellen Lernkontext (selbstorganisiertes Lernen = 18 %) die institutionalisierten Weiterbildungskontexte einen Schwerpunkt bilden, der durch non-formale

⁷ Formales, non-formales und informelles Lernen grenzen sich folgendermaßen voneinander ab: formales Lernen ist „curricularisiert und reguliert. Unterrichtet wird auf der Grundlage von Lehrplänen und Prüfungsrichtlinien. Die Lernerfolge werden zertifiziert, die Abschlüsse sind oft staatlich anerkannt und karriererelevant.“ (Siebert 2009, S. 22). Das non-formale Lernen ist in der Regel nicht abschlussbezogen, findet jedoch in organisierten Kontexten wie z.B. Seminaren statt (ebd.). „Die Lerninhalte sind überwiegend teilnehmer- und erfahrungsorientiert.“ (ebd.). Das informelle Lernen hingegen liegt außerhalb institutionalisierter, fremdorganisierter Lernarrangements und kann entweder beiläufig oder selbstorganisiert stattfinden (ebd.).

Weiterbildungsaktivitäten (42 %) und formelles Lernen (Aufstiegsfortbildung oder formale Bildung = zusammen 8 %) abgebildet werden kann. Diese institutionalisierten Weiterbildungsformen sind *Gegenstand der Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung*, bei der Planende Lernarrangements für Erwachsene gestalten.

Betrachtet man dagegen die Beteiligung der deutschen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren an non-formaler Weiterbildung⁸ im Jahr 2016, die durch den *Adult Education Survey* repräsentativ erhoben wird (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 31), so zeigt sich eine andere Klassifizierung der Lernaktivitäten. Der AES betrachtet die non-formalen Lernaktivitäten und unterteilt diese in drei Weiterbildungssegmente. Hierbei wird nicht nur auf die berufliche Weiterbildung wie in der BIBB-Erhebung rekurriert, sondern auch die allgemeine Weiterbildung mit eingeschlossen (ebd., S. 37).

Die Weiterbildungsaktivitäten werden auf Basis der Finanzierung und des Teilnahmemotives in den drei Segmenten: *betriebliche Weiterbildung*, *individuell berufsbezogene Weiterbildung* und *nicht berufsbezogene Weiterbildung* verortet (ebd.). Erfolgt die Teilnahme 1. vollständig oder in Teilen während der Arbeitszeit oder einer Freistellung, die durch den Arbeitgeber bezahlt wird, und/oder 2. durch Übernahme direkter Kosten der Weiterbildung durch den Arbeitgeber, wird die Weiterbildungsaktivität in die betriebliche Weiterbildung verortet. Alle anderen Aktivitäten, die also nicht durch materielle oder zeitliche Ressourcen des Arbeitgebers unterstützt sind, können entsprechend des Teilnahmegrundes der individuell berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet werden, wenn die Teilnahme beruflich motiviert war oder der nicht berufsbezogenen Weiterbildung, wenn die Befragten hauptsächlich private Gründe angeben (ebd.). 2016 entfallen entsprechend dieser Definition 71 % der Aktivitäten auf die betriebliche Weiterbildung, 10 % auf die individuell berufsbezogene Weiterbildung und 20 % auf die nicht berufsbezogene Weiterbildung. Der Anteil betrieblicher Weiterbildung steigt dabei seit 2012 in geringem Maße, wohingegen ein signifikanter Rückgang (um 3 %) der individuell berufsbezogenen sowie ein entsprechender Anstieg (um 3 %) der nicht berufsbezogenen Weiterbildung seit 2014 zu verzeichnen ist (ebd., S. 38). Trotz des leichten Rückgangs in der individuell be-

⁸ Der Adult Education Survey fokussiert auf Weiterbildung im Bereich des non-formalen Lernens im Vergleich zur BIBB Erhebung, die formale, non-formale und informelle berufliche Weiterbildung erhoben hat, um die Kosten für die Individuen aufzuschlüsseln (vgl. Müller & Wenzelmann 2018, S. 3).

rufsbezogenen Weiterbildung wird insgesamt ein *hoher Stellenwert der betrieblichen bzw. beruflich orientierten Weiterbildung* auf Nachfrageseite⁹ erkennbar, so dass die Frage relevant ist, wie Bildungsangebote bei Anbietern der beruflichen Weiterbildung geplant werden.

Die bisherigen Ausführungen zeigen außerdem, dass die betriebliche und berufliche Weiterbildung nicht überschneidungsfrei sind. Die betriebliche Weiterbildung kann als *Unterform der beruflichen Weiterbildung* eingestuft werden, weshalb Dehnbostel (2008) sie auch als „beruflich-betriebliche Weiterbildung“ (ebd., S. 19) bezeichnet. Hierbei gibt die Reihenfolge an, dass betriebliche zwar Teil der beruflichen Weiterbildung, nicht aber die berufliche Teil der betrieblichen Weiterbildung ist (ebd.). Auch für die betriebliche Weiterbildung bestehen zahlreiche Definitionen, die die folgenden Kriterien aufweisen oder miteinander kombinieren: Betrieb als Lernort, Weiterbildungsanbieter, Auftraggeber, betriebliche Finanzierung und/oder eine durch den Betrieb erfolgende zeitliche Freistellung (vgl. Käßlinger 2016, S. 30). Daher bleibt der Übergang zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung je nach zugrundeliegender Definition fließend und deren Verhältnis diskussionsbedürftig.

In der vorliegenden Rahmenschrift wird betriebliche Weiterbildung dem AES folgend als diejenige verstanden, für die der Arbeitgeber die Kosten trägt oder den Lernenden Zeit zur Verfügung stellt.

2.1.2 Anbieter der beruflichen Weiterbildung

Wie eingangs erwähnt, lässt sich in der beruflichen Weiterbildung ein Pluralismus von Anbietern abbilden (vgl. Dehnbostel 2008, S. 15). Das „komplex[e] Geflecht von Institutionen“ (Tippelt 2011, S. 455) führt zu einer *Pluralität von Einrichtungen und Bildungsangeboten* (ebd.),

⁹ Die Weiterbildungsbeteiligung ist im Bereich der beruflichen Bildung selektiv und geht mit unterschiedlichen Teilhabechancen einher. Demnach erweisen sich beispielsweise in multivariaten Regressionen „die Qualifikationsanforderungen von Arbeitsplätzen oder berufliche Veränderungen in einem bestehenden Arbeitsverhältnis [...] neben der Weiterbildungsförderung im Betrieb und der Informationssuche als ausschlaggebend für die Beteiligung“ (Kuper, Christ & Schrader 2017, S. 102) an betrieblicher Weiterbildung. Hingegen bedingt der Erwerbsstatus die Beteiligung an individuell berufsbezogener Weiterbildung (ebd.). Weiterhin weisen Arbeitsplätze unterschiedliche Lernmöglichkeiten auf. Daher kann es in der Ermöglichung von Weiterbildung durch den Arbeitgeber zu einer „Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Deprivierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung“ (Baethge & Baethge-Kinsky 2002, S. 87, Herv.i.O.) benachteiligt sind.

welches ein allgemeines Ordnungsprinzip der Erwachsenenbildung darstellt, ebenso wie die optionale Finanzierung von Weiterbildung durch den Staat (vgl. Nuissl 2011, S. 329). Erwachsenenbildung ist jedoch „nicht systematisch gestaltet oder geordnet“ (ebd., S. 329), weshalb die Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung differieren und entsprechend des jeweiligen Teilbereichs spezifisch analysiert werden müssen (ebd., S. 329, 333 f.).

Anbieter der beruflichen Weiterbildung können den *Reproduktionskontexten* nach Schrader (2008a, 2011) folgend danach unterschieden werden, ob sie sich über die Erfüllung öffentlicher oder privater Interessen legitimieren und hierbei einen Auftrag erhalten oder Verträge mit ihren Kunden, Auftraggebern und Teilnehmenden schließen (vgl. Schrader 2008b, S. 51, 2011, S. 115). Eine ähnliche Einstufung wählen Margarian & Lankau (2018), wenn sie Anbieter in „private und öffentliche sowie gewinnorientierte und nicht-gewinnorientierte Anbieter“ unterteilen (ebd., S. 11).

Im *Reproduktionskontext Staat* finden sich Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen, Berufs-, Fach- und Technikerschulen (vgl. Margarian & Lankau 2018, S. 11, Schrader, Strauß & Reichert 2017, S. 143). Sie orientieren sich an öffentlichen Interessen und erfüllen einen Auftrag (vgl. Schrader 2008b, S. 51, 2011, S. 115). Die kirchlichen Einrichtungen offerieren Bildungsangebote der beruflichen Weiterbildung häufig im sozialen Bereich, die Schulen hingegen Aufstiegsfortbildungen (vgl. Margarian & Lankau 2018, S. 11). Volkshochschulen bieten die berufliche Bildung als einen Fachbereich neben anderen an (ebd.) und verfolgen einen öffentlichen Auftrag, der darin besteht Bildungsangebote für alle zugänglich flächendeckend zu offerieren (vgl. Löbl 2000, S. 17, Süßmuth & Sprink 2009, S. 473, 486).

In den *Reproduktionskontext Staat* lässt sich auch das Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover einordnen, das Bildung anbietet, um kleine und mittlere Unternehmen bei der digitalen Transformation zu unterstützen. Hierbei werden verschiedene Anpassungsqualifizierungen für Fach- und Führungskräfte von Unternehmen zu Themen der Digitalisierung und Industrie 4.0 angeboten. Es ist angeschlossen an eine Universität, die die Projektgelder eingeworben hat (vgl. Lorenz & Asche 2020, S. 180). Hochschulen können im Allgemeinen ebenfalls als Anbieter der beruflichen Weiterbildung in Erscheinung treten, wobei sie wesentlich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind (vgl. Dehnbostel 2008, S. 15, Tippelt 2011, S. 11).

Im *Kontext der Gemeinschaft* agieren u.a. Bildungseinrichtungen von Gewerkschaften, Fach- und Berufsverbände (vgl. Dehnbostel 2008, S. 15), Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern (vgl. Schrader et al. 2017, S. 143). Die Kammern haben einen „hoheitlichen Auftrag im Bereich der Aus- und Weiterbildung“ (Margarian & Lankau 2018, S. 11) und

regeln als zuständige Stellen nach der Handwerksordnung und dem Berufsbildungsgesetz „Inhalte, Ziel, Anforderungen und das Verfahren der Prüfung sowie die Zulassungsvoraussetzungen“ (BIBB 2018, S. 37) für den Erwerb formaler Abschlüsse (ebd., S. 40). Als Anbieter von Weiterbildung offerieren sie wesentlich standardisierte Aufstiegsfortbildungen und zum Teil Anpassungsfortbildungen (vgl. Margarian & Lankau 2018, S. 19 ff.).

(Groß-)Unternehmen können ebenfalls als Anbieter von beruflicher Weiterbildung auftreten und diese für verschiedene Zielgruppen der Belegschaft organisieren oder externe Bildungsanbieter einbeziehen (vgl. Hippel 2016, S.146 f., Käßplinger 2016, S. 123). Zum Teil haben Unternehmen für diese Aufgabe auch eigene Bildungseinrichtungen ausgegliedert (vgl. Dehnbostel 2008, S. 15). Käßplinger (2016) weist darauf hin, dass die Investition in Weiterbildung in Unternehmen erklärungsbedürftig ist, weil sie andere Unternehmensziele verfolgen (ebd., S. 123). Unternehmen können demnach ebenfalls als Einrichtungen der beigeordneten Bildung angesehen werden (vgl. Gieseke & Heuer 2011, S. 115). Es verlangt nach einer grundlegenden Entscheidung des Unternehmens für oder gegen Weiterbildung und Entscheidungen, wer daran partizipieren darf (vgl. Käßplinger 2016, S. 123).

Im *Reproduktionskontext Markt*, der über private Interessen und Verträge bestimmt ist (vgl. Schrader 2008b, S. 51, 2011, S. 115), agieren kommerzielle Bildungsanbieter und selbstständige Trainer (vgl. Schrader et al. 2017, S. 143). Die privaten Anbieter offerieren organisierte Weiterbildung für verschiedene Kundengruppen, wobei sie sich vorrangig auf die „rentablen Segment[e] der Weiterbildung“ (Tippelt 2011, S. 456) fokussieren. Die Anbieterbefragung *wbmonitor* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigt für das Erhebungsjahr 2017, dass die meisten Weiterbildungsanbieter kommerziell-privat sind (26 %), gefolgt von Einrichtungen der Kirche, Partei, Gewerkschaften, Stiftungen, eines Verbandes oder Vereins (18 %) und Volkshochschulen (16 %). Die Volkshochschule stellt jedoch gemessen am durchschnittlichen Veranstaltungsvolumen, Stundenvolumen von Dozierenden und durchschnittlicher Teilnehmerzahlen den größten Anbieter dar. Der *wbmonitor* betrachtet sowohl die allgemeine als auch die berufliche Weiterbildung (vgl. Ambos, Koscheck, Martin & Reuter 2018, S. 44 ff.).

Der AES weist für die non-formale Weiterbildung zusätzlich aus, welche Weiterbildungssegmente durch welche Anbieter bedient werden: „In der betrieblichen Weiterbildung entfallen auf die Arbeitgeber bzw. die mit ihnen kooperierenden Firmen 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten; deutlich kleinere Anteile sind für selbstständig tätige Einzelpersonen (6%) und Berufsverbände (5%) zu finden. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sind die Anbieter deutlich breiter gestreut; hier wird etwa ein Fünftel der Weiterbildungsaktivitäten von

kommerziellen Instituten durchgeführt (19%). Je rund ein Zehntel der Aktivitäten wird durch Einzeltrainer (12%), (Fern-)Universitäten (11%), andere Firmen (11%), Volkshochschulen (10%) und Berufsverbände (9%) angeboten.“ (Schrader et al. 2017, S. 140). Kommerzielle Anbieter werden damit wesentlich für die individuell berufsbezogene Weiterbildung (19 %) in Anspruch genommen, hingegen weniger für die betriebliche Weiterbildung (4 % der Weiterbildungsaktivitäten) und nicht-berufsbezogene Weiterbildung (7 %) (ebd., S. 139).

2.1.3 Angebotsspektrum kommerzieller Bildungsanbieter

Zuletzt soll das Angebotsspektrum von kommerziellen Bildungsanbietern wie WEITBILD genauer betrachtet werden. Hierzu wird die Umfrage der Mitglieder des Wuppertaler Kreises als Berufsverband der betrieblichen Weiterbildung herangezogen, in dem privatwirtschaftlich agierende Weiterbildungseinrichtungen organisiert sind (vgl. Wuppertaler Kreis e.V. 2018). Sie liefert wichtige Hinweise auf das Angebotsspektrum kommerzieller Anbieter, auch wenn es sich nicht um eine repräsentative Umfrage, sondern eine Mitgliederbefragung handelt.

2017 haben die Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft 127.900 Seminare, Lehrgänge und Tagungen für rund 1,4 Millionen Teilnehmende durchgeführt (ebd., S. 2). Das *Spektrum* von Bildungsdienstleistungen umfasst offene Seminare, firmeninterne/Inhouse-Seminare, Prozessbegleitung/Coaching, Lehr- und Studiengänge für den Erwerb eines berufsqualifizierenden oder akademischen Abschlusses, Maßnahmen für öffentliche Auftraggeber z.B. der SGB-geregelte Bereich und sonstige Maßnahmen (ebd., S. 5 f.). Es ist zu konstatieren, dass keine Daten zu Teilnahmefällen ausgewiesen sind, sondern nur die *proportionalen Anteile der Segmente im Bezug zum Umsatz* (ebd.). An dieser Stelle wird die wirtschaftliche Ausrichtung des Wuppertaler Kreises und der darin organisierten/zusammengeschlossenen Weiterbildungseinrichtungen deutlich, die sich in einer umsatzorientierten Erhebung der Segmente äußert.

Der Hauptteil des Umsatzes wird mit offenen Seminaren (35,1 %), firmeninternen Seminaren (22,2 %) und SGB-geförderte Maßnahmen erzielt (20,3 %). Einen deutlich geringeren Anteil nehmen Lehr- und Studiengänge (11,4 %) und das Coaching (4,4 %) ein (ebd.). Die *Zielgruppe* der Weiterbildungsanbieter sind kleine, mittlere und große Unternehmen sowie Teilnehmende außerhalb von Unternehmen, wie beispielsweise Arbeitssuchende und Studierende (vgl. Abb. 1). An den *offenen Seminaren* nehmen beispielsweise überwiegend Mitarbeitende aus kleinen und mittleren Unternehmen (61 %) sowie Großunternehmen (32%) und nur wenig andere Teilnehmende (2%) teil (ebd., S. 23). Die *firmeninternen Seminare* adressieren stärker mittlere und

große Unternehmen. So entfallen 52 % der Teilnahmen auf Beschäftigte aus mittleren Unternehmen und 41 % aus großen Unternehmen, lediglich 5 % der Teilnehmenden kommen aus kleinen Unternehmen (ebd.). Das geht auch konform mit der BIBB Erhebung zu den Kosten für die berufliche Weiterbildung (vgl. Müller & Wenzelmann 2018), wonach Individuen die meisten Kosten für die Aufstiegsfortbildungen (durchschnittlich 2.656 € je Lernaktivität) und die Teilnahme an formalen Bildungsgängen (2.081 €/Aktivität) selbst aufbringen. Sie weisen zumeist eine längere Veranstaltungsdauer und höhere Kosten auf, die vergleichsweise selten von Arbeitgebern (mit)finanziert werden. Im Gegensatz dazu beteiligen sich die Arbeitgeber häufig an den non-formalen Lernaktivitäten, die von geringerer Dauer sind, so dass die Kosten für den Lernenden bei durchschnittlich 76 € pro Lernaktivität liegen (ebd., S. 4 ff.).

Anteil an den Teilnehmenden in Weiterbildungsmaßnahmen in % (geschätzt)	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus *)			Teilnehmende, die nicht aus Unternehmen kommen (z.B. Arbeitssuchende, Studierende)	andere (z.B. Behörden)
	kleinen Unternehmen (<10 Besch.)	mittleren Unternehmen (<500 Besch.)	größeren Unternehmen (>500 Besch.)		
in offenen Seminaren	11%	50%	32%	2%	4%
in firmeninternen Seminaren	5%	52%	41%	0%	2%
in Lehrgängen	10%	41%	30%	18%	2%

*) KMU-Definition des IFM: kleine Unternehmen < 10 Mitarbeiter/innen, mittlere Unternehmen < 500 Mitarbeiter/innen

Abbildung 1: Teilnehmende an Lehrgängen, offenen Seminaren und firmeninternen Seminaren (Wuppertaler Kreis e.V. 2018, S. 23)

Die im Wuppertaler Kreis organisierten Weiterbildungsunternehmen bieten weiterhin im Bereich des SGB III für öffentliche Auftraggeber vor allem die berufliche Weiterbildung (47 %), Berufswahl und Berufsausbildung (34 %), Beratung und Vermittlung (32 %) sowie Aktivierung und berufliche Eingliederung (32 %) an (vgl. Wuppertaler Kreis e.V. 2018, S. 27). Weiterbildungen im Kontext der Arbeitsmarktpolitik, die durch Jobcenter oder Agenturen für Arbeit¹⁰ gefördert sind, werden von den privaten Bildungsanbietern entweder als FbW-Bereich oder

¹⁰ Die öffentliche Förderung im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ist aus wirtschaftlicher Perspektive für private Bildungsanbieter ein attraktives Marktsegment, da die Anforderungen an die Bildungsangebote standardisiert und gut planbar sind (Margarian & Lankau 2018, S. 12). Die Bundesagentur für Arbeit hatte beispielweise 2017 rund 3 Mrd. Euro zur Verfügung, um arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zu fördern (BMBF 2018, S. 24).

“öffentlich geförderte Weiterbildungen“ bezeichnet (vgl. Branchenreport: Weiterbildungsmarkt 2005, S. 61, Wuppertaler Kreis e.V. 2018, S. 19). Die öffentliche Förderung ist damit jedoch eine andere als von Weiterbildungseinrichtungen, die nach den Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen der Länder anerkannt sind¹¹ und eine öffentliche Grundfinanzierung erhalten (vgl. Kuhlenkamp 2005, S. 27 f.). Diese bekommen kommerzielle Anbieter nicht (vgl. Nussl 2011, S. 333).

Der wbmonitor für das Erhebungsjahr 2014 weist ebenfalls die Bedeutung verschiedener Förderinstrumente für Weiterbildungsanbieter aus, mit denen die Teilnahme von Personen vor allem an beruflicher Weiterbildung öffentlich finanziert wird. Ausgenommen waren institutionelle öffentliche Förderungen nach den Weiterbildungsgesetzen (vgl. Ambos, Koscheck & Martin 2016, S. 9). Die Auswertung zeigt, dass die Förderungen durch die Jobcenter und Agenturen für Arbeit im Anbietervergleich eine hohe Bedeutung für kommerziell-private Anbieter, gemeinnützig private Anbieter und betriebliche Bildungseinrichtungen haben (ebd., S. 14).

2.1.4 Zwischenfazit

Die berufliche Weiterbildung lässt sich als *berufsbezogene Weiterqualifizierung und lebenslanges Lernen* charakterisieren, die dem Erhalt und der Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit dient. Hierbei werden die Formen Umschulung, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung unterschieden, mit denen organisierte Lernkontexte beschrieben werden. Daneben gewinnen informelle Lernkontexte wie zum Beispiel selbstorganisiertes oder beiläufiges Lernen zur Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen an Bedeutung (vgl. Dehnbostel 2008, Müller & Wenzelmann 2018, Schiersmann 2007). Zusammenfassend umfasst berufliche Weiterbildung demnach alle auf Beruflichkeit ausgerichteten Lern- und Bildungsanlässe im Erwachsenenalter, die entweder direkt oder mit Pause an eine erste unterschiedlich lange Bildungsphase (z.B. Erstausbildung) anschließen. Sie erfolgt sowohl institutionalisiert in den Formen Umschulung und Fortbildung und als auch über informelles Lernen. Einen Teilbereich der beruflichen WB stellt die betriebliche WB dar. Sie

¹¹ Diese Einrichtungen werden in der Forschungsliteratur unter „öffentliche bzw. öffentlich-geförderte Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Gieseke 2018a, S. 19) gefasst. Zu ihnen gehören u.a. Volkshochschulen und Einrichtungen der konfessionellen Erwachsenenbildung (ebd.).

umfasst im Anschluss an den AES Bildungsveranstaltungen, für die der Arbeitgeber finanzielle oder zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellt.

In der vorliegenden Arbeit werden die organisierten Lernkontexte betrachtet, da über die Programm- und Angebotsplanung institutionalisierte Lernmöglichkeiten für die berufliche Weiterbildung geschaffen werden. Die Beschreibung der beruflichen Weiterbildung verdeutlicht, dass eine weitergehende Analyse der Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung, die verschiedenen *Formen* (Anpassungs-, Aufstiegsfortbildung und Umschulung) und der mit ihr einhergehenden *Zielstellungen* zu betrachten hat, da beispielsweise Aufstiegsfortbildung und Umschulungen mit einem anerkannten Abschluss einhergehen, wodurch inhaltliche und prüfungsbezogene Anforderungen der zuständigen Stellen (Kammern) zu beachten sind.

Daneben wurde ein *plurales Anbieterfeld für die berufliche Weiterbildung* entsprechend der Reproduktionskontexte beschrieben. Die differierenden Kontextbedingungen verdeutlichen, dass Planung *institutionenspezifisch* aufzuarbeiten ist, um bildungsbereichsspezifische und institutionalformspezifische Ausprägungen des Planungshandelns zu veranschaulichen. Die gewählten Fälle der Untersuchung repräsentieren zwei Reproduktionskontexte: den Staat (Kompetenzzentrum Hannover) und den Markt (WEITBILD).

Unternehmen bieten vorrangig betriebliche Weiterbildung an (vgl. Schrader et al. 2017, S. 140), welche ein Teilbereich der beruflichen Weiterbildung darstellt. Kommerzielle Anbieter sind entsprechend des wbmonitor die zahlenmäßig größte Gruppe in der Befragung (vgl. Ambos, Koscheck, Martin & Reuter 2018, S. 44), weshalb eine genauere Betrachtung dieses Institutionentyps lohnenswert ist und bezogen auf die Programm- und Angebotsplanung ein Desiderat darstellt. Kommerzielle Anbieter werden laut dem AES vornehmlich für die individuell berufsbezogene Weiterbildung in Anspruch genommen, wobei hier nur non-formale Weiterbildungen erhoben werden (vgl. Schrader et al. 2017, S. 139). Die Darstellung der Anbieter und der Beteiligung zeigt ein fragmentiertes Monitoring der Weiterbildungspartizipation und der anbietenden Institutionen, deren Erhebungen jeweils nur Teilbereiche abdecken können.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass berufliche Weiterbildung *unterschiedlich finanziert* wird. Es lassen sich Privatpersonen (z.B. für Aufstiegsfortbildungen), Unternehmen (vorwiegend bei kürzeren Anpassungsfortbildungen) und öffentliche Finanzierungen wie beispielsweise im SGB II und SGB III-Bereich der Arbeitsmarktpolitik unterscheiden. Letztere haben für kommerzielle Anbieter gemäß des wbmonitors eine hohe Bedeutung.

Zusammenfassend ist die Analyse der Programm- und Angebotsplanung für die berufliche Weiterbildung daher institutionenspezifisch anzulegen und entlang der Formen beruflicher Weiterbildung sowie der Finanzierung zu differenzieren.

2.2 Programm- und Angebotsplanung

Nachdem der Stellenwert beruflicher Weiterbildung in der Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung dargestellt und deren Formen, Finanzierung und Anbieter beschrieben wurden, sollen die folgenden Ausführungen die Programm- und Angebotsplanung fokussieren, um die theoretischen Grundlagen für die Analyse der Planungsstrategien und Programmarten zu legen. Hierzu wird einleitend erläutert, was mit Programm- und Angebotsplanung als disziplinspezifisches Handlungsfeld verbunden ist (2.1). Daran anschließend werden die für die betriebliche Weiterbildung eruierten Programmarten klassifiziert (2.2) und Planungsstrategien konzeptualisiert (2.3).

2.2.1 Gegenstand des professionellen Handlungsfeldes

Der *institutionalisierten, organisierten Erwachsenenbildung und Weiterbildung* kommt eine hohe Bedeutung in der individuellen Gestaltung von lebenslangem Lernen zu, da sie pädagogische Lehr-Lernarrangements adressaten- und teilnehmerorientiert konzipiert und damit Lernmöglichkeiten für Individuen schafft (vgl. Hof 2009, S. 30 f.). Die Erwachsenenbildung ist im Gegensatz zur Schule subsidiär organisiert, in ihrer Anbieterstruktur nicht geregelt, curricular in ihren Themen nicht vorgegeben und in der Regel nicht mit einer Teilnahmepflicht¹² versehen (vgl. Fleige et al. 2018, S. 10, Gieseke 2008, S. 13). Aus diesen Gründen finden sich plurale bzw. vielseitige Programme unterschiedlicher Institutionen (vgl. Nuisl 2011, S. 329, Tippelt 2011, S. 455), die berufliche, allgemeine, politische, kulturelle Weiterbildung und Grundbildung für Erwachsene offerieren, um den Interessen, Bedürfnissen und Bedarfen der Adressaten und Adressatinnen zu entsprechen (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 992). Die Gestaltung dieser

¹² Wie bereits erwähnt kann diese Freiwilligkeit in der Teilnahme in der beruflichen Weiterbildung zum Teil eingeschränkt sein, wenn Vorgesetzte diese für ihre Mitarbeitenden anordnen oder Gesetze und Normen Anpassungsqualifizierungen und Unterweisungen vorschreiben. Siebert weist darauf hin, dass die Entscheidung zur Teilnahme dennoch dem Einzelnen obliegt, auch wenn damit Konsequenzen einhergehen (vgl. Siebert 2009, S. 25). So können beispielsweise nicht erfüllte gesetzlich vorgeschriebene Qualifizierungen Strafen nach sich ziehen. Des Weiteren wird in der beruflichen Bildung die Umschulung und teilweise die Aufstiegsfortbildung zwar über Curricula bestimmt (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 991), welche Umschulungen und Aufstiegsfortbildung die Weiterbildungsinstitution im Einzelnen anbietet, müssen die Planenden jedoch selbst anhand der Bedürfnis- und Bedarfslagen, dem regionalen Umfeld und dem Profil der Einrichtung erschließen. Daher werden an dieser Stelle Themenentscheidungen im Rahmen der Programmplanung relevant.

Programme und der darin zusammengefassten Angebote sind der *Gegenstandsbereich der Programm- und Angebotsplanung* (vgl. Gieseke 2018a, S. 19).

Die Programmplanung wird hauptsächlich von Planenden übernommen, die in der Bildungseinrichtung als hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende tätig sind. Sie grenzt sich von Aufgaben der Leitung ab, die unter dem (Weiter-)Bildungsmanagement gefasst werden (vgl. Gieseke 2000, S. 334f., 2003, S. 194, Robak 2018, S. 106 ff.). Die Programm- und Angebotsplanung kann je nach personaler und finanzieller Ausstattung auch unter Einbezug der Dozentinnen und Dozenten erfolgen (vgl. Gieseke & Hippel 2018, S. 39).

Die *inhaltliche Offenheit der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* führt dazu, dass die Planenden für die „Inhaltsgewinnung in der Weiterbildung“ (Gieseke 2008, S. 14) in einer angebotsorientierten Vorgehensweise Bedarfe, Bedürfnisse, Erwartungen und Wissensressourcen aufnehmen bzw. interpretativ erschließen, um sie in einzelne Angebote oder gebündelte Bildungsangebote zu übersetzen (vgl. Gieseke 2003, S. 189, Gieseke 2008, S. 15 f.). Die *Erschließung der Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen durch die Planenden* ist dabei gefiltert durch den Bildungsauftrag und das Profil der Einrichtung (vgl. Gieseke 2003, S. 189, Schlutz 2006, S. 38), die den „Korridor [bilden, L.L.], in dem man Veränderungen beobachtet und auf sie reagiert“ (Höffer-Mehlmer 2011, S. 992). Mithilfe des Transfers der Bedarfe und Bedürfnisse¹³ in Bildungsangebote und Programme ermöglichen Planende der Gesellschaft oder genauer gesagt den einzelnen Zielgruppen, Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden¹⁴ *Bildungs- und Lernerfahrungen*. Daher bildet sich im Programm auch das Bildungsverständnis einer Weiterbildungsinstitution ab (vgl. Gieseke 2003, S. 189, Gieseke 2015, S. 165).

¹³ Bedarfe und Bedürfnisse sind keine feststehenden, harten Kriterien, sondern bedürfen der interpretativen Erschließung (vgl. Gieseke 2015, S. 167). Bildungsbedarf lässt sich als Lernerfordernis bestimmen, das daraus resultiert, dass benötigte Kompetenzen nicht mit den vorhandenen Kompetenzen abgedeckt werden können (vgl. Schlutz 2006, S. 42). Bedarf rekurriert im Vergleich zu Bedürfnis stärker auf „eine objektivierbare Seite, also eine Notwendigkeit, etwas Bestimmtes wissen zu sollen oder bestimmte Kompetenzen haben zu müssen. Bildungsbedürfnisse verweisen hingegen auf individuelle Vorlieben und Interessen.“ (Gieseke 2015, S. 167).

¹⁴ Die begriffliche Unterscheidung zwischen Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppe und Teilnehmenden liegt in der Erreichbarkeit der Personen und ob sie sich über gemeinsame Merkmale klassifizieren lassen. Personen, die sich durch Weiterbildung angesprochen fühlen sollen, werden als Adressatinnen und Adressaten bezeichnet. Lassen sie sich durch sozialstrukturelle Merkmale näher bestimmen z.B. nach Geschlecht, Alter oder Bildungsausbildung und Position, werden sie als Zielgruppe bezeichnet. Teilnehmende hingegen sind die Personen, die die Weiterbildungsveranstaltung besuchen (vgl. Faulstich & Zeuner 1999, S. 99).

Für Planende kann die *Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung* wichtige Erkenntnisse zu Motiven, Barrieren, Lebenslagen, Erwartungen und Interessen von Teilnehmenden, Adressatinnen und Adressaten sowie Zielgruppen liefern, die Erwachsene mit der Teilnahme an organisierter Bildung verbinden¹⁵ (vgl. Hippel & Tippelt 2011, S. 801, Tippelt 2006, S. 43). Diese Befunde sollten in der Planung von Programmen und Angeboten zielgruppenorientiert für eine interessens- und erfahrungsnahe inhaltliche Ausgestaltung der Angebote und Wahl der Ansprache aufgenommen werden (vgl. Tippelt 2006, S. 43), um das *didaktische Prinzip der Zielgruppen- bzw. Teilnehmerorientierung* in der Programm- und Angebotsplanung umzusetzen (vgl. Gieseke 2003, S. 191, Siebert 2009, S. 101 ff., S. 107 ff.). Im heutigen Verständnis von Zielgruppenorientierung ist die Orientierung an den Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten eingeschlossen (vgl. Hippel & Tippelt 2011, S. 802). Andere Autoren und Autorinnen sprechen anstelle der Adressatenorientierung auch von dem „Adressatenbezug“ (Faulstich & Zeuner 1999, S. 99), der über die Programmplanung verfolgt werden soll.

Das Ziel der Planung ist daher ein *bedarfsorientiertes adressatenbezogenes Angebot*, das den Lernenden in einer humanistischen Vorstellung eine individuelle Entwicklung ermöglicht (vgl. Käßlinger 2016, S. 125 f.). Die *berufliche Weiterbildung* zielt im Speziellen darauf, „für jeden Erwachsenen die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, lebensbegleitende berufliche Entwicklungswege aufzuzeigen und zu gestalten sowie die Kompetenzentwicklung in der Arbeits- und Lebenswelt einzubinden.“ (Dehnbostel 2008, S. 40). Sie verfolgt damit berufspädagogische Leitfiguren, wie die berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit aus einer Subjektperspektive (vgl. Meyer & Elsholz 2009, S. 9), die auch für die Erwachsenenpädagogik prägend ist (vgl. Käßlinger 2016, S. 125 f.). Es ist an dieser Stelle nicht ausschließlich die berufliche Fachkompetenz adressiert, sondern vor allem die wichtiger werdenden Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenzen, die zur persönlichen Entwicklung der Individuen beitragen (vgl. Arnold & Pätzold 2011, S. 660). Dazu müssen *Bedarfe und Bedürfnisse von den Planenden und/oder Arbeitgebern identifiziert und interpretativ gedeutet* werden, weil sie zum Teil nicht explizierbar oder eine feststehende, messbare Größe sind (vgl. Schlutz 2006, S. 38, Siebert 2009, S. 66, 76). Da es sich um eine Deutung von impliziten Konzepten handelt,

¹⁵ Die Partizipation an organisierter Weiterbildung gilt als „ein komplexes Geflecht unterschiedlicher, z.T. widersprüchlicher und unbewusster Bedürfnisse und Erwartungen, Anreize und Anforderungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Primär- und Sekundärmotive“ (Siebert 2009, S. 66) von Individuen. Deshalb bedeutet ein artikulierter Bedarf oder ein Interesse an Weiterbildung nicht, dass daraus eine Teilnahme bzw. Nachfrage entsteht (Schlutz 2006, S. 38, Siebert 2009, S. 76).

die in der Planung möglichst über den Einsatz mehrerer Instrumente erschlossen und anschließend über didaktisches Handeln in Bildungsangebote transferiert werden (vgl. Gieseke 2008, S. 31 f., Gieseke 2015, S. 167), bedient man sich der Figur der „Passung“ oder „passgenaue Angebote“ (vgl. u.a. Gieseke 2008, S. 13, Gieseke 2018b, S. 59, Schlutz 2006, S. 44), um eine möglichst präzise Abbildung der Bedarfe und Bedürfnisse in den Angeboten auszudrücken bzw. zu verfolgen.

Programm- und Angebotsplanung ist damit *Teil von didaktischem Handeln* (vgl. Gieseke & Hippel 2018, S. 40, Siebert 2009, S. 16 ff.), um Adressatinnen und Adressaten bzw. Teilnehmenden über pädagogische Arrangements Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen (vgl. Gieseke 2008, S. 10). Es handelt sich bei der Programm- und Angebotsplanung jedoch um *zwei verschiedene Handlungsbereiche mit unterschiedlichen Gegenständen*, die sich auf der makro- bzw. mikrodidaktischen Handlungsebene verorten lassen (vgl. Rapke 1985, S. 23, Reich-Claassen & Hippel 2011, S. 1003). *Makro- und Mikrodidaktik* sind allerdings nicht separiert, sondern umfassen „wechselseitig aufeinander bezogene Planungsschritte“ (Arnold & Wiegerling 1983, S. 14).

Die Mikroebene beinhaltet die Lehr- und Lernebene samt der Durchführung von Bildungsangeboten durch Dozierende (vgl. Gieseke 2015, S. 166, Gieseke 2018a, S. 22). Hier vollzieht sich die *Angebotsplanung*, d.h. die Konzeption und Gestaltung von einzelnen Angeboten und Veranstaltungen (vgl. Arnold & Wiegerling 1983, S. 14, Reich-Claassen & Hippel 2011, S. 1003, Robak 2004, S. 76). Es ist eine *mikrodidaktische Planung* der einzelnen Angebote und Kurse entsprechend der Verwendungssituation, Zielgruppe und Bedarfe, Lernziele, Inhalte, Methode, Medien und dem Lernort (vgl. Schlutz 2006, S. 78). Hierfür entwirft Schlutz ein Modell der Angebotsentwicklung, bei der „angebotsfähig[e] Bildungsdienstleistungen“ (ebd., S. 76) entwickelt und nach dessen Durchführung in einem evaluierenden Prozess verbessert werden, um sie wiederholt anzubieten (ebd., S. 107 f.). Die Angebotsplanung markiert den ersten Schritt, der die Bedarfserschließung, Ideenentwicklung und Konzeption umfasst. Sie ist gefolgt von der Angebotsrealisierung und der Angebotsverbesserung (ebd., S. 75 ff.). In der vorliegenden Rahmenschrift soll die Angebotsplanung mit der Angebotsentwicklung gleichgesetzt werden, umfasst also die Gestaltung, Durchführung und Anpassung von Angeboten.

Auf der Mesoebene liegt das Handlungsfeld der in der *Programmplanung* Tätigen (vgl. Gieseke 2018a, S. 22), die über *makrodidaktisches Handeln* das Programm einer Bildungseinrichtung gestalten und mehrere Bildungsangebote unter einem bestimmten Fokus (z.B. Themen, Inhaltsbereiche, Zielgruppen) verknüpfen (vgl. Gieseke 2018a, S. 20, Reich-Claassen & Hippel 2011,

S. 1003). Programmplanung ist die „Strukturierung der Angebote unter Programmschwerpunkten, die insgesamt das Programm ergeben.“ (Gieseke 2015, S. 165). Sie erfolgt in der Regel durch hauptamtliches Personal und muss Inhalte und Ziele des Programms begründen können (vgl. Siebert 2009, S. 319). Hierin liegt ein professioneller Anspruch (vgl. Gieseke 2003, S. 205).

Die Programmplanung gilt als *genuin erwachsenenpädagogische Aufgabe* (vgl. Gieseke 2003, S. 191) und „Kernstück der professionellen pädagogischen Tätigkeit in Weiterbildungseinrichtungen“ (Dollhausen 2008b, S. 7), da sie im Zusammenwirken verschiedener Akteure (u.a. Planende, Vorgesetzte, Kunden, Teilnehmende, Kooperationspartner, Träger) ausgestaltet wird, steuernder Einflüsse unterliegt und auf vielfältige Wissensressourcen zurückgreift (vgl. Gieseke & Hippel 2018, S. 45). Dies vollzieht sich nach Gieseke & Gorecki (2000) in einem „*Angleichungshandeln*“ (ebd., S. 80, Herv. L.L.)¹⁶ zwischen den Beteiligten, bei dem der Planende in einer moderierenden Rolle die verschiedenen Positionen und Interessen der Akteure einbezieht und miteinander abstimmt, um sie anzugleichen (ebd., S. 94). „Angleichungshandeln meint in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung“ (Gieseke 2008, S. 105). Es handelt sich daher um ein Sammeln und Verknüpfen von Einzelaspekten, die in Entscheidungen über das einzelne Angebot münden. „Die am Planungsprozess Beteiligten bringen ihr Wissen, ihre Interpretationen, Fragen und Lesehinweise, politischen Institutionenkenntnisse und Einschätzungen zusammen und einigen sich.“ (Gieseke 2015, S. 171). Daher beschreibt das Angleichungshandeln einen *flexiblen und kontextabhängigen Prozess* der Planung einzelner Angebote im Bezug zum Gesamtprogramm, bei dem die Planungsvorgänge anbieterbezogen differieren (vgl. Gieseke 2003, S. 202, 2008, S. 95).

Bei der Programmplanung hat die *Beteiligung und Nicht-Beteiligung von Akteuren* demnach einen entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis des Planungsprozesses, weshalb sich Cervero & Wilson unter einer machtanalytischen Perspektive für eine demokratische Beteiligung aller betroffenen Akteure aussprechen (vgl. Cervero & Wilson 1994, S. 258 f., 2006, S. 99). Ihre *Interessen und die dahinterliegenden Gründe* sind dabei ebenso zu analysieren wie ihr Einfluss, um mit ihnen umgehen zu können (vgl. Nuissl 2007, S. 371, 382). Die Programmplanung erfolgt im Verständnis von Cervero & Wilson (1994) ebenfalls als *Aushandlung*, die sowohl das

¹⁶ Das Angleichungshandeln wurde in einer mehrperspektivischen Analyse des Planungshandelns von konfessionellen Einrichtungen als kennzeichnend für den Vollzug der Planung herausgearbeitet (Gieseke 2000).

Programm als Ergebnis hat als auch Macht- und Interessenskonstellationen der beteiligten Akteure bestätigt oder verändert (ebd., S. 256). „People’s interests and power relations are not static, but are continually being acted upon by the negotiation practices themselves.“ (ebd., S. 256 f.).

Fasst man nun Programmplanung als ein Aushandlungsprozess, der Entscheidungen zwischen verschiedenen Akteuren unter wechselnden Bezügen und Kontexten erfordert, wird deutlich, dass Programmplanung *situationsspezifisch* verlaufen muss (vgl. Gieseke 2003, S. 196 f.). Um die einzelnen Planungsschritte besser abbilden zu können, entwickelte Gieseke das *Modell der Wissensinseln* (vgl. Gieseke 2000, S. 329 f.). Es verdeutlicht, dass Programmplanung nur unter Rückgriff auf Wissensressourcen erfolgen kann, in denen wissenschaftliches pädagogisches Wissen und interdisziplinäre Wissensbestände zu sogenannten Wissensinseln verschmolzen werden (vgl. Gieseke & Hippel 2018, S. 46 f.). Die Wissensinseln werden hierbei auch als Handlungsschritte verstanden (ebd.). Sie können von den Planenden für jedes Angebot flexibel und anders miteinander verbunden werden (vgl. Gieseke 2003, S. 196 f.). Bestehende Angebote können daher bei einer notwendigen Anpassung auch kürzere Schleifen erfordern (vgl. Gieseke 2015, S. 169). Die professionelle Anforderung besteht darin, „benennen [zu, L.L.] können, welche Verbindungsschleifen angebotsspezifisch hergestellt worden sind.“ (Gieseke 2003, S. 197).

Die Gestaltung von Programmplanung wurde empirisch auch für die *betriebliche Weiterbildung* als Form der beigeordneten Bildung untersucht (Hippel 2016, Hippel & Röbel 2016). „Eine beigeordnete Bildung liegt vor, wenn der Hauptzweck einer Organisation nicht Bildung ist, sondern andere gesellschaftliche und/oder fachliche Aufgaben, aber Bildungsangebote unterstützend, ergänzend oder als Marketing angeboten werden, um die zentrale Aufgabe der Organisation zu fundieren und sichtbarer zu machen.“ (Gieseke 2018b, S. 60). Hippel & Röbel (2016) konnten in ihrer empirischen Analyse *Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung* aufarbeiten und verschiedene *Programmarten* systematisieren, die nachfolgend vorgestellt werden.

2.2.2 Unternehmensbezogene Programmarten der betrieblichen Weiterbildung

Die *Programmarten* wurden im Rahmen des Forschungsprojekts StePrA für die betriebliche Weiterbildung als Ergebnisse von Programm- und Angebotsplanung in Großunternehmen systematisiert (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 62, 69). Anhand von 3 Betriebsfallstudien haben Hippel & Röbel induktiv nach dem Codierparadigma der Grounded Theory das Phänomen der *Funktionen von Weiterbildung* herausgearbeitet, die aktorsbezogene Zuschreibungen von Wirkungen der Weiterbildung sind (ebd., S. 64 ff.), gewissermaßen „unterstellte Zusammenhänge zwischen betrieblicher Weiterbildung und anderen Zielen“ (Röbel 2017b, S. 30). Die Funktionen weisen entweder einen hohen Bezug zu Lernergebnissen wie die Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion oder einen geringen Bezug auf (z.B. Gratifikations-, Motivations- und Mitarbeiterbindungsfunktion) (vgl. Hippel 2016, S. 142 f.). Das Phänomen der subjektiv zugewiesenen Funktion von Weiterbildung wurde deduktiv gespiegelt und die entsprechend resultierenden Funktionen am Material der Interviews und den Weiterbildungsprogrammen codiert (vgl. Hippel 2016, S. 144 f., Hippel & Röbel 2016, S. 67). Da sich die erwarteten Funktionen von Weiterbildung entsprechend der jeweils an Planung beteiligten Akteure unterscheiden, werden sie in Planungsprozessen ausgehandelt (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 77). Als ein Ergebnis der Aushandlungs- und Programmplanungsprozesse lassen sich fünf verschiedene Programmarten empirisch differenzieren (vgl. Hippel 2016, S. 145 f.).

Programmarten rekurren auf unterschiedliche Programmformen, in denen Angebote entlang spezifischer Kategorien verbunden sind (ebd., S. 145). Sie lassen sich entsprechend der *planenden Akteure, Zielgruppen, zeitlichen Planungshorizonte, Themen und Finanzierung voneinander abgrenzen und differieren in den zugeschriebenen Funktionen* (ebd., S. 145 ff.). Weiterhin unterscheiden sich der Prozess der Bedarfsbestimmung und dessen Akteure in den jeweiligen Programmarten (vgl. Röbel 2017b, S. 32 ff.). Für die betriebliche Weiterbildung in Großunternehmen entstehen so die 5 Programmarten: Programmkatalog, bereichsinterne Angebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und weitere Einzelangebote (vgl. Hippel 2016, S. 146 f., Hippel & Röbel 2016, S. 69).

- Der *Programmkatalog* umfasst die im Voraus geplanten Bildungsangebote der Weiterbildungsabteilung, die offen zugänglich sind und zunächst alle Mitarbeitenden adressieren. Aufgrund des zeitlichen Vorlaufs der Planung weist der Programmkatalog einen langfristigen Planungshorizont auf. Es wird ein breites Angebotsspektrum abgedeckt und über ein zentral zugewiesenes Budget der Weiterbildungsabteilung finanziert bzw.

intern verrechnet (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Die Bedarfserschließung wird hauptsächlich durch die Weiterbildungsabteilung koordiniert und durchgeführt (vgl. Röbel 2017a, S. 41).

- Die *bereichsspezifischen Angebote* werden meist von Führungskräften der verschiedenen Abteilungen bzw. Bereichen und/oder der regionalen Personalentwicklung für die eigenen Mitarbeitenden geplant. Die Planung der Angebote bezieht die Weiterbildungsabteilung nicht mit ein. Es handelt sich überwiegend um fachliche Themen, die in einem kurz- und mittelfristigen Planungshorizont abgedeckt werden und über das Budget der jeweiligen Führungskraft laufen (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Die Bedarfserschließung übernimmt die Führungskraft (vgl. Röbel 2017a, S. 41).
- *Externe Angebote* sind Bildungsangebote externer Weiterbildungsanbieter (vgl. Hippel 2016, S. 146), die durch die Führungskraft für einzelne Mitarbeitende in Anspruch genommen oder über den Abschluss von Rahmenverträgen von der Weiterbildungsabteilung organisiert werden (vgl. Röbel 2017b, S. 34). Die Planung übernehmen die Vorgesetzten der Mitarbeitenden und beziehen die Weiterbildungsabteilung mit ein oder nicht. Es handelt sich um ganz verschiedene Themen, die kurz- und mittelfristig geplant und ebenfalls von dem Budget der Führungskraft finanziert werden (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Führungskräfte erschließen die Bedarfe der Mitarbeitenden eigenverantwortlich oder unter Beteiligung der Weiterbildungsabteilung (vgl. Röbel 2017a, S. 41).
- Die *maßgeschneiderten Angebote* werden als Dienstleistung durch die Weiterbildungsabteilung ggf. zusammen mit Führungskräften verschiedener Abteilungen oder Regionen für verschiedene Themen geplant, die kurzfristig als Bedarf analysiert werden. Sie sind offen für alle Mitarbeitende des jeweiligen Unternehmensbereichs bzw. des Standortes oder können einzelne Zielgruppen wie Führungskräfte adressieren. Die Angebote werden über das Budget der jeweiligen Führungskraft finanziert (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Die Weiterbildungsabteilung wird auf Anfrage des Fachbereichs aktiv. Die Bedarfserschließung übernimmt die Führungskraft und/oder die Weiterbildungsabteilung (vgl. Röbel 2017a, S. 41). In sogenannten „Auftragsklärungsgesprächen“ analysieren die Akteure der Weiterbildungsabteilung die Bedarfe des Bereichs, um sie durch das Angebot abdecken zu können. Nicht immer ist die Bedarfserschließung der Weiterbildungsabteilung passfähig, weshalb Führungskräfte in Teilen auch direkt die Absprache mit dem externen Anbieter übernehmen (vgl. Röbel 2017b, S. 33).

- *Weitere Einzelangebote* umfassen Bildungsangebote u.a. von der Weiterbildungsabteilung, die anlassbezogen oder schwerpunktbezogen Themen bearbeiten (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Beispiele sind eine Kampagne zum Schutz vor sexualisierter Gewalt oder das Austesten neuer Veranstaltungsformate z.B. eine Summer School, die nicht im Programmkatalog abgebildet sind (vgl. Röbel 2017b, S. 34). Der Planungshorizont variiert (lang-, mittel- oder kurzfristig) ebenso wie dessen Finanzierung (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Die Bedarfserschließung wird wesentlich über die Weiterbildungsabteilung durchgeführt (vgl. Röbel 2017a, S. 41), wobei die Initiative für solche Einzelangebote auch von anderen Akteuren ausgehen kann (vgl. Röbel 2017b, S. 34).

Letztlich sind der Programmkatalog und die weiteren Einzelangebote die einzigen Programmarten, die offen für alle Mitarbeitenden angeboten und von der Weiterbildungsabteilung in Zusammenarbeit mit Führungskräften der jeweiligen Abteilungen und Regionen geplant werden (vgl. Hippel 2016, S. 147) (vgl. Abb. 2). Die maßgeschneiderten und externen Angebote weisen eine spezifische Zielgruppe auf, werden jedoch ebenfalls durch die Weiterbildungsabteilung unter Beteiligung von Leitungspersonen geplant. Bereichsinterne Angebote sowie teilweise die externen Angebote adressieren eine spezifische Zielgruppe und werden durch Führungskräfte gestaltet (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.). Führungskräfte auf allen Hierarchieebenen spielen demnach für die bereichsinternen, maßgeschneiderten Angebote und die externen Angebote eine entscheidende Rolle: „Sie sind Impulsgeber, Entscheider und teilweise auch Planer für maßgeschneiderte, bereichsinterne und externe Angebote, da sie die Budgetverantwortung tragen.“ (Röbel 2017b, S. 36).

Planende Akteure / Zielgruppe	WB-Abteilung + Leitungspersonen	Führungskräfte
alle	Programmkatalog Einzelangebote	
spezifisch	Externe Angebote	
	Maßgeschneiderte Angebote	Bereichsinterne Angebote

Abbildung 2: Akteure und Zielgruppen der Programmarten (Hippel 2016, S. 147)

Der Programmkatalog ist „die Programmart, die prinzipiell den höchsten Grad an Offenheit für Zielgruppen und erwachsenenpädagogische Planung ermöglicht; die bereichsinternen Ange-

bote wiederum weisen den jeweils geringsten Grad auf.“ (Hippel 2016, S. 147). Daher impliziert die Beteiligung der Weiterbildungsabteilung, dass mit dieser ein chancengerechter, offener Zugang zur Weiterbildung einhergeht. Dies ist jedoch nicht der Fall, da die Akteure der Weiterbildungsabteilung bei ihren Bedarfsentscheidungen auf ganz verschiedene Zielvorstellungen zurückgreifen, von denen die Chancengerechtigkeit nur eine darstellt. Auch in den von der Weiterbildungsabteilung geplanten Weiterbildungsangeboten erhalten verschiedene Zielgruppen unterschiedliche Weiterbildungschancen (vgl. Röbel 2017a, S. 42).

Die beschriebenen unternehmensbezogenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung können durch die Planenden über die Nutzung sogenannter Planungsstrategien ausgestaltet werden. Daher sollen die Planungsstrategien nachfolgend konzeptualisiert werden.

2.2.3 Planungsstrategien

In der Literatur zu Programm- und Angebotsplanung wird an verschiedenen Stellen auf Planungsstrategien verwiesen (Arnold & Wieglerling 1983, S. 44 f., Gieseke 2008, S. 47, Pohlmann 2018, S. 180 f.). Der Begriff ist jedoch nicht näher definiert, weshalb die Autorinnen und Autoren damit auch unterschiedliche Konzepte der Planung beschreiben.

Semantisch betrachtet ist der Terminus *Planungsstrategie* aus zwei Substantiven zusammengesetzt und weist darauf hin, dass es sich um *eine auf Planung bezogene Strategie* handelt, wobei nicht näher spezifiziert ist, ob die makrodidaktische Programmplanung oder die mikrodidaktische Angebotsplanung gemeint ist. Genau aus diesem Grund unterscheiden sich die Verständnisse der Planungsstrategien. Sie beziehen sich auf die Programmplanung (Cervero & Wilson 1994, Gieseke 2008) und Angebotsplanung (Pohlmann 2018) sowie die Bedarfsanalyse (Arnold & Wieglerling 1983).

Neben dem Konzept der Planung deutet der im Wort enthaltene Begriff der “Strategie“ auf ein intentionales Handeln hin, welches disziplinbezogenen unterschiedlich ausgelegt wird. Die Mathematik und Spieltheorie, Rhetorik, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und Psychologie nutzen den Begriff in unterschiedlichen Konnotationen (vgl. Knappe, Becker & Böhme 2009, S. 159 ff., Zempel 2002, S. 14 ff.). Betriebswirtschaftlich wird Strategie beispielsweise gebraucht, um geplante Vorgehensweisen für die Erreichung von Unternehmenszielen zu beschreiben, die einer Situationsanalyse und Zielplanung folgen (vgl. Haller 2015, S. 62 f.).

Knape, Becker & Böhme (2009) schlagen ausgehend von der Analyse der disziplinären Strategieverständnisse folgende übergreifend angelegte, handlungstheoretische *Definition von Strategie* vor: „Als Resultat bewußter Planung ist eine S. [Strategie, L.L.] ein mehr oder weniger abstrakt ausgearbeiteter, hierarchisch und sequenziell ausgearbeiteter Plan, der all jene mentalen Regulative (Maximen, Normen, Werte, Leitgedanken, etc.) enthält, an denen sich ein Handelnder bei der Durchführung einer konkreten Handlungssequenz in der Absicht orientiert, ein Ziel trotz erwartbarer Widerstände auf bestmögliche Weise zu erreichen.“ (Knape, Becker & Böhme 2009, S. 162). Damit ist eine Strategie charakterisiert durch „eine mentale Konstruktion; (2) ist ausgerichtet auf ein Ziel (oder mehrere Ziele), also einen erwünschten Zustand in der Zukunft; (3) reguliert konkretes Handeln (Innenperspektive) bzw. Verhalten (Außenperspektive); (4) ist nötig in problematischen Auswahl- und Entscheidungssituationen und wird (5) subjektiv für optimal gehalten.“ (ebd.). Diese Definition erscheint auch für die *Programm- und Angebotsplanung passfähig*, da die zu gestaltende Handlungssequenz mit Modellen eines flexibilisierten situativen Prozesses der Programm- und Angebotsplanung einhergeht sowie an Maximen und Werten orientiert ist, die beispielsweise in der Teilnehmerorientierung liegen. Der/die Planende wird damit als handelnder Akteur verstanden, der/die entsprechend eines professionellen Verständnisses versucht ein optimales Ergebnis im Planungsprozess zu erreichen. Er/Sie muss dabei mit Widerständen wie z.B. Interessen verschiedener Akteure auch unter differierenden Machtpositionen (vgl. Cervero & Wilson 1994, S. 261) sowie Widersprüchen und Antinomien (vgl. Hippel 2011) umgehen.

Die *Einteilung von Planungsstrategien* in der wissenschaftlichen Literatur bezieht sich wesentlich auf die Ebene der Programmplanung (Gieseke 2008, Cervero & Wilson 1994) mit Bezügen zur Angebotsplanung (Pohlmann 2018) und umfasst zugleich Formen der Bedarfserschließung (Arnold & Wiegerling 1983). *Gieseke (2008)* klassifiziert für die Programmplanung vier Planungsstrategien: „Angleichungshandeln als regionale Kommunikation und Vernetzung“ (ebd., S. 47), „Bedarfserschließung über Beratung zur Angebotsplanung für kleine und mittelständische Unternehmen“ (ebd., S. 50), „Flexible Planung durch Kopplung von Wissensinseln als Planungsaspekte“ (ebd., S. 56) und „Bildungsmarketing als Milieumarketing“ (ebd., S. 61). Damit fokussiert sie die Kontexte der Region, des Unternehmens und der Milieus in den jeweiligen Strategien. Über diese „Planungsinstrumente“ (ebd., S. 66) werden zugleich *Verständnisse von makrodidaktischer Programmplanung* deutlich, die beispielsweise im Angleichungshandeln, dem sukzessivem Planungshandeln in der Region und dem Milieuansatz liegen. Wie oben dargestellt (siehe 2.2.1) wird davon ausgegangen, dass sich Planungshandeln als Anglei-

chungshandeln vollzieht, das auch einen speziellen Fokus wie die Funktionen in der betrieblichen Weiterbildung haben kann. Über das Modell der Wissensinseln können dann die situationsspezifischen Handlungssequenzen abgebildet werden.

Pohlmann identifiziert in ihrer Untersuchung zur Planung von Angeboten für den Bildungsurlaub in Bremen die Planungsstrategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung (vgl. *Pohlmann* 2018, S. 157). Sie konnten in allen Bildungsinstitutionen und Fachbereichen nachgewiesen werden (ebd.) und beziehen sich auf die „Genese der entwickelten Angebotskonzeptionen“ (ebd., S. 129). Daher lassen sie sich auf der *Ebene der Angebotsplanung* verorten und weisen Bezüge zur Programmplanung auf, wenn es Einpassungen in das makrodidaktische Programm gibt. Unter Neuentwicklung wird die Angebotsplanung neuer Bildungsangebote verstanden, die auf einer Auswertung der fachlichen und medial geführten Diskussionen basiert und zusammen mit Dozierenden, Teilnehmenden oder anderen Einrichtungen kooperativ vollzogen wird. Die Fortschreibung meint ein wiederholtes Offerieren vorhandener Bildungsangebote, weil die Themen nachgefragt werden, eine gesellschaftliche Relevanz haben oder eine solide Kooperation zur Einrichtung besteht, mit der das Angebot gemeinsam erstellt und durchgeführt wird. Die Fortschreibung kann entweder mit dem unveränderten Bildungsangebot erfolgen oder eine Modifikation beinhalten. Sofern eine Nachfrage ausbleibt und auch durch das wiederholte Angebot nicht erzeugt werden kann, entscheiden sich die Planenden für die Streichung von Angeboten (ebd., S. 157 ff.). Die Angebote sind dann nicht mehr Bestandteil des Programms und für die Teilnehmenden zugänglich. Die Streichung kann sich nicht nur auf Angebote, sondern auch auf Veranstaltungsformate wie z.B. Kurzzeitformate beziehen (ebd., S. 170).

Während also *Gieseke* (2008) Verständnisse eines makrodidaktischen Planungshandelns (ebd., S. 47 ff.) und *Pohlmann* (2018) Entscheidungen über die Entwicklung und den Fortbestand von einzelnen Angeboten im Kontext des Programms unter Planungsstrategien fasst, fokussieren *Cervero & Wilson* (1994) in ihrer machtanalytischen Perspektive *Handlungsformen im Umgang mit divergierenden Macht- und Interessenskonstellationen* (ebd., S. 261). Zur Aushandlung der verschiedenen Macht- und Interessenskonstellationen im Rahmen der Gestaltung von Programmen und Angeboten schlagen *Cervero & Wilson* in Anschluss an *Forester* (1989) vier Strategien vor, auf die sich Planende beziehen können. Es handelt sich um Handlungsformen, wie mit den verschiedenen Macht- und Interessenskonstellationen umgegangen werden kann (vgl. *Cervero & Wilson* 1994, S. 260 f.). Diese „planning strategies“ (ebd., S. 262) bieten eine Interpretationsfolie für typische Situationen im Planungsalltag, die handlungseinschränkend

von Planenden erlebt, aber dennoch verantwortungsbewusst bearbeitet werden können (ebd., S. 161 f.). Gleiche Interessen und symmetrische Machtverhältnisse zwischen den Akteuren können zur Zufriedenstellung der Interessen führen, wohingegen ungleiche Machtverhältnisse bei gleichen Interessen mit einer Vernetzung beantwortet werden sollten. Divergente Interessen bei ausgeglichenen Machtverhältnissen erfordern ein Verhandeln bzw. ein Gegensteuern in asymmetrischen Machtverhältnissen (vgl. Cervero & Wilson 1994, S. 261, Röbel 2017a, S. 25).

Neben makrodidaktischen Verständnissen bestehen auch *mikrodidaktische Kategorisierungen* wie die von Arnold & Wiegerling (1983). Die Autoren beziehen sich nach eigener Aussage zwar auf die makrodidaktische Ebene der Programmplanung, ihre vorgeschlagenen Planungsstrategien wie die didaktische Lebensweltanalyse oder die Nutzung von Beratungskontakten markieren jedoch mehrheitlich Strategien zur interpretativen Erschließung von Bedarfen und Bedürfnissen (vgl. Arnold & Wiegerling 1983, S. 44). Es handelt sich um Strategien zur Generierung von Daten für die Programmplanung, die mittels qualitativer und quantitativ ausgelegter Verfahren zur Ermittlung von Bildungsbedürfnissen und -bedarfen dienen (ebd.). Diese Verfahren können auch in die Bedarfsstrategien von Schlutz eingeordnet werden. Die „*Bedarfsstrategien*“ (Schlutz 2006 S. 45, Herv.i.O.) der Angebots- und Nachfrageorientierung rekurrieren auf das wechselseitige Verhältnis von Angebot und Nachfrage sowie die Vielschichtigkeit der Bedarfsanalyse (Bedarfsklärung sowie -erschließung) (ebd., S. 45 ff.).

In der *angebotsorientierten Strategie* wird der Bedarf über Angebote näher eruiert (ebd, S. 45). Es ist nach Gieseke der „klassische Ansatz“ (Gieseke 2015, S. 167), bei dem Planende den Adressatinnen und Adressaten Bildungsangebote als Lerngelegenheiten offerieren, „sozusagen als freien offenen Probelauf, als Vorschlag, um antizipierte Interessen anzusprechen“ (Gieseke 2008, S. 38). Diese Angebote müssen auf Bedarf stoßen, der sich wiederum in Nachfrage äußern kann (vgl. Schlutz 2006, S. 46). Die Angebote basieren zwar auf Bedarfshypothesen, aber es bleibt eine „Ungewissheit über den Bedarf und die Nachfrage“ (ebd.), so dass über das Angebot bzw. Programm selbst eine Bedarfsklärung erfolgt. Die Angebote adressieren in der Regel eine breite Öffentlichkeit, die mehr oder weniger bekannt ist (ebd.). Anders stellt sich das Verhältnis bei der *nachfrageorientierten Strategie* dar, hier sind die Auftraggeber bzw. die Lernenden frühzeitig bekannt und die Angebote können fokussiert, zielgruppen- und bedarfsgerecht entwickelt werden. Dieses Vorgehen basiert auf einem bekannten bzw. geäußertem Bedarf und einer Nachfrage. Angebots- und Nachfrageorientierung sind nicht immer klar zu trennen, sondern gehen in der Praxis Verbindungen ein (ebd.). Wichtig ist hierbei zu beachten, wer

das Angebot nachfragt, d.h. ob es sich um Teilnehmende oder Auftraggeber handelt, die Weiterbildung finanzieren (ebd., S. 32). Diese Differenz ist im Planungsprozess aufzunehmen und wird von Schlutz als „*Anbieter-Nachfrager-Konstellation*“ (ebd., Herv.i.O.) gefasst.

2.2.4 Zwischenfazit

Die Programmplanung lässt sich als komplexes Handlungsfeld markieren, dass über Planende als hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende und Dozierende ausgestaltet wird. Sie ist geprägt von verschiedenen *Akteuren und ihren Interessen, wodurch Einflussnahmen* auf den Planungsprozess entstehen. Die Aufgabe der Planenden ist in einer professionellen erwachsenenpädagogischen Perspektive die verschiedenen Positionen und Interessen im Sinne der *Adressatinnen und Adressaten bzw. Teilnehmenden* auszuhandeln und Entscheidungen unter wechselnden Kontexten zu treffen. Dieses Verständnis wurde empirisch als Angleichungshandeln herausgearbeitet (vgl. Gieseke 2000).

Für die betriebliche Weiterbildung als Teilbereich der beruflichen Weiterbildung konnten Hippel & Röbel (2016) neben Programmkatalogen weitere Angebotsbündelungen identifizieren und systematisieren. Die *Programmarten* Programmkatalog, weitere Einzelangebote, maßgeschneiderte Angebote, externe Angebote und bereichsspezifische Angebote lassen sich entsprechend der planenden Akteure, Zielgruppen, zeitlichen Planungshorizonte, Themen und Finanzierung differenzieren (vgl. Hippel 2016, S. 145 ff.). Die Rolle der Führungskraft und der Weiterbildungsabteilung in den jeweiligen Programmarten verdeutlicht den Stellenwert der *Finanzierung* und bedingt eine erhöhte Einflussnahme auf die jeweiligen Themenentwicklungen und Angebotsplanungen. Daneben lässt sich die Kategorie des *Zugangs* zu den Programmarten erkennen, in dem offene Zugänge für verschiedene Zielgruppen gestaltet werden. Diese unternehmensbezogenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung führen zur Forschungsfrage, ob auch bei Anbietern der beruflichen Weiterbildung solch differierenden Programmformen identifiziert werden können. Die Programmarten werden durch die Planenden gestaltet, indem sie auf verschiedene Planungsstrategien zurückgreifen.

Die theoretische Unterscheidung der *Programm- und Angebotsplanung* hinsichtlich der beiden didaktischen Handlungsebenen *Makro- und Mikrodidaktik* hat sich für die Konzeptualisierung der Planungsstrategien als sinnvoll herausgestellt, um die Verständnisse von *Planungsstrategien* der verschiedenen Autorinnen und Autoren darzustellen (Arnold & Wiegerling 1983, Cervero & Wilson 1994, Gieseke 2008, Pohlmann 2018). Für die vorliegende Rahmenschrift erweist sich die Einteilung der *Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung* als passfähig,

da sich diese Strategien auf die Angebotsplanung beziehen und daher die Gestaltung von einzelnen Angeboten abbilden, die zu den jeweiligen Programmarten in einer makrodidaktischen Perspektive verbunden werden. Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung markieren angebots- und nachfrageorientierte Veränderungen von Angeboten und damit auch der Programmarten. Sie lassen sich als *makrodidaktische Entscheidungen zur Gestaltung von Programmarten über die Hinzunahme, Beibehaltung, Veränderung und Beendigung von Bildungsangeboten* charakterisieren, um adressatenbezogene Bildungsangebote zu planen. Die Planungsstrategien sind damit das Ergebnis ausgehandelter Entscheidungen zwischen den beteiligten Akteuren, die mit variablen, situationsspezifischen Planungsvorgängen verbunden sind. Letztlich können die von Planenden genutzten Planungsstrategien bei Anbietern der beruflichen Weiterbildung dahingehend betrachtet werden, welche *Programmarten* über sie gestaltet werden. Die Programmarten und das damit verbundene Programmplanungshandeln sind wiederum entsprechend der *Zielgruppen, Adressatinnen und Adressaten, Zugänge und Finanzierungsformen* genauer in den Blick zu nehmen.

3. Gesamtkonzeption und Einordnung der Einzelarbeiten

Das Promotionsvorhaben ist publikationsbasiert und besteht aus drei Einzelarbeiten (vgl. Anhang 1-3) und der vorliegenden Rahmenschrift. Aus diesem Grund soll einleitend die Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens (3.1) dargestellt werden, auf die eine Zusammenfassung des Zugangs und der Ergebnisse der Einzelarbeiten (3.2) folgt. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Untersuchungen eingeordnet und das Vorgehen in der Rahmenschrift beschrieben (3.3).

3.1 Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens

Das Thema des Promotionsvorhabens leitet sich aus dem Verbindendem der Einzelarbeiten (Lorenz 2018, Lorenz 2019, Lorenz & Asche 2020) ab. Alle Artikel befassen sich mit der *Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung* und arbeiten empirisch an Fragen der Planung in verschiedenen Institutionalformen, den beteiligten Akteuren, der Bedarfsanalyse und den genutzten Planungsstrategien.

Bei den Arbeiten handelt es sich um *zwei Fallanalysen* von Institutionen, die berufliche Weiterbildung anbieten. Zum einen wird das Planungshandeln von *WEITBILD* als privater Bildungsanbieter, der überregional und regional agiert über eine Fallstudie untersucht (vgl. Lorenz 2018, 2019). Zum anderen wird die Relation zwischen Fluidität und Kontinuität in der Programmplanung für die Digitalisierung hinterfragt. Hierzu werden Planungsstrategien und das Verhältnis von Angebot und Nachfrage am Fallbeispiel des *Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover* über eine Programmanalyse nachgezeichnet (vgl. Lorenz & Asche 2020, S. 183 ff.). Eine detaillierte Beschreibung der Falleinrichtungen erfolgt in der jeweiligen Vorstellung der Einzelarbeiten (siehe 3.2.1 und 3.2.3).

Alle Beiträge beschäftigen sich entweder explizit (Lorenz 2019, Lorenz & Asche 2020) oder implizit mit *Planungsstrategien* (Lorenz 2018). Die Planungsstrategien wurden definiert als „makrodidaktische Entscheidungen über die Entwicklung, Beibehaltung oder Streichung von Bildungsangeboten“ (Lorenz 2019, S. 170, Herv.i.O.), die der Gestaltung von verschiedenen Programmarten dienen. Daher ist insbesondere im Abgleich zwischen den beiden Fällen *WEITBILD* und dem *Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover* interessant zu prüfen, welche der von Hippel & Röbel definierten *Programmarten* (vgl. Hippel 2016, Hippel & Röbel 2016) angeboten und welche Planungsstrategien für dessen Entwicklung genutzt werden.

Die vorliegende Rahmenschrift nimmt diese beiden Perspektiven auf und bearbeitet folgende Forschungsfragen anhand der Ergebnisse der Einzelarbeiten:

1. Welche Programmarten werden von Planenden bei Anbietern der beruflichen Weiterbildung¹⁷ für die jeweiligen Zielgruppen entwickelt?
2. Über welche Planungsstrategien gestalten die Akteure die Programmarten in der beruflichen Weiterbildung aus?

Einen *zusammenfassenden Überblick* der Bezüge zwischen den Einzelarbeiten und der Rahmenschrift findet sich in Abb. 3.

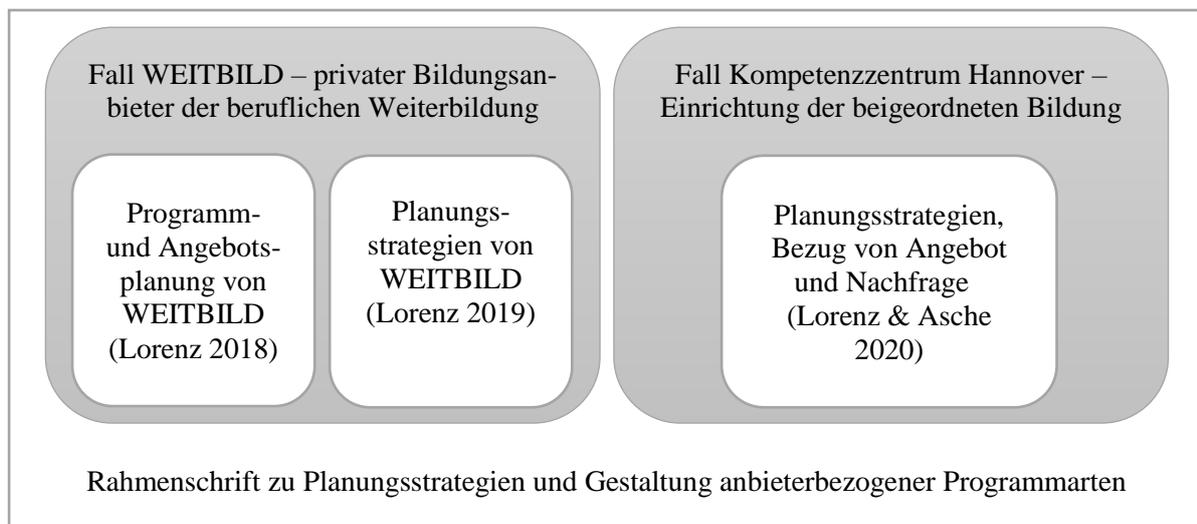


Abbildung 3: Darstellung der Verbindung zwischen Einzelarbeiten und Rahmenschrift

¹⁷ Für die bessere Lesbarkeit wird hier von Anbietern der beruflichen Weiterbildung gesprochen, auch wenn es sich bei dem Kompetenzzentrum streng genommen nicht um eine genuine Bildungseinrichtung handelt. Dieser Unterschied wird in der Interpretation der Ergebnisse aufgegriffen.

3.2 Darstellung der Einzelarbeiten

Um die aufgeworfenen Fragen im nächsten Kapitel (vgl. 4.) beantworten zu können erfolgt nachstehend eine kurze Darstellung der Einzelarbeiten (vgl. Anhang 1-3) mit ihren jeweiligen Fragestellungen, Forschungsdesign und Ergebnissen. Es werden dabei insbesondere diejenigen Teilergebnisse hervorgehoben, die einen direkten Bezug zu den beiden weiter oben genannten Fragestellungen der Planungsstrategien und Programmarten aufweisen.

3.2.1 Lorenz (2018). Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität.

Das Forschungsvorhaben untersucht die *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Weiterbildung* ausgehend von Forschungsergebnissen, die zeigen, dass sich Programmplanung abhängig von Institutionentypen und Bildungsbereichen unterschiedlich ausformt (vgl. Pohlmann 2018). Der Beitrag schließt das *Forschungsdiesiderat* der Programmplanung bei privaten Weiterbildungsanbietern und arbeitet das Vorgehen der beteiligten Akteure im Rahmen einer *Fallstudie* systematisch auf. Hierzu wird *WEITBILD* als überregional agierender Bildungsdienstleister der beruflichen Bildung untersucht, der berufliche Weiterbildung im technisch-gewerblichen Bereich in 13 Inhaltsbereichen (u.a. Lager/Logistik und Transport/Verkehr) an über 120 Standorten deutschlandweit anbietet. Der Bildungsanbieter *WEITBILD* gehört zu einem international tätigen Konzern und besitzt eine Hauptverwaltung, die zentrale Dienstleistungen für die einzelnen Standorte übernimmt. Zur Hauptverwaltung zählt u.a. die Abteilung „zentrale Produktentwicklung“, die einen Großteil der Bildungsangebote plant und den Standorten (Service Center bzw. SC) über eine Datenbank zur Verfügung stellt.

Die Bildungsangebote bzw. „Produkte“ verteilen sich auf die Kundensegmente *öffentlich-geförderter Bereich*, unter den Maßnahmen des SGB III sowie anderer Förderlinien wie *WeGebAU* fallen und *Privat- und Firmenkundenbereich*, in dem Unternehmen und Privatpersonen die Weiterbildung finanzieren.

Folgende Forschungsfragen waren in der Fallstudie leitend:

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

Mittels *leitfadengestützter Experteninterviews* wurden verschiedene Akteure des Planungshandelns zwischen Mai 2014 und Juli 2018 nach ihren Entscheidungen, Begründungen und Vorgehen befragt. Die Schwierigkeit bestand hierbei in der *Vielzahl der an der Programm- und Angebotsplanung beteiligten Organisationseinheiten und Akteuren*, weshalb insgesamt 16 Interviews mit wichtigen Akteuren der einzelnen Einheiten entstanden sind. Die Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) mit deduktiver und induktiv am Material gewonnener Kategorienbildung sowie in ausgewählten Textpassagen hermeneutisch. Daneben wurden die Ergebnisse aus den Interviews mit einer *quantitativ-orientierten Programmanalyse* von zwei regionalen Standorten von WEITBILD angereichert, die dazu diente, die Verteilung der Inhaltsbereiche deskriptiv darzustellen und darüber Standardisierungsmechanismen der Zentrale zu analysieren.

Der Beitrag zeigt, dass die Programm- und Angebotsplanung bei WEITBILD *arbeitsteilig in einem innerorganisationalen Netzwerk* ausgestaltet wird, in dem die Akteure unterschiedliche Aufgaben übernehmen. An der Planung sind mehrere Personen beteiligt, die sich auf *zentraler oder lokaler Ebene* bewegen. Auf zentraler Ebene zählen dazu Leitungen von Abteilungen wie der Produktentwicklung oder des Marketings und Vertriebs sowie Produktentwickler und Produktentwicklerinnen. Die lokale Ebene wird u.a. durch die Leitungspersonen der Standorte (SC-Leitungen), Vertriebsmitarbeitende und Beratende der beruflichen Bildung gestaltet.

Es erfolgt im Beitrag eine deskriptive Darstellung der identifizierten *Tätigkeiten des Planungshandelns*: Produktentwicklung, Vertrieb, Kundenbetreuung, Marketing, Profilentwicklung, Veranstaltungsorganisation für beide Kundensegmente sowie Zertifizierung im öffentlich-geförderten Bereich. Die Akteure agieren in ihrem jeweiligen *Verantwortungsbereich, der durch die Kundensegmente und die zentrale oder lokale Ebene definiert wird*. Es entsteht ein *Bildungsmanagement auf zwei Ebenen*, das zwei Planungsebenen schafft, die mit unterschiedlichen Handlungsorientierungen (Standardisierung und Vereinheitlichung, Ausrichtung auf den bundesweiten Markt auf zentraler Ebene sowie Spezifizierung und Standardisierung, Ausrichtung auf den regionalen Markt und den Bedarfen der Kunden auf lokaler Ebene) einhergehen.

Die beiden Ebenen bedingen eine enge *Verzahnung von Bildungsmanagement und Programmplanung*.

Die an der Planung beteiligten Akteure entwickeln und setzen Bildungsdienstleistungen in einem *Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität* um, wobei verschiedene *Planungsstrategien* zum Einsatz kommen. Die Akteure sind gefordert, die differierenden Anforderungen des öffentlich-geförderten Bereichs und des Privat- und Firmenkundenbereichs in ihren Planungsprozessen zu bearbeiten, die sich hinsichtlich der Ziele des Planungshandelns, des Zeithorizonts, der Ausrichtung der Kunden und dem Grad der Regulierung unterscheiden.

Die *Handlungsorientierung der Standardisierung* wird im Abgleich mit anderen Studien (vgl. Pohlmann 2015, S. 93, Rippien 2012, S. 321) als Charakteristikum des Planungshandelns privater Bildungsanbieter definiert. Daneben wurde in der Diskussion der Ergebnisse das *Spannungsfeld aus Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität* zum einen mit der Aushandlung von Macht und Interessen in Anschluss an Cervero & Wilson (1994, 2006) begründet und zum anderen hinsichtlich spezifischer Ordnungsgrundsätze der beruflichen Weiterbildung erklärt, für die eine erste Systematisierung erfolgte. Es wurde eine *beispielhafte Verkettung von Planungsstrategien* der Neuentwicklung, Platzieren und Adaption dargelegt. Eine systematische Aufarbeitung der Planungsstrategien wurde im Rahmen dieses Beitrages nicht durchgeführt.

3.2.2 Lorenz (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung.

Dieser Artikel baut auf Lorenz (2018) auf und arbeitet die *Planungsstrategien des privaten Bildungsanbieters WEITBILD* heraus. Er entwirft im Abgleich verschiedener Verständnisse eine *Definition von Planungsstrategien*, die diese als makrodidaktische Entscheidungen zur Gestaltung von Programmen auf Angebotsebene versteht und an die institutionstypübergreifenden, empirisch analysierten Planungsstrategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung von Pohlmann (2018) anschließt.

Das Forschungsvorhaben fragt danach, wie Programme und Angebote bei privaten Bildungsanbietern gestaltet werden und welche Planungsstrategien die Akteure wählen. Hierzu wird auf das Interviewmaterial mit den Akteuren von WEITBILD zurückgegriffen (vgl. Lorenz 2018).

Es konnten folgende *Planungsstrategien* am Material identifiziert werden:

- Mithilfe der *Neuentwicklung* werden *neue Angebote und Lehr-/Lernmethoden* erarbeitet. Die Planungsstrategie wird von den Akteuren auf regionaler und zentraler Ebene genutzt, wenn neue oder veränderte Bedarfe analysiert werden, die ein hohes Marktpotenzial besitzen und mit dem bestehenden Programm oder den Konzepten in der Datenbank nicht bearbeitet werden können.
- Die *Umsetzung* von Bildungsangeboten erfolgt durch die Akteure am Standort. Hierzu werden die hauptsächlich durch die zentrale Produktentwicklung geplanten Angebote auf regionaler Ebene am Standort implementiert. Diese Einführung basiert auf einer Bedarfs- und Marktanalyse der Akteure, bei der die Bedarfshypothesen mit Erfahrungen zur Nachfrage unteretzt werden. Die Angebote müssen den regionalen Anforderungen und Bedarfen entsprechen, weshalb die Akteure auf Standortebene entweder das bestehende Angebot direkt nutzen können (*Platzieren*) oder das Angebot an die regionalen Erfordernisse oder Bedarfe des Kunden adaptiert wird (*Adaption*).
- Die *Pflege von Produkten* meint eine kontinuierliche Anpassung von Inhalten und Angeboten. Aufgrund technologischer und wirtschaftlicher Entwicklungen sowie gesetzlicher Änderungen kann es notwendig werden, Inhalte von Angeboten zu aktualisieren oder das Angebot selbst auf mikrodidaktischer Ebene zu überarbeiten.
- Das *Einschlafen-lassen* bezeichnet ein Herausfallen von Angeboten aus dem Programm, wenn sie nicht aktiv beworben und „gepflegt“ werden. Sie werden nicht mehr nachgefragt, weil sie nicht an veränderten Bedarfen angepasst worden.

Als Ergebnis der Analyse werden die Planungsstrategien im Abgleich mit den bekannten Strategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung in eine *Systematik* überführt. Es werden folgende Planungsstrategien der Programm- und Angebotsplanung systematisiert: *Neuentwicklung* (von Angeboten oder Methoden), *Umsetzung* (Platzieren am Markt, Adaption), *Fortschreibung* (mit oder ohne Modifikation des Angebotes) und *Beendigung* (Streichung, Einschlafen-lassen). Das Platzieren, die Adaption, Neuentwicklung von Methoden und das Einschlafen-lassen werden als bisher nicht bekannte Planungsstrategien eingestuft.

Eine *Verbindung zu den Programmarten* leistet der Artikel nicht. Die Planungsstrategien gelten übergreifend für beide Kundensegmente, aber weisen *Unterschiede in der Nutzung zwischen der zentralen und lokalen Planungsebene* auf. Die Umsetzung wird alleinig von den Akteuren auf der Standortebene genutzt, indem Konzepte von der zentralen Produktentwicklung in das eigene Programm überführt werden. Die Pflege der Produkte hingegen wird lediglich durch die

zentrale Produktentwicklung in Unterstützung mit der Abteilung Marketing übernommen. Das Einschlafen-lassen wurde am Standort (SC L) identifiziert. Neuentwicklungen werden überwiegend durch die zentrale Produktentwicklung durchgeführt, können jedoch vereinzelt auch an den Standorten erfolgen. Im Beitrag wird deutlich, dass es sich um ein *partielles rhizomartiges Wachstum* in der Programmplanung handelt. Es sind *hohe Steuerungsanteile* in der Programmplanung bei WEITBILD erkennbar, die aus den Rahmenbedingungen der Kundensegmente und den beiden Planungsebenen resultieren, da die Akteure auf der zentralen Ebene an einer Vereinheitlichung und Standardisierung der Programme und Angebote interessiert sind.

3.2.3 Lorenz & Asche (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung.

Der Beitrag befasst sich im Zuge des digitalen Wandels mit dem *Verhältnis zwischen fluiden, punktueller Angebotsentwicklung und der auf Kontinuität angelegten Programmplanung für die Digitalisierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung*. Diese Beziehung wird über die Nutzung von Planungsstrategien zur Gestaltung des Programms am Beispiel des neu gegründeten *Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums Hannover* untersucht.

Das Kompetenzzentrum wird durch das BMWi seit 2015 als 3-jähriges Projekt gefördert, um kleine und mittlere Unternehmen der Region Niedersachsen und Bremen bei der digitalen Transformation zu unterstützen. Es ist eingebunden in ein bundesweites Netzwerk verschiedener Kompetenzzentren, die Unternehmen unter anderem berufliche Weiterbildung zur Digitalisierung anbieten. Daher handelt es sich beim Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum um eine Einrichtung der beigeordneten Bildung, deren Hauptziel die Unterstützung von KMU bei der Digitalisierung ist (vgl. Gieseke & Opelt 2005, S. 39).

Im Rahmen der theoretischen Herleitung wird der *Kontext der Programmplanung* für diesen Fall aufgearbeitet. Hierbei wird erklärungsbedürftig, wie sich das Verhältnis zwischen fluiden Angebotsentwicklung auf der einen Seite (die sich aus der beschleunigten Automatisierung und Leistungsfähigkeit von Technologien, der damit verbundenen aktuellen Qualifizierungsbedarfe sowie der Beiordnung von Bildung ergeben könnte) und der auf Kontinuität angelegten Programmplanung auf der anderen Seite (die durch professionell planende Akteure auch in der durch Kontingenz geprägten beigeordneten betrieblichen Bildung gestaltet werden kann) beschreiben lässt.

Daran anschließend werden folgende Forschungsfragen entwickelt:

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

Über eine *qualitativ-quantitative, organisationsbezogene Programmanalyse* (vgl. Käßlinger & Robak 2018) wurden Themen, Inhaltsbereiche, Veranstaltungsdauer und Planungsstrategien¹⁸ herausgearbeitet. Hierzu sind die Programme aus den *ersten zwei Jahren* (08/16-07/18) analysiert und mit *Nachfragedaten aus der Teilnehmerstatistik* abgeglichen worden.

Im Kompetenzzentrum wurde die Rolle der *“pädagogisch-didaktischen Begleitung“* geschaffen, die von Personen mit erwachsenenpädagogischem Studium ausgefüllt wird. Daher kann bei der Einrichtung der beigeordneten Bildung von *Programmplanung* gesprochen werden, auch wenn es sich zahlenmäßig um ein relativ kleines Programm mit 25 Angeboten handelt. Die Angebote verteilen sich auf *vier Inhaltsbereiche* (Generalschulungen, Unternehmensdaten, Produktivität und Arbeitswelt) und umfassen Themen rund um Industrie 4.0 und Digitalisierung.

In den ersten 2 Jahren des Bestehens werden von den Planenden vor allem *Fortschreibungen mit und ohne Modifikation* genutzt, um das Programm des Kompetenzzentrums zu gestalten (22 von 25 Angeboten). 13 von 25 Angeboten werden ohne Veränderungen fortgeschrieben und 9 Angebote in ihrer Veranstaltungsdauer modifiziert oder modularisiert. Weiterhin wurden 3 Bildungsangebote *neu entwickelt*, jedoch keines *gestrichen*. Die Programmplanung ist daher *auf Kontinuität* ausgerichtet, was mit dem politisch gesetzten Bedarf Industrie 4.0, der gesicherten projektförmigen Finanzierung des Zentrums und des Qualifizierungsbereichs, den Planenden mit erwachsenenpädagogischem Hintergrund sowie den überwiegend adressierten prognostischen Bedarfen des Programms begründet werden kann. Die prognostischen Bedarfe münden in eine *„Bedarfsdiskrepanz“* (Lorenz & Asche 2020, S. 188, Herv.i.O.) hinsichtlich der aktuellen institutionellen Bedarfe der Unternehmen, die es durch begleitende Maßnahmen der Bedarfsweckung aufzulösen gilt. Der Beitrag zeigt damit, dass der *Programmkatalog des Kompetenzzentrums* über die Planungsstrategien der *Neuentwicklung und Fortschreibung mit und ohne Modifikation* gestaltet wird.

¹⁸ Hier wurde der Systematisierung der Planungsstrategien in Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung (Pohlmann 2018, S. 157) gefolgt.

3.3 Methodisches Vorgehen

Bei den beschriebenen Arbeiten handelt es sich um *zwei Einzelfälle*. Die Untersuchung des Planungshandelns beim kommerziellen Anbieter WEITBILD lässt sich in die Forschungsstrategie der *Fallstudie* verorten (vgl. Pflüger, Pongratz & Trinczek 2010, S. 30). Fallstudien arbeiten Phänomene exemplarisch an Einzelfällen auf und sind in der Lage, die komplexen Zusammenhänge und inneren Muster pädagogischer Arbeit abzubilden (vgl. Gieseke 1991, S. 80). Hierbei ist es wichtig, dem „Eigensinn des Falles“ (Ludwig 2005, S. 55) Gewicht zu geben und sich dem Phänomen über die Kombination verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden interpretativ anzunähern (vgl. Pongratz & Trinczek 2010, S. 9). Im Mittelpunkt steht die *vertiefende Erschließung des Phänomens bzw. des sozialen Prozesses und seines Kontextes* (vgl. Pflüger et al. 2010, S. 30, Yin 2009, S. 18).

Pflüger et al. (2010) schlagen für die industriesoziologische Forschung anhand einer umfassenden methodologischen Einordnung (u.a. Yin 2009) und Analyse empirischer Arbeiten vier Definitionsmerkmale von Fallstudien vor: *Kontextbezug, Multiperspektivität, Methodenkombination und Offenheit* (ebd., S. 30 f.). Fallstudien erarbeiten demnach das Phänomen bzw. den sozialen Prozess samt der relevanten Kontextfaktoren. Sie nehmen Perspektiven verschiedener Akteure auf, verbinden diese in der Analyse, wenden unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren an und bleiben offen, um im Prozess weitere Erhebungen und Auswertungen durchzuführen (ebd., S. 31). Damit lässt sich die Untersuchung des Einzelfalls *WEITBILD als Fallstudie* einstufen, die das Planungshandeln in seinen organisationsbezogenen und rahmenden Kontextbedingungen aufarbeitet. Es wurden hierfür verschiedene Expertinnen und Experten der Organisationseinheiten einbezogen sowie Interviews mit einer Programmanalyse von zwei Standorten verschränkt. Die Programmanalyse des Kompetenzzentrums Hannover lässt sich hingegen anhand dieser Kriterien nicht als Fallstudie bezeichnen. Dies erklärt sich mit der forschungsleitenden Fragestellung, die das Verhältnis von Programmplanung in der Digitalisierung hinsichtlich Kontinuität und Fluidität untersucht. Die Programmanalyse diente hier als exemplarische Untersuchung dieses Verhältnisses am Fallbeispiel des Kompetenzzentrums.

Generell sind auch Fallstudien exemplarische Analysen, weshalb ihre Ergebnisse nicht allgemeingültig sind. Dennoch weisen sie aufgrund der umfassenden und vertiefenden Analyse einen erkenntnisgenerierenden Charakter auf (vgl. Gieseke 1991, S. 80). Nach der Typologie von Pflüger et al. kann die Fallstudie bei WEITBILD dem Typ „Vertiefung“ (Pflüger, Pongratz &

Trinczek 2010, S. 45) zugeordnet werden, in dem wenige Einzelfälle intensiv analysiert werden, um „der Komplexität sozialer Prozesse durch analytische Durchdringung markanter Einzelfälle gerecht zu werden“ (ebd., S. 47). Die identifizierten Muster sind demnach *hypothesenprüfend* durch weitere Analysen anzureichern. Daher sollen die *induktiv erweiterten Planungsstrategien* der Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung (vgl. Lorenz 2019, S. 175 f.) in der vorliegenden Rahmenschrift *mit dem Fallbeispiel des Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrums komparativ verglichen werden*. Dazu wird die Programmanalyse des Zentrums (vgl. Lorenz & Asche 2020, S. 184 ff.) mit einer *Dokumentenanalyse* erweitert. Davon ausgehend wird auch das Veranstaltungsangebot für Multiplikatoren von der Homepage des Zentrums hinzugezogen und interpretiert (vgl. Mit uns digital 2018).

Bei dem *Dokument* handelt es sich um eine interne Aufstellung, die das Ergebnis der Jahresplanung der Veranstaltungen 2018 und 2019 abbildet, da eine Projektverlängerung bewilligt wurde (vgl. Anhang 4). Dieses Dokument kann aufgrund der Beteiligung der Forscherin am Zentrum eingesehen und für die weitergehende Analyse der Planungsstrategien verwendet werden. Um subjektive Interpretationen zu vermeiden und die Befunde zur Programmplanung am Kompetenzzentrum nicht zu verzerren, wurde darauf geachtet mit Dokumentenanalysen (vgl. Hoffmann 2012) und Programmanalysen (vgl. Käßplinger & Robak 2018) zu arbeiten, die sich auf non-reaktive Daten beziehen (vgl. Hoffmann 2012, S. 396) und damit eine *objektivierbare Grundlage der Ergebnisse des Planungshandelns* darstellen. Hierbei wurde angestrebt, durch die non-reaktiven Daten eine Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu initiieren sowie die eigenen Interpretationen stets kritisch zu hinterfragen (vgl. Pflüger 2013, S. 99).

Die im Dokument genannten Veranstaltungen wurden in der Dokumentenanalyse entsprechend eines *zusammenfassenden inhaltsanalytischen Vorgehens* (vgl. Mayring 2008, S. 58 ff.) in die Planungsstrategien der Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung samt ihrer Unterformen verortet. Die induktiv erweiterte Systematik der Planungsstrategien der Fallstudie bei WEITBILD (vgl. Lorenz 2019, S. 176) wird als *Kategorienraster* verwendet, um die im Dokument genannten Veranstaltungen in Beziehung zu den Ergebnissen der Programmanalyse (Lorenz & Asche 2020, S. 184 ff.) zu setzen. Durch diesen Vergleich kann eingeschätzt werden, welche Angebote neuentwickelt, umgesetzt, gestrichen oder fortgeschrieben wurden.

Die *Komparation der Planungsstrategien* bei WEITBILD und des Kompetenzzentrums dient dann im zweiten Schritt der *Verbindung der Planungsstrategien mit den Programmarten*. Die Programmarten werden über eine Re-Interpretation der Ergebnisse der Fallstudie von WEITBILD erschlossen und in Bezug zum Kompetenzzentrum gesetzt.

4. Planungsstrategien zur Gestaltung von Programmarten

Um die aufgeworfenen Fragen der identifizierbaren Programmarten und dessen Gestaltung über die Planungsstrategien zu beantworten, werden die Ergebnisse der Einzelarbeiten nachfolgend unter diesen beiden Perspektiven neu interpretiert. Hierzu erfolgt zunächst ein Vergleich der eruierten Planungsstrategien zwischen den Falleinrichtungen WEITBILD und dem Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover (4.1). Anschließend werden die Planungsstrategien auf die Programmarten übertragen und herausgearbeitet, welche Programmarten die beiden Falleinrichtungen für die berufliche Weiterbildung anbieten (4.2).

4.1 Planungsstrategien im Vergleich

WEITBILD ist ein überregional agierender Bildungsdienstleister der beruflichen Bildung und damit im Vergleich zum Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover ein *genuiner Weiterbildungsanbieter*, der am Markt etabliert ist und gewachsene Organisations- und Professionalitätsstrukturen ausgebildet hat (vgl. Robak, Lorenz & Asche 2016, S. 165 ff.). Im Gegensatz dazu handelt es sich beim *Kompetenzzentrum Hannover* um eine *neu gegründete Einrichtung*, die berufliche Weiterbildung beigeordnet anbietet und dessen Programmstrukturen sich noch im Aufbau befinden.

Dementsprechend wurden am Kompetenzzentrum über die Programmanalyse im Wesentlichen die *Planungsstrategien der Neuentwicklung und Fortschreibung* herausgearbeitet. Die Angebote wurden in den *ersten zwei Jahren* des neu entwickelten Programms überwiegend ohne Modifikation fortgeschrieben (13/25) sowie 9 Angebote hinsichtlich ihrer Veranstaltungsdauer (7/9) gekürzt oder modularisiert (2/9). Weitere 3 Angebote wurden im Zeitverlauf *neu entwickelt*. Die *nicht identifizierbare Streichung* der Angebote wurde damit begründet, dass sich das neue Programm in einer überwiegend angebotsorientierten Vorgehensweise zunächst etablieren und auf Nachfrage stoßen muss, was auch mit einer Bedarfsweckung einhergehen kann. Weiterhin werden mit den Angeboten prognostische Bedarfe adressiert, die einen mittelfristigen Zeithorizont aufweisen können und damit nicht mit den aktuellen Bedarfen der Unternehmen und Privatpersonen einhergehen müssen (vgl. Lorenz & Asche 2020, S. 187 f.).

Bei *WEITBILD* konnten folgende Planungsstrategien analysiert werden: Neuentwicklung von Angeboten und Methoden, das Platzieren von zentral vorbereiteten Angeboten auf Standortebene oder deren Adaption, die Pflege von Produkten als Form der Fortschreibung mit Modifikation sowie das Einschlafen-lassen als fehlende aktive Fortschreibung durch die Planenden

(vgl. Lorenz 2019, S. 175 f.). Diese Planungsstrategien wurden in eine *Systematik* transferiert, die die neuen Strategien der Neuentwicklung von Methoden, des Platzierens, der Adaption und des Einschlafens-lassens *in die Oberkategorien der Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung* einordnet (siehe Abb. 4).

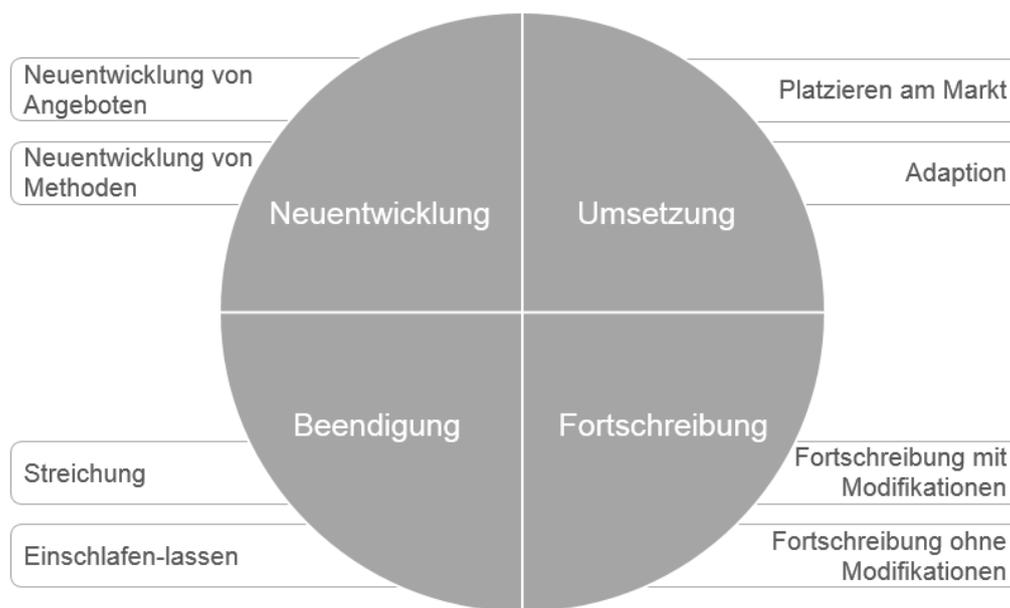


Abbildung 4: Systematik der Planungsstrategien in der Programmplanung (Lorenz 2019, S. 176)

Analysiert man die identifizierten Planungsstrategien zwischen den beiden Einrichtungen komparativ, könnte man zu der Erkenntnis gelangen, dass es bis auf die Neuentwicklung und Fortschreibung mit Modifikation keine Planungsstrategien gibt, die von Akteuren beider Einrichtungen genutzt werden. Hier ist *eine weitergehende Analyse der Planungsstrategien* über den im Beitrag Lorenz & Asche (2020) untersuchten Betrachtungszeitraum (Juni 2016 bis Juli 2018) hinaus vielversprechend. Das Auslaufen der Förderung durch das Wirtschaftsministerium nach 3-jährigem Bestehen des Zentrums und die *Anschlussförderung* durch eine Projektverlängerung für 2 Jahre hat zu einem umfangreichen Planungsprozess geführt, dessen Resultat mit der Jahresplanung des Programms für 2018 und 2019 abgebildet werden kann (vgl. Anhang 4). Nach Hoffmann ist in der Dokumentenanalyse auch der Entstehungskontext und die Adressatinnen und Adressaten des Dokuments zu betrachten (vgl. Hoffmann 2012, S. 397). Das Dokument zeigt mehrere Tabellen, die als Zusammenfassung der Ergebnisse der Jahresplanung dienen soll. Es ist für die Mitarbeitenden des Zentrums bestimmt, daher werden die Veranstaltungen zum Teil mit Abkürzungen und synonymen Bezeichnungen versehen, z.B. „Arbeit 4.0“ für die Veranstaltung „Arbeit und Organisation“. Die Auswertung des Dokuments zeigt, dass

Neuentwicklungen von Angeboten, Fortschreibungen mit und ohne Modifikation, Platzierungen bzw. Adaptionen und Streichungen erfolgen.

Von den ursprünglich 25 Angeboten werden 8 Angebote *gestrichen*: aufgrund der geringen (4 Angebote) oder komplett ausbleibenden Nachfrage (1 Angebot), der Integration des Themas in andere Veranstaltungen (1 Angebot), differierender Teilnehmererwartungen (1 Angebot) oder des Entstehens eines eigenen Kompetenzzentrums in Bremen und der damit einhergehenden Überführung eines Angebots in dieses (1 Angebot). Weiterhin werden 4 *Neuentwicklungen* geplant, die die Basisschulung als mobile Variante, eine Strategieschulung, Retrofit und Assistenzsysteme umfassen. 3 Angebote werden *ohne Anpassungen fortgeschrieben*, jedoch nur noch einmal jährlich als Einzelveranstaltung angeboten. Dies hängt wahrscheinlich mit der geringen Nachfrage zusammen, die jedoch so hoch zu sein scheint, dass weiterhin ein Bedarf gesehen wird, aber über die Angebotshäufigkeit reguliert wird. Eine andere Interpretation wäre in Anlehnung an Pohlmann (2018), dass eine hohe Relevanz für das Thema gesehen wird, die in diesem Fall vermutlich nicht gesellschaftlicher, sondern technologischer Art ist (ebd., S. 168).

Daneben wird die Kategorie „*mobil*“ in der Jahresplanung erwähnt (vgl. Anhang 4). Hierbei handelt es sich um Angebote des Kompetenzzentrums, die zusammen mit Multiplikatoren wie z.B. Kammern und Wirtschaftsförderungen regional an verschiedenen Orten in Niedersachsen angeboten werden. Die Multiplikatoren können entsprechend der regionalen Bedarfe und der durch sie repräsentierten Unternehmen Veranstaltungen anfragen, die das Kompetenzzentrum dann kostenfrei in Kooperation mit ihnen vor Ort anbietet (vgl. Mit uns digital 2018). 2018 und 2019 sollen 9 Angebote mobil angeboten werden, wobei es sich um eintägige und/oder halbtägige Veranstaltungen handelt (vgl. Anhang 4, Mit uns digital 2018). Mit den mobilen Angeboten wird eine *Umsetzungsstrategie* verfolgt, die die Veranstaltungen und Themen regional *platziert*, wobei eine *Adaption* hinsichtlich der Veranstaltungsdauer (zwei Veranstaltungen können halbtägig oder ganztägig angeboten werden) oder über die Zusammenstellung von Modulen bei den Angeboten zum Thema Recht möglich sind (vgl. Mit uns digital 2018). Über Kooperationen wird die Reichweite der Schulungen in einer überwiegend *angebotsorientierten Vorgehensweise* erhöht und die eigene Expertise in das Bundesland Niedersachsen getragen, um den Auftrag der Unterstützung von KMU in der digitalen Transformation zu erfüllen und dabei das regionale Verantwortungsgebiet Niedersachsen besser abzudecken.

Das Kompetenzzentrum Hannover ist, wie bereits erwähnt, in ein *bundesweites Netzwerk* von anderen durch das Wirtschaftsministerium geförderten Zentren eingebunden (vgl. Lorenz &

Asche 2020, S. 179). Die Jahresplanung weist daher Bildungsangebote aus, die aus dem Netzwerk heraus dauerhaft im eigenen Programm des Kompetenzzentrum Hannover angeboten werden sowie eigene Angebote, die ins Netzwerk hineingegeben werden sollen (vgl. Anhang 4). Beide Richtungen können als *Planungsstrategie der Umsetzung* klassifiziert werden, wobei entweder ein Platzieren oder eine Adaption (Veranstaltungsdauer und Module) möglich ist. Nähere Informationen dazu lassen sich nicht aus dem Dokument oder der Homepage ableiten. Dieser Austausch von Angeboten kann durch die unterschiedlichen Schwerpunkte der Zentren erklärt werden, da die differierenden inhaltlichen Schwerpunkte ein Potenzial für den Austausch von Erfahrungen, Expertise und Angeboten bieten.

Zusammenfassend kann also eingeschätzt werden, dass es sich bei den im Kontext von WEIT-BILD identifizierten neuen Planungsstrategien der *Umsetzung (Adaption sowie Platzieren)* nicht um *singuläre Phänomene* handelt. Ein Blick auf die aktuellen Entwicklungen des Kompetenzzentrums verdeutlicht, dass sich die Planungsstrategie der Umsetzung in verschiedenen Bereichen etabliert. Es werden Angebote aus dem Netzwerk ins eigene Programm aufgenommen und dem Netzwerk eigene Angebote zur Verfügung gestellt sowie mobile Angebote an verschiedenen Standorten in Niedersachsen platziert oder adaptiert. Für die Neuentwicklung von Methoden und das Einschlafen-lassen finden sich keine Belege beim Kompetenzzentrum. Zwar gibt es eine Veranstaltung, die seit der Neuentwicklung noch nie stattgefunden hat (vgl. Lorenz & Asche 2020, S. 186) und mittlerweile gestrichen wurde (vgl. Anhang 4). Hier handelt es sich jedoch nicht um Einschlafen-lassen, sondern um eine fehlende Passung des Angebots zu den Bedarfen und der Nachfrage der Zielgruppe. Die Passung war noch nie vorhanden, weshalb das Angebot nicht nachgefragt wurde und daher auch nicht einschlafen kann.

4.2 Anbieterbezogene Programmarten der beruflichen Weiterbildung

Will man nun die Planungsstrategien mit den Programmarten verknüpfen, bedarf es zunächst einer Einschätzung, welche der von Hippel & Röbel (2016) identifizierten Programmarten für Anbieter der beruflichen Weiterbildung prinzipiell möglich sind. Für Großunternehmen wurden fünf Programmarten in der betrieblichen Weiterbildung empirisch herausgearbeitet: Programmkatalog, bereichsspezifische Angebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und weitere Einzelangebote. Hierbei lässt sich konstatieren, dass es sich bei Bildungsangeboten von Weiterbildungsanbietern im Bereich der beruflichen Bildung aus Perspektive der Unternehmen immer um externe Angebote handelt. An dieser Stelle soll jedoch ein *Perspektivwechsel zu den Bildungseinrichtungen* selbst vollzogen werden, um einzuschätzen, welche Programmarten sie gestalten und offerieren. Daher erscheinen auch die bereichsspezifischen Angebote, die sich auf eine Abteilung oder Standort des Unternehmens beziehen und von der Führungskraft ohne Beteiligung der Weiterbildungsabteilung geplant werden (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.) für Bildungsanbieter wenig passfähig. *Potenziell möglich* sind dagegen der Programmkatalog, die maßgeschneiderten Angebote und die weiteren Einzelangebote.

WEITBILD bietet in den unterschiedlichen Kundensegmenten die *Programmarten des Programmkatalogs und der maßgeschneiderten Angebote* an, die sich entsprechend der *Auftraggeber, Zielgruppe, dem Adressatenkreis und Zugang* unterscheiden. Damit wird gemäß der „*Anbieter-Nachfrager-Konstellation[en]*“ von Schlutz (2006, S. 32, Herv.i.O.) unterschieden, ob es sich beim *Teilnehmenden* auch um den *Kunden* handelt, oder der Kunde lediglich der *Auftraggeber* ist und die Weiterbildung für einen Teilnehmerkreis anfragt und finanziert (ebd., S. 32 ff.). Der *Zugang* differiert in offen, selektiv und geschlossen. Mit diesem Kriterium soll der Grad der Offenheit charakterisiert werden, d.h. ob die Angebote für alle Interessierten offenstehen, der Zugang z.B. über die Arbeitsverwaltung vorgefiltert (selektiv) oder geschlossen ist, weil der Auftraggeber die Teilnehmenden definiert (vgl. Weinberg 2000, S. 12 ff.). Abb. 5 stellt die *Programmarten bei WEITBILD* (gesamte Grafik) für die verschiedenen Auftraggeber und Zielgruppen im offenen, selektiven und geschlossenen Zugang dar und veranschaulicht, mit welchen Planungsstrategien die Programmarten gestaltet werden. Hierbei kann gezeigt werden, dass *Programmarten und die damit einhergehenden Planungsstrategien*¹⁹ sich entsprechend

¹⁹ Es handelt sich in Abbildung 5 lediglich um eine schematische Darstellung der Zusammenhänge und nicht um eine zeitliche Abfolge von Programmarten und Planungsstrategien.

der Finanzierung, der Zielgruppe, dem Adressatenkreis und Zugang unterscheiden. Des Weiteren wird das Handlungsfeld des Kompetenzzentrum Hannovers in dieser Darstellung markiert.

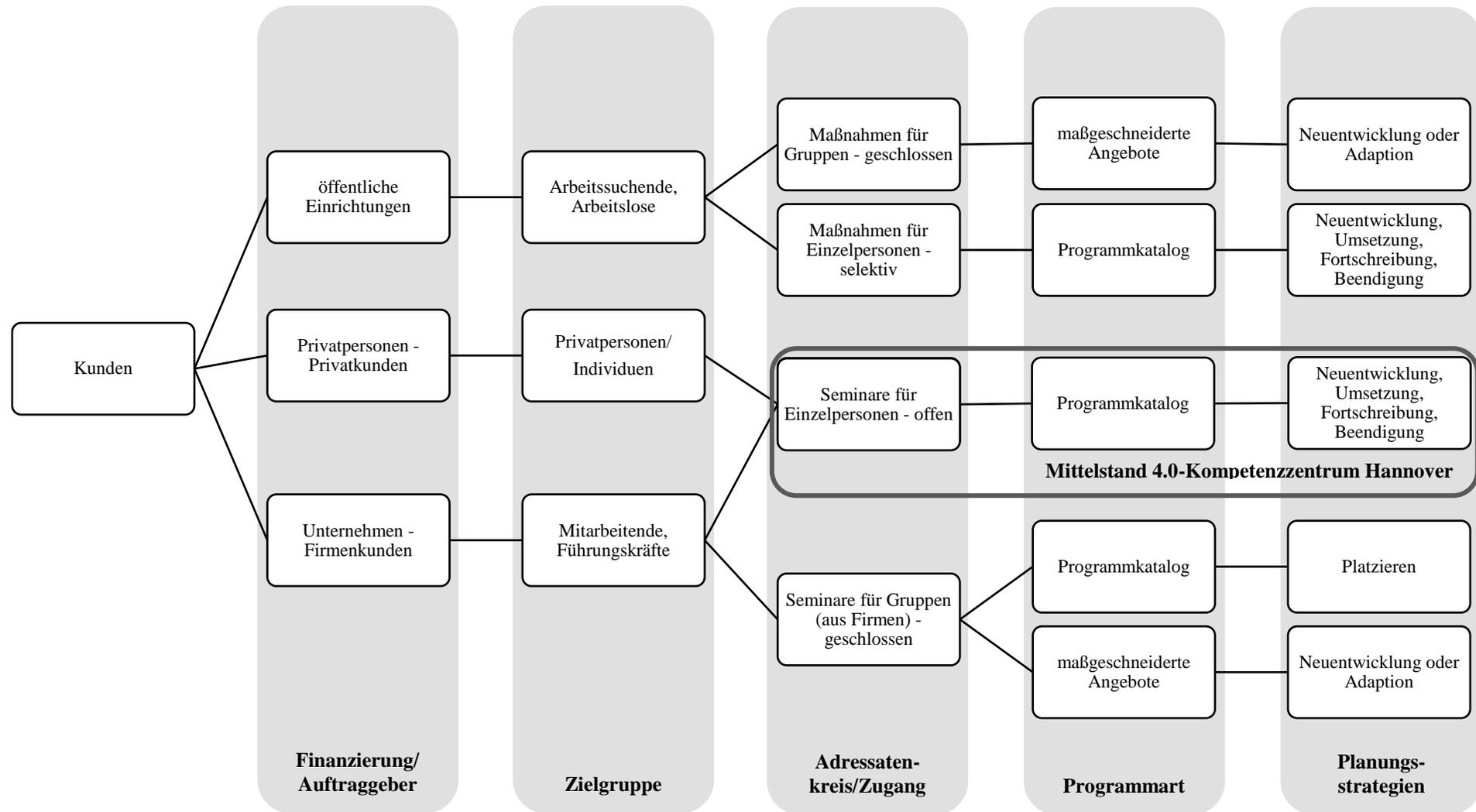


Abbildung 5: Gestaltung der Programmarten durch Planungsstrategien bei WEITBILD (Grafik gesamt) und dem Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover

Im *öffentlich-geförderten Bereich* finanzieren öffentliche Einrichtungen für die Zielgruppe der Arbeitssuchenden, von einer möglichen Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitssuchenden und Arbeitslosen (SGB III, § 45 Abs. 1) berufliche Weiterbildung in Form von Umschulung oder Anpassungsfortbildung. Es handelt sich hier bei dem Auftraggeber, der die Weiterbildung finanziert, nicht um die Lernenden. Die Zielgruppe Arbeitslose ist keinesfalls homogen, sondern eine relativ heterogene Gruppe, deren gemeinsames Merkmal die (unfreiwillige) Arbeitslosigkeit darstellt, d.h. Personen, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen. Letztlich handelt es sich dabei auch um eine statische Kategorie (vgl. Brödel 2011, S. 906 f.).

Die Bildungsangebote im öffentlich-geförderten Bereich können auf zwei Adressatenkreise zielen: entweder werden *Maßnahmen für Gruppen* geplant, deren Zusammenstellung dem Auftraggeber (z.B. Agentur für Arbeit oder Jobcenter) obliegt und die damit aus Sicht des Bildungsanbieters mit einem geschlossenen Zugang einhergehen oder es werden "offene" Maßnahmen über das KURSNET angeboten, zu denen sich *einzelne Adressaten und Adressatinnen* anmelden können. Beispiele hierfür sind Maßnahmen für Einzelpersonen, die nach §45 über einen Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein sowie Maßnahmen, die nach §81 über Bildungsgutscheine gefördert werden (vgl. SGB III, § 45, § 81). Beide weisen einen selektiven Zugang auf, da Adressaten und Adressatinnen sich nur mit diesen Gutscheinen einen AZAV-zertifizierten Bildungsanbieter auswählen können, bei dem sie sich weiterbilden lassen möchten. Die Vergabe dieser Gutscheine strukturiert den Zugang zu Weiterbildung vor. Die in diesem Bereich angebotenen „Maßnahmen“ (SGB III, § 45 Abs. 1, § 81 Abs. 1) von WEITBILD entstammen dem *Programmkatalog*, der lokal am Standort gestaltet wird und neben Standortbezogenen Neuentwicklungen im Wesentlichen Konzepte und Module aus der zentralen Datenbank der Produktentwicklung enthält. Die zentrale Produktentwicklung und zum Teil die Planenden am Standort entwickeln die entsprechenden Lehrgangskonzepte und Module für das modulare System, wenn in der Bildungszielplanung neue Bedarfe analysiert (Neuentwicklung) oder die Angebote an geänderte Berufsbilder angepasst (Fortschreibung mit Modifikation) werden.

Die *notwendige Zulassung von WEITBILD* als Träger der Maßnahme und die Zulassung der Maßnahme (vgl. SGB III, § 45, Abs. 4, § 81 Abs. 1) erfolgt über die zentrale Produktentwicklung. Entsprechend regionaler Förderbedingungen können die zentral vorbereiteten Konzepte entweder von den Akteuren am Standort standardisiert übernommen (Platzieren) oder mit Blick auf die Dauer und Gestalt der Weiterbildung angepasst und neu zertifiziert werden (Adaption).

Mit Förderbedingungen sind die Bildungszielplanungen der Bundesagentur für Arbeit und Jobcenter, die neben dem Thema zum Teil genau den Inhalt und die dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten festsetzen, sowie die Prüfungsanforderungen der Kammern bei Umschulungen gemeint. Die föderale Struktur des Bildungssystems sowie die Organisationsstruktur des Auftraggebers führen zu einer *regional differierenden Bedarfslage*, die unterschiedliche Anforderungen für die inhaltliche Angebotsplanung setzen und auf die mit Platzieren oder Adaption reagiert wird. Eine Beendigung bestehender Angebote kann erfolgen, wenn eine Anpassung über den Zeitverlauf nicht durchgeführt wurde und die Nachfrage ausbleibt (Einschlafen-lassen). Als Beispiel wurde der Produktbereich IT von der Leiterin am SC L beschrieben (vgl. Lorenz 2019, S. 175).

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den *Maßnahmen für Gruppen im öffentlich-geförderten Bereich* um Ausschreibungen nach §45: „Die Agentur für Arbeit kann unter Anwendung des Vergaberechts Träger mit der Durchführung von Maßnahmen nach Absatz 1 beauftragen“ (SGB III, § 45, Abs. 3). Hierbei wird entsprechend der ausgeschriebenen Bedingungen ein *maßgeschneidertes Angebot* geplant, welches sich entweder bestehender Module aus der zentralen Datenbank bedient und diese nachfrageorientiert zusammenstellt (Adaption) oder kurzfristig ein Angebot als Grobkonzept neu entwickelt. Die Bedarfsanalyse ist vorgelagert und wurde durch den Auftraggeber durchgeführt.

Bei den *offenen Seminaren im Privat- und Firmenkundenbereich* werden zum einen Einzelpersonen adressiert, die als *Privatperson* die Weiterbildung selbst finanzieren. Zum anderen sind *Mitarbeitende und Führungskräfte* angesprochen, deren Arbeitgeber der Auftraggeber der Weiterbildung ist. Die offenen Seminare werden durch Programmplanungshandeln von den an Planung beteiligten Akteuren gestaltet und bilden den Programmkatalog an den einzelnen Standorten von WEITBILD, der in digitaler Form vorliegt. Zur Gestaltung des Programmkatalogs sind alle identifizierten Planungsstrategien möglich und werden genutzt, um *Anpassungs- und Aufstiegsfortbildungen für Beschäftigte von Unternehmen und Privatpersonen* zu entwickeln, umzusetzen, kontinuierlich fortzuschreiben und bei fehlender Nachfrage oder geänderten Bedarfslagen zu beenden.

In diesem Teilsegment lassen sich auch die durch das *Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover* offerierten beruflichen Weiterbildungsangebote verorten, bei denen es sich um *Anpassungsfortbildungen* handelt. Die Planenden des Kompetenzzentrums bieten unter Nutzung aller Planungsstrategien *offene Seminare an, die einem Programmkatalog entsprechen*. Dadurch

wird ein offener Zugang für alle interessierten Privatpersonen sowie Mitarbeitende und Führungskräfte geschaffen. Wie in der Dokumentenanalyse in 4.1 dargestellt, wird für die Gestaltung des Programmkatalogs auf alle Planungsstrategien zurückgegriffen.

Auf der anderen Seite kann es sein, dass *Unternehmen* für Mitarbeitende und/oder Führungskräfte *firmeninterne Seminare* bei WEITBILD anfragen, weil es sich um einen spezifischen, aktuellen Bedarf handelt und/oder es mehrere Personen im Unternehmen betrifft, die denselben Qualifizierungsbedarf haben. Hierin fallen auch *Ausschreibungen von Unternehmen*, auf die sich WEITBILD bewirbt. Sowohl bei Ausschreibungen als auch bei den „regulären“ Anfragen von Unternehmen greifen die Akteure entweder auf ein *bestehendes Angebot aus dem Programmkatalog* zurück und können das *Platzieren* nutzen, sofern das bestehende Angebot zu den Bedarfen passt, die im Gespräch ermittelt oder vom Kunden mitgeteilt werden. Dies ist vor allem im *gesetzlich-geregelten Firmenkundenbereich* der Fall, bei dem Gesetze und Verordnungen Bedarfe setzen,²⁰ die für alle gleich sind. Es kann jedoch auch vorkommen, dass zu der Anfrage und dem genannten oder eruierten Bedarf kein Angebot besteht, so dass es entsprechend der Bedarfe des Unternehmens entweder *adaptiert oder neu entwickelt* werden muss. In beiden Fällen handelt es sich um die *Programmart der maßgeschneiderten Angebote*. Wer an diesen Weiterbildungen teilnimmt liegt in der Verantwortung des Unternehmens bzw. des dazu befugten Personenkreises (vgl. Käßlinger 2016, S. 123). Es kann also von einem „geschlossene[n] Charakter“ (ebd.) ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in beiden Falleinrichtungen die *Programmart des Programmkatalogs* für Mitarbeitende und Beschäftigte von Unternehmen identifiziert werden kann. Daneben bietet WEITBILD den Unternehmen zusätzlich *maßgeschneiderte Angebote* an.

²⁰ Der Privat- und Firmenkundenbereich gliedert sich bei WEITBILD in den freiwilligen und den gesetzlich-geregelten Bereich, bei dem die Weiterbildungsteilnahme verpflichtend vom Gesetzgeber oder Berufsgenossenschaften vorgeschrieben ist und eine staatliche Regulierung durch Gesetze umgesetzt wird. Die Gesetze und Normen wirken auf nationaler Ebene, so dass sie für alle Standorte gültig sind und Weiterbildungsbedarfe setzen (vgl. Röbel 2017b, S. 33). Beispiele sind der Brandschutzbeauftragte oder Sicherheitsbeauftragte der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV), das „Gesetz über die Grundqualifikation und Weiterbildung der Fahrer bestimmter Kraftfahrzeuge für den Güterkraft- und Personenverkehr“ oder die Fachkunde für Abbruch-, Sanierungs- und Instandhaltungsarbeiten mit Asbest gemäß GefStoffV und TRGS 519. Daneben werden internationale Verordnungen wie ADR im Gefahrgutbereich oder die IATA für Gefahrgut in der Luftfracht in der Programmplanung aufgenommen (vgl. Programme SC V und SC L).

Der Bildungsanbieter übernimmt demzufolge für *kleine und mittlere Unternehmen die Rolle der Weiterbildungsabteilung*, die durch Hippel (2016) und Röbel (2017a, b) für Großunternehmen ab 2.800 Mitarbeitende beschrieben wurde. Auch das *Kompetenzzentrum Hannover* könnte theoretisch Seminare für Firmen anbieten und damit maßgeschneiderte Angebote für diesen Adressatenkreis planen. Aufgrund der projektförmigen öffentlichen Finanzierung der Einrichtung ist dies jedoch nicht möglich, da sonst ein geschlossener Zugang geschaffen würde. Die öffentliche Förderung bedingt die Grundvoraussetzung eines offenen Zugangs zu den Angeboten des Zentrums, weshalb Firmenseminare und damit auch maßgeschneiderte Angebote ausgeschlossen sind. Die Gestaltung von Programmarten ist an dieser Stelle also nicht durch die Institutionenform Einrichtung der beigeordneten Bildung versus privater Bildungsanbieter der beruflichen Bildung begründet, sondern durch Steuerung aufgrund der Finanzierung der Einrichtung im Reproduktionskontext Staat. WEITBILD bietet weiterhin einen *Programmkatalog für Arbeitssuchende, Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen an* und bewirbt sich auf Ausschreibungen nach § 45 SGB III mit *maßgeschneiderten Angeboten*.

Im Abgleich mit den ausdifferenzierten Programmarten der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Hippel 2016, S. 146 f.) kann für Anbieter der beruflichen Bildung folgende Unterteilung (vgl. Tab. 1) entworfen werden, die die beiden *Programmarten des Programmkatalogs und der maßgeschneiderten Angebote entlang des Zugangs, der Finanzierung, der Bedarfe, der Bedarfsstrategien, des Zeithorizonts und der möglichen Planungsstrategien typisiert*.

Tabelle 1: Differenzierung der Programmarten für Anbieter der beruflichen Weiterbildung

	Programmkatalog	Maßgeschneiderte Angebote
Zugang	i.d.R. offen oder selektiv	geschlossen
Auftraggeber/ Finanzierung	verschieden (öffentliche Einrichtungen, Privatpersonen, Unternehmen)	öffentliche Einrichtungen, Unternehmen
Bedarfe	aktuelle und prognostische Bedarfe	aktuelle Bedarfe, institutionelle Bedarfe
Bedarfsstrategien	im Schwerpunkt angebotsorientiert	im Schwerpunkt nachfrageorientiert
Zeithorizont	auf Kontinuität ausgelegt	auf Einmaligkeit ausgelegt
Planungsstrategien	Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung	Neuentwicklung oder Adaption

Für die Gestaltung des *Programmkatalogs* als makrodidaktisches Handeln lassen sich alle Planungsstrategien (Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung) identifizieren. Der Programmkatalog muss nicht in gedruckter Form vorliegen, sondern kann auch metaphorisch ausgelegt die Veröffentlichung und Ankündigung von Angeboten im Internet strukturiert nach Inhaltsbereichen umfassen. Aufgrund der digitalen Veröffentlichung wird der Programmkatalog dynamischer und es können Änderungen schneller eingearbeitet werden, ohne dass die Planenden an feste Zeitschienen z.B. halbjährliche Programmhefte gebunden sind. Es werden aktuelle und prognostische Bedarfe mit dem Programmkatalog adressiert, der über Programmplanung gestaltet wird und auf Kontinuität der Angebote angelegt ist. Die Angebote werden nicht nur neu entwickelt oder umgesetzt, sondern auch fortgeschrieben und modifiziert oder wenn nötig beendet. Diese Kontinuität wirkt strukturbildend auf das Profil der Bildungseinrichtung. Die Angebote des Programmkatalogs werden durch öffentliche Einrichtungen, Unternehmen oder Privatpersonen finanziert. Über den Programmkatalog wird in der Regel ein offener Zugang für die Adressatinnen und Adressaten erreicht, den auch von Hippel (2016) identifizierte (ebd., S. 147) oder ein selektiver Zugang verfolgt, der durch den Auftraggeber vorstrukturiert wird. Als Ausnahme sind Angebote für Firmenkunden aus dem gesetzlich-geregelten

Bereich zu nennen, bei denen Angebote aus dem Programmkatalog aufgrund der einheitlichen Vorgaben der Gesetze und Verordnungen platziert werden. In diesen Fällen ist der Zugang bedingt durch die Auftraggeber der Unternehmen geschlossen.

Es handelt sich um ein vorwiegend angebotsorientiertes Vorgehen der Programmplanung, bei dem der Adressatenkreis der Bildungsangebote anonymer und unbestimmter ist als bei den maßgeschneiderten Angeboten (vgl. Schlutz 2006, S. 46). Dennoch finden nachfrageorientierte Anpassungen statt, wie sie in der Strategie der Adaption und der Fortschreibung mit Modifikation ersichtlich sind. Über den Vertrieb (WEITBILD) oder Unternehmensgespräche (Kompetenzzentrum) werden Adressaten und Adressatinnen aufgesucht, Bedarfe erschlossen und geweckt (Lorenz & Asche 2020, S. 188), so dass die Bedarfe der Unternehmen auf die vorhandenen Angebote bezogen werden und die Passung zwischen Angebot und Nachfrage induziert wird. Auf diese Weise werden die Suchbewegungen der Adressatinnen und Adressaten (vgl. Tietgens 1982, S. 127) aufgenommen, analysiert und auf das vorhandene Angebot fokussiert.

Bei den *maßgeschneiderten Angeboten* handelt es sich um bestimmbare Gruppen im öffentlich-geförderten Bereich und im Firmenbereich. Sie werden geplant, um auf Ausschreibungen und Vergabeprozesse zu reagieren und firmeninterne Seminare auf Anfrage zu entwickeln. Diese Angebote gehen mit einem geschlossenen Zugang einher, bei dem entweder die Agenturen für Arbeit oder Jobcenter entscheiden, wer an der beruflichen Weiterbildung teilnehmen darf oder Führungskräfte im betrieblichen Kontext ein bedarfsorientiertes, firmenindividuelles Angebot für eine größere Gruppe anfragen. Ihnen obliegt die Entscheidung, wer an der betrieblichen Weiterbildung partizipiert. Maßgeschneiderte Angebote verweisen auf kurzfristig entstehende Bedarfe (vgl. Röbel 2017b, S. 33), d.h. aktuelle Bedarfe, die institutionell verortet sind und regional entsprechend der ansässigen Unternehmen differieren. Sie sind von den Planenden flexibel und zeitnah aufzunehmen (vgl. Lorenz 2018, S. 25 f.) und über die Nutzung der Strategien Neuentwicklung von Angeboten oder Adaption bestehender Angebote in passgenaue Angebote zu transferieren. Es handelt sich um eine nachfrageorientierte Strategie (vgl. Schlutz 2006, S. 45), bei der die Angebotsplanung im Vordergrund steht und die Durchführung des Angebots auf Einmaligkeit ausgelegt ist. Ob die Planungsstrategie der Adaption möglich ist, hängt davon ab, ob sich die Umsetzung als Planungsstrategie beim Anbieter herausgebildet hat.

Die maßgeschneiderten Angebote sind nicht gleichzusetzen mit der Planungsstrategie der Adaption, wie sie etwa beim Programmkatalog genutzt wird. Das unterscheidende Merkmal ist der Zugang. Adaptierte Angebote im Bereich des Programmkatalogs weisen einen offenen bzw.

selektiven Zugang auf, wohingegen über Neuentwicklung und Adaption gestaltete maßgeschneiderte Angebote immer mit einem geschlossenen Zugang einhergehen.

5. Diskussion und Anschlussfragen

Die *Verknüpfung der Planungsstrategien mit den Programmarten* hat gezeigt, dass sich die Konzeption der Planungsstrategien als makrodidaktische Entscheidungen über Angebote als passfähig erweist, um die Gestaltung einzelner Programmarten abbilden zu können. Die Fokussierung auf die Angebotsplanung innerhalb der Planungsstrategien Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung ermöglicht hierbei sowohl eine Beschreibung einzelner Angebote als auch eine makrodidaktische Sicht, wenn sie zu Programmarten verbunden bzw. zur Weiterentwicklung von Programmarten eingesetzt werden. An dieser Stelle lassen sich die fließenden *wechselseitigen Bezüge zwischen makro- und mikrodidaktischer Planung* (vgl. Arnold & Wieglerling 1983, S. 14), d.h. zwischen Angebots- und Programmplanung erkennen.

Die Planungsstrategien der *Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung* wurden bei den Anbietern WEITBILD und Kompetenzzentrum Hannover *empirisch dargestellt*. Dies betrifft auch mehrheitlich die jeweiligen Unterformen der Neuentwicklung von Angeboten, dem Platzieren als standardisierte Umsetzung und der Adaption als angepasste Umsetzung bestehender Angebote bzw. Konzepte und der Fortschreibung mit Modifikationen. Damit konnte die exemplarische Untersuchung des Programms und des Planungshandelns von zwei Anbietern zwei *neue Planungsstrategien* für die Angebotsplanung identifizieren: *Platzieren und Adaption als Varianten der Umsetzung*.

Das *Einschlafen-lassen*, das als passive Strategie markiert wurde und die Folge einer fehlenden bewussten Fortschreibung und Anpassung des Angebots an aktuelle Bedarfslagen durch die Planenden ist (vgl. Lorenz 2019, S. 174 f.), konnte nur bei *WEITBILD auf der Standortebene* identifiziert werden. Prinzipiell erscheint eine solche Strategie auch für andere Einrichtungen möglich, wenn es nicht gelingt, Bildungsangebote auf die sich verändernden Bedürfnisse, Bedarfe, Erwartungen, gesetzlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Wissensbestände anzupassen. Es beschreibt die *Anforderung der Aktualität und Kontinuität*, die nach Siebert (2009) in der Programmplanung bearbeitet werden muss. Planende sind gefordert ein auf Kontinuität ausgelegtes Programm zu planen und dabei eine Balance zu aktuellen Themen und Bedarfen herzustellen bzw. diese erst einmal als solche zu identifizieren (ebd., S. 77 f.). Die fehlende reflexive Prüfung des Angebots bzw. von Programmschwerpunkten wie in dem Beispiel des IT-Fachbereichs bei WEITBILD führt zu einem *Verlust der Passung zu den Bedarfen*, was sich

in einer ausbleibenden Nachfrage äußert. In Rückgriff auf den rezipierten Strategiebegriff, wonach eine Strategie ein vom Individuum erarbeiteter sequenzieller Handlungsplan „als Resultat bewußter Planung“ (Knappe et al. 2009, S. 162) darstellt, muss jedoch einschränkend konstatiert werden, dass das Einschlafen-lassen dieses Kriterium nicht erfüllt. In dem herangezogenen Beispiel von WEITBILD geschieht das *Einschlafen-lassen beiläufig aufgrund eines fehlenden bewussten Planungshandelns*. Daher handelt es sich hier, anders als bisher angenommen, *nicht um eine Strategie*. Dennoch erscheint es möglich, dass sich Planende bewusst für das Einschlafen-lassen entscheiden, d.h. sich um bestimmte Angebote beispielsweise aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen nicht kümmern und damit in Kauf nehmen, dass Angebote die Passung zum Bedarf verlieren und damit einschlafen. Es bleibt zu prüfen, ob sich diese These in der Empirie bestätigen lässt.

Besonders interessant ist die neu eruierte Planungsstrategie der *Umsetzung*, die sich nach 3 Jahren Projektlaufzeit auch im Planungshandeln des Kompetenzzentrum Hannovers nachweisen lässt. Die Umsetzung beschreibt die Nutzung von bestehenden Angeboten und Konzepten, die durch die Planenden für eine andere Teilnehmergruppe an neuen Veranstaltungsorten angeboten werden. Dieser Planungsstrategie geht eine Bedarfsanalyse voraus, die regional oder auf den Kunden ausgerichtet sein kann. Über die Bedarfsanalyse werden die entsprechenden Bedarfe erschlossen und anschließend geprüft, ob dazu bestehende Konzepte (eigene oder von anderen Kompetenzzentren bzw. der zentralen Produktentwicklung bei WEITBILD) genutzt werden können. *Je nach Bedarfslage wird dann das entsprechende Konzept ausgewählt* und im *Standard*, d.h. ohne Anpassungen ins eigene Programm übernommen oder aber in seinen Bestandteilen *adaptiert*. Diese Adaptionen können sich auf Inhalte, Zeiten und Methoden beziehen (vgl. Lorenz 2019, S. 174).

Die *Adaption und das Platzieren* können Ausdruck einer *bedarfsorientierten Planung* sein, bei der nachfragebasiert oder angebotsbasiert eine Ausrichtung auf die Teilnehmenden, den Adressatenkreis oder den Auftraggeber erfolgt (vgl. Schlutz 2006, S. 45f.). Bezogen auf ein professionelles Planungshandeln liegt die *pädagogische Anforderung* bei der Nutzung dieser Planungsstrategien in einer *fundierte Bedarfsanalyse*, so dass passfähige Angebote (vgl. Gieseke 2008, S. 13, Gieseke 2018b, S. 59, Schlutz 2006, S. 44) entsprechend der antizipierten und erschlossenen Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe und Bedarfe des Auftraggebers gewählt werden können. Regionale Bedarfsanalysen werden daher in Planungsprozessen aufgenommen und sind wichtig, damit die Bildungsangebote Akzeptanz in Form von Nachfrage finden (vgl.

Gieseke 2003, S. 203). Weiterhin benötigen die Planenden bei der Umsetzung im Sinne der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung die *Möglichkeit, die bestehenden Angebote anpassen zu können*, wie es in der Teilstrategie der *Adaption* sichtbar wird. Wenn das bestehende Konzept nicht passfähig ist, wird nur durch eine Anpassung ein adressatenbezogenes, bedarfsgerechtes Angebot möglich. Solche Adaptionen umfassen beim *Kompetenzzentrum*, die Modularisierung der Rechtsschulungen und die zeitliche Gestaltung von eintägigen sowie halbtägigen Seminaren. Die *Modularisierung* lässt sich ebenfalls im hoch regulierten öffentlich-geförderten Geschäft bei *WEITBILD* nachweisen. Über einzelne zertifizierte Module kann den Teilnehmenden auf Standortebene ein bedarfsgerechtes Angebot zusammengestellt werden, womit es zu einer Adaption der zentral entwickelten Bausteine wird. Siebert weist auf die didaktische Bedeutung der Modularisierung hin, da über die Modularisierung curriculare Vorgaben und Zwänge subjektorientiert in Wahlmöglichkeiten übersetzt werden können. Die verschiedenen Kombinationen der Module ermöglichen dann ein teilnehmerorientiertes Anschließen an Erfahrungen und Wissen (vgl. Siebert 2009, S. 25).

Bei *WEITBILD* wurde angenommen, dass die Strategie der Umsetzung aus der arbeitsteiligen Programmplanung und dem wirtschaftlichen Handeln der Akteure resultiert, die dazu führen, dass sich die Umsetzung von der Neuentwicklung separiert (vgl. Lorenz 2019, S. 175). Allerdings weist die Ausbildung der Planungsstrategie am Kompetenzzentrum darauf hin, dass sie auch durch die *Einrichtung einer übergreifenden zentralen Ebene*, in diesem Fall das Netzwerk Mittelstand Digital und die Netzwerkarbeit, bedingt ist. Im Netzwerk können die differierenden Expertisen zur Erfüllung gemeinsamer Ziele genutzt werden. Diese Nutzung der Expertisen führt dazu, dass bestehende Angebote mit anderen geteilt werden, um sie ihnen verfügbar zu machen, womit ein Wissenstransfer erfolgt. Die Planungsstrategie der Umsetzung wird daher u.a. ausgebildet bzw. von den Planenden genutzt, wenn es sich um eine *überregionale Institution* handelt, die aus mehreren Organisationen besteht, die einen *gemeinsamen Auftrag* verfolgen, der entweder über das Bildungsmanagement (*WEITBILD*) oder die Auftraggeber und Fördermittelgeber (*Kompetenzzentrum*) bestimmt wird. Die Größe des Bildungsanbieters bzw. der Einrichtung der beigeordneten Bildung entscheidet, ob sich die Umsetzungsstrategie herausbilden kann. Daneben deutet die Umsetzung bei den „mobilen Angeboten“ darauf hin, dass auch die *Größe des regionalen Einzugsgebiets* die Ausbildung dieser Strategie bedingt. Je größer der regionale Verantwortungsbereich, desto eher können Angebote in Kooperation mit anderen Einrichtungen an anderen Orten für neue Teilnehmergruppen platziert oder adaptiert werden.

Aus einer *wirtschaftlichen Perspektive* des Marketings kann die Planungsstrategie der Umsetzung der “Marktausweitung“ zugeordnet werden, da über diese Strategie ein gleiches Angebot einem größeren Teilnehmerkreis zugänglich gemacht wird (vgl. Barz & Tippelt 2007, S. 10). Als Beispiel können wiederum die mobilen Angebote des Kompetenzzentrums dienen, bei denen Angebote aus dem Programm zusammen mit Multiplikatoren regional angeboten werden. Andererseits wird aus *pädagogischer Perspektive* den Adressatinnen und Adressaten mit den mobilen Angeboten ein wohnortnahes Bildungsangebot offeriert und zugänglich. Diese Wohnortnähe ist sonst von regional agierenden Volkshochschulen bekannt (vgl. Löbl 2000, S. 17, Süsmuth & Sprink 2009, S. 473, 486). Der Raum im Sinne einer Erreichbarkeit und Nähe zur Bildungseinrichtung ist nach Analysen des Sozialraumes in Bochum eine Einflussgröße auf die Weiterbildungsbeteiligung, dessen Bedeutung weiter zu untersuchen ist (vgl. Wittpoth 2007, S. 200, 2011, S. 778). Die Planungsstrategie der Umsetzung kann daher die Zugangsmöglichkeiten zu organisierter Weiterbildung für Erwachsene erhöhen.

Die Planungsstrategien der *Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung* stellen makrodidaktische Entscheidungen über Angebote dar. Sie gehen jedoch nicht mit einheitlichen Handlungssequenzen einher, sondern scheinen jeweils *unterschiedliche Verkettungen von Handlungsschritten* aufzuweisen. Hier schließt unter einem handlungsbezogenen Fokus die Forschungsfrage an, welche Planungsschritte bzw. Handlungsketten sich in den Planungsstrategien abbilden lassen und an welchen Zeitpunkten die makrodidaktische Entscheidung fällt, Angebote zu planen, zu verändern, einzuführen, wiederholt anzubieten oder zu beenden. Dazu würde sich das Modell der Wissensinseln eignen, über das die Planungsschritte sequenziell abgebildet werden können (vgl. Gieseke 2000, S. 329 f., Gieseke & Hippel 2018, S. 46 f.). Die Planungsstrategien lassen sich bereits in hypothetischen Ausführungen von Gieseke zu verketteten Wissensinseln erkennen: „Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es sicher einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeitsarbeit, Dozent/innengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation [– dieses geht einher mit der Neuentwicklung von Angeboten – L.L.], während Angebote, die immer wieder nachgefragt werden, problemlos sofort ins Programm aufgenommen werden können. Bei längeren Routineangeboten ließe sich eine Ist-Analyse mit einer Evaluation verbinden [– Fortschreibung mit und ohne Modifikation, L.L.]. Wenn Angebote aufgrund der Bedarfserkundung erneuert werden, die Teilnehmer/innen aber dennoch ausbleiben, sind z. B.

neue Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenentwicklung und neue Kostenkalkulationen miteinander zu verbinden [– Fortschreibung mit Modifikation, L.L.].“ (Gieseke 2003, S. 197).

Doch nicht nur eine Verkettung der Wissensinseln innerhalb der Planungsstrategien, sondern auch die Nachzeichnung, in welcher Form *Planungsstrategien anbotsspezifisch* verbunden werden können, lässt sich als Anschlussfrage definieren. Die Beantwortung dieser Frage geht mit einer längerfristigen Betrachtung des Planungshandelns und dessen Ergebnissen einher. Demnach zeigte sich bei WEITBILD, dass Neuentwicklungen durch den Standort nach Möglichkeit in die zentrale Datenbank eingehen sollen, um wiederum allen zur Verfügung zu stehen (vgl. Lorenz 2018, S. 31). Wird das Angebot dann von einem anderen Standort übernommen, erfolgt eine Umsetzung, die in Fortschreibung münden kann.

Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung können an den ökonomischen *Produktlebenszyklus* erinnern, bei dem jedes Produkt die Phasen der Entwicklung, Einführung, Wachstum, Sättigung und Rückgang vollzieht (vgl. Zech 2010, S. 113) oder einfach mit einer *sich ändernden Bedarfslage, dem Prozess der Bedarfserschließung* (vgl. Schlutz 2006) sowie *einer gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklung erklärt werden*. „Programmplanungshandeln ist in einen permanenten Kreislauf der Erneuerung und Veränderung eingebunden“ (Gieseke 2000, S. 327). Dementsprechend können die Planungsstrategien als „Suchbewegungen“ (Tietgens 1982, S. 127) der Planenden gedeutet werden, die in einer angebotsorientierten Vorgehensweise Bedarfshypothesen prüfen und die Teilnahme als eine „Bedarfsindikation“ (Höffer-Mehlmer 2011, S. 998) auslegen. Durch die Evaluation des durchgeführten Angebots kann dann eine teilnehmerorientierte Anpassung erfolgen.

Die Ergebnisse der *Planungsstrategien für die verschiedenen Auftraggeber und Adressat/inn/en* deuten darauf hin, dass es vom *Ausmaß der Steuerung* abhängt, inwiefern die Planenden die einzelnen Planungsstrategien nutzen und welche Handlungsspielräume im Sinne eines professionellen Planungshandelns (vgl. Gieseke 2003, S. 206, 2018b, S. 58) sie hierbei ausfüllen können. Der *Einsatz der Planungsstrategien* wird *vorgesteuert*. Steuerung meint in einem weiten Begriffsverständnis nicht nur eine staatliche Einflussnahme (vgl. Hartz & Schrader 2008, S. 15), sondern umfasst sämtliche Formen der „zielgerichteten und bewussten Intervention“ (Schrader 2008b, S. 58) verschiedener Akteure, die sich in diesem Fall auf die Ebene der Organisation (vgl. Schrader 2008b, 2011) und die Programm- und Angebotsplanung auswirken.

Es lassen sich sowohl Einflussnahmen im Sinne einer innerorganisationalen Steuerung erkennen, die über das Bildungsmanagement und der Gestaltung von Rahmenbedingungen der Programmplanung (vgl. Robak 2004, S. 339 ff.) entstehen, als auch solche, die außerhalb der Organisation liegen und auf das soziale System Weiterbildung wirken (vgl. Schrader 2008b, S. 58). Die Programmplanung bei WEITBILD ist im Vergleich zum Kompetenzzentrum vielfältigen innerorganisationalen²¹ und externen Steuerungsimpulsen ausgesetzt, die eine freie Interessensmodellierung einschränken und Qualifizierungsbedarfe setzen (vgl. Röbel 2017b, S. 33). Dies geschieht beispielsweise über die Förderpraxis der Bundesagentur für Arbeit²² (Bildungszielplanung, Bildungsgutscheine und Bundeskostendurchschnittssätze) als auch über Verordnungen von Berufsgenossenschaften und dem Gesetzgeber, die zum Teil nicht nur den Bedarf festlegen, sondern auch Anforderungen an die Gestaltung der beruflichen Weiterbildung definieren (vgl. Lorenz 2018, S. 30).

Im *gesetzlich-geregelten Bereich des Firmenkundenbereichs* wird fast ausschließlich die Strategie des *Platzierens* genutzt, da der Gestaltungsspielraum für die planenden Akteure durch die zum Teil genauen Vorgaben des Gesetzgebers und der Berufsgenossenschaften eingeschränkt ist. Dieser begrenzte Handlungsrahmen mündet in einer standardisierten Umsetzung der zentral vorbereiteten Konzepte. Die Ausrichtung von WEITBILD auf den gesetzlich geregelten Bereich im Firmenkundensegment zeigt die *Verhandlung der Planenden mit der Kontingenz von Bildung in den Unternehmen* (vgl. Käßplinger 2016, S. 120, 230). Für die Unternehmen liegt auf der Weiterbildung keine Priorität zur Erfüllung ihrer Unternehmensziele, so dass eine Entscheidung zur Teilnahme und der Finanzierung dieser zu einer Kann-Bestimmung wird. Indem

²¹ Bei WEITBILD werden durch die enge Verzahnung von Bildungsmanagement und Programmplanung sowie die Übernahme von Planungsaufgaben durch Akteure des Bildungsmanagements auf zentraler oder regionaler Ebene Handlungsräume für die Planung vorstrukturiert, die systematisierend wirken (vgl. Robak 2004, S. 341 f.) und begrenzt sind. Es werden keine offenen Handlungswaben für die Planenden geschaffen (ebd., S. 341), sondern „Handlungsschablonen mit stärkerem handlungsschematisierenden Prägecharakter konstellierte“ (ebd., S. 342).

²² Über die Bildungszielplanungen werden im SGB-geregelten Bereich Themen der Programmplanung sowie zum Teil die Form des Angebots gelenkt. Die Bildungszielplanungen stellen ein wichtiges Instrument der Agenturen für Arbeit dar, um Förderschwerpunkte für ihr jeweiliges Verantwortungsgebiet zu bestimmen und Bildungsgutscheine zu verteilen. Darüber werden Fachkräftebedarfe auf dem Arbeitsmarkt beschrieben und in Bildungsziele transferiert (vgl. Matysik, Leusch & Warsewa 2014, S. 19, 30).

sich WEITBILD auf die gesetzlich gesetzten Bedarfe zurückzieht, erleichtert sich die Argumentation für Weiterbildung und die Wahrscheinlichkeit einer positiven Weiterbildungsentcheidung der Auftraggeber wird erhöht. Käßpinger weist jedoch darauf hin, dass die *Kontingenz den gestaltenden Akteuren von Planung Handlungsspielräume eröffnet* (ebd., S. 232). Daher ist es nachvollziehbar, dass sich über die Fokussierung auf den gesetzlich geregelten Firmenkundenbereich die Handlungsspielräume der Planenden begrenzen und der *Standardisierung Vorschub* geleistet wird, was sich in der Nutzung der Planungsstrategie Platzen zeigt.

Die *Formen der innerorganisationalen und systembezogenen Steuerung* sind deshalb eine *weitere Forschungsperspektive*, um Planungshandeln in der beruflichen Weiterbildung zu untersuchen und die vielfältigen Formen, Medien und Akteure²³ der Steuerung aufzuarbeiten (vgl. Hartz & Schrader 2008, S. 17, Schrader 2008b, S. 43 ff.). Hieran schließt sich die Frage an, was *professionelle Planung in diesem Bildungsbereich* ausmacht, der durch differente systembezogene Steuerungen geprägt ist und damit Gestaltungsspielräume der Planenden verengt. Dies kann auch in Verbindung mit den Planungsstrategien von Cervero & Wilson (1994) erfolgen, die *Handlungsformen unter unterschiedlichen Macht- und Interessenskonstellationen* vorschlagen.

²³ Reutter (2008) beschreibt beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit als wichtigen Akteur der beruflichen Weiterbildung. Er zeichnet nach, wie sich die Arbeitsmarktpolitik und das Verständnis der Einrichtung über die verschiedenen Reformen des AFG, SGB III und die Hartz-Reformen gewandelt hat und welche Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung daraus resultieren (ebd., S. 198 ff.). Die Hartz-Reformen unter dem Motto „Fördern und Fordern“ haben dazu geführt, dass ökonomische Steuerungsinstrumente wie benchmarking und controlling eingesetzt werden, die „nicht auf Veränderung und Gestaltung, sondern auf Optimierung ausgerichtet sind. Mit dieser arbeitsmarktpolitischen Selbstentmächtigung gibt Arbeitsmarktpolitik auch ihren sozialpolitischen Anspruch auf. Die BA wandelt sich vom quasi-staatlichen Organ zu einer Dienstleistungseinrichtung, bei der Kriterien der Effektivität und der Effizienz der eingesetzten Ressourcen handlungsleitend werden und nicht die Bedarfe und Bedürfnisse der Arbeitssuchenden.“ (ebd., S. 211). Hieraus erwächst die Anforderung an die Planenden in Bildungseinrichtungen wirtschaftlich zu handeln, wobei der professionelle pädagogische Anspruch darin besteht, eine bedarfs- und teilnehmerorientierte Programm- und Angebotsplanung anzustreben. Hierbei müssen die Planenden nach Brödel (2011) die Lebensumwelt der Arbeitssuchenden, d.h. u.a. die im SGB geregelten Rechte und Pflichten verstehen sowie die Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung kennen (u.a. Erwerbsarbeit und beruflicher Abschluss), um ihre Bildungsbedürfnisse aufzunehmen und biografisch orientierte berufliche Perspektiven zu entwickeln (ebd., S. 908 ff.).

Letztlich können *für Anbieter der beruflichen Weiterbildung die zwei systematisch getrennten Programmarten des Programmkatalogs und der maßgeschneiderten Angebote* in der Re-Analyse der Daten aus den beiden Fallanalysen WEITBILD und dem Kompetenzzentrum Hannover herausgearbeitet werden. Hierbei ließen sich *Kategorien bestimmen, in denen sich die Programmarten differenzieren (Auftraggeber/Finanzierung, Zugang, Bedarfe, Bedarfsstrategien, Zeithorizont und Planungsstrategien)*. Ergänzend könnte in Anlehnung an Hippel & Röbel (2016) noch eine *Analyse der zugeschriebenen Funktionen von Weiterbildung* in weiteren Forschungsarbeiten erfolgen, um den Aushandlungsprozess zwischen den Auftraggebern, Teilnehmenden und planenden Akteuren nachzuzeichnen. Interessant wäre dabei, ob die Planenden auf ein breites Spektrum an Funktionen zurückgreifen und diese in den Planungsprozess im Sinne eines Angleichungshandelns einbringen oder ob es lediglich zu einer Anpassung an Bedarfe und Funktionen des Kunden bzw. Teilnehmenden kommt. Damit ließen sich zugleich die *Begründungslogiken* (vgl. Pohlmann 2018, S. 252) für Planungsentscheidungen verknüpfen.

Die unternehmensbezogenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Hippel 2016, Hippel & Röbel 2016) konnten in der Analyse auf eine anbieterbezogene Perspektive für die berufliche Weiterbildung übertragen werden. Die Verknüpfung der Programmarten mit den Planungsstrategien verdeutlicht *unterschiedliche Bedarfsstrategien und Zeithorizonte des Planungshandelns*. Während der *Programmkatalog* durch ein makrodidaktisches Programmplanungshandeln gestaltet wird und die Planenden hierfür auf alle Planungsstrategien zurückgreifen können, sind die *maßgeschneiderten Angebote* auf eine einmalige Durchführung angelegt, was die Planungsstrategien auf die Neuentwicklung und Umsetzung begrenzt. Dies hängt auch mit den aktuellen Bedarfen zusammen, die in den maßgeschneiderten Angeboten kurzfristig aufgenommen werden. Gleiches zeigt sich im Kriterium des Planungshorizonts bei den Programmarten in Großunternehmen (vgl. Hippel 2016), *der Programmkatalog verfolgt eine vorausschauende langfristig angelegte Planung*, wohingegen die maßgeschneiderten Angeboten kurzfristig gemeldete Bedarfe der Unternehmensbereiche aufgreifen (ebd., S. 146). Diese verschiedenen Zeithorizonte werden jedoch *in kleinen und mittleren Betrieben nicht derart systematisch abgedeckt*, da sie in der Regel keine eigene Weiterbildungsabteilung haben (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 996). Aus diesem Grund erfolgt Programmplanung in den Unternehmen nach Höffer-Mehlmer „eher punktuell als umfassend, eher reaktiv als proaktiv“ (ebd.). Vor dem Hintergrund, dass Weiterbildungsanbieter die *Rolle der Weiterbildungsabteilung* zur Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen ausfüllen, haben

sie die *Verantwortung auch prognostische Bedarfe mit den Unternehmen zu eruieren* und sich nicht nur auf eine kurzfristige Befriedigung aktueller Bedarfe zu beschränken.

Bei den *maßgeschneiderten Angeboten* beginnt das Planungshandeln auf Anfrage und im Kontakt mit dem Auftraggeber und Teilnehmenden, so dass das Angebot in der Interaktion mit ihnen bedarfsorientiert und passfähig ausgerichtet werden kann (vgl. Reich-Claassen & Hippel 2011, S. 1003, Schlutz 2006, S. 46). Die maßgeschneiderten Angebote beziehen sich auf die *Vielfalt von Bedarfen und Formen der beruflichen Weiterbildung*. Sie können nach Käßlinger (2016) als planerische Gestaltung der vielfach geforderten „maßgeschneiderten Lösung“ (ebd., S. 229) in Unternehmen verstanden werden. Da sie jedoch Auftraggeber-bezogene Planungen darstellen, die nicht veröffentlicht werden, weisen sie einen „fluiden Charakter“ (Gieseke 2003, S. 192) auf und sind für die empirische Forschung *schwierig abbildbar*. Obwohl die maßgeschneiderten Angebote auf Einmaligkeit ausgerichtet sind, deuten die Interviews bei WEITBILD darauf hin, dass diese Angebote dahingehend geprüft werden, ob die Bedarfe auch für einen breiteren Adressatenkreis passfähig sind und *in die offenen Seminare überführt werden können*. Eine solche Wechselwirkung zwischen standardisierten Lehrprogrammen und kundenspezifischen Programmen ließ sich auch bei der Erstellung von eLearning Dienstleistungen zeigen (vgl. Rippien 2012, S. 313). Auf diese Weise dienen die maßgeschneiderten Angebote einer fundierten Bedarfsanalyse, die auf lange Sicht in das auf Kontinuität angelegte Programm eingehen und dieses weiterentwickeln (vgl. Gieseke 2003, S. 192).

Der Programmkatalog ist „die Programmart, die prinzipiell den höchsten Grad an Offenheit für Zielgruppen und erwachsenenpädagogische Planung ermöglicht“ (Hippel 2016, S. 147), wohingegen die maßgeschneiderten Angebote mit einem *geschlossenen Zugang* einhergehen. Letztere bergen weiterhin das Risiko einer *marktgängigen Nachfrageorientierung* (vgl. Dehnbostel 2008, S. 15, Gieseke 2015, S. 167 f.), bei denen urbane Regionen mit hohem Wettbewerbsdruck entstehen, die sich in einem standardisierten Angebot äußern können, das nicht dynamisch auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden reagieren kann (vgl. Margarian & Lankau 2018, S. 23). Es bedarf daher eines *professionellen teilnehmerorientierten und bedarfsorientierten Planungshandelns*, bei denen pädagogische und wirtschaftliche Logiken miteinander verschränkt werden.

6. Fazit

Die Analyse der Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung verdeutlicht die *Pluralität der verschiedenen Formen von beruflicher Weiterbildung, ihrer Zielgruppen, Finanzierung und Anbieter*. Daher wurde in der vorliegenden Dissertation die Programm- und Angebotsplanung bei zwei exemplarischen Anbietern untersucht und fallanalytisch dargestellt, um diese Vielfalt abbilden zu können. Hierbei handelt es sich um einen überregional agierenden kommerziellen Bildungsdienstleister, der im Reproduktionskontext Markt agiert (WEITBILD) und eine projektförmig, öffentlich finanzierte Einrichtung der beigeordneten Bildung (Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hannover), die sich im Kontext Staat verorten lässt (vgl. Schrader 2008b, 2011). In den zur Dissertation gehörenden Einzelarbeiten wurde das Planungshandeln der beteiligten Akteure (Lorenz 2018, 2019) und deren Ergebnisse über Programmanalysen (Lorenz 2018, Lorenz & Asche 2020) untersucht und aufgearbeitet. Programm- und Angebotsplanung konnten auf diese Weise einrichtungsbezogen und bildungsbereichsspezifisch in den Blick genommen werden. Die Einzelarbeiten lassen Aussagen zu den beteiligten Akteuren von Programm- und Angebotsplanung, der Bedarfsanalyse und den verwendeten Planungsstrategien zu.

Insbesondere die *umfassende Analyse des Programmplanungshandelns bei WEITBILD* hat fundierte empirische Erkenntnisse zum Aufbau von privaten Weiterbildungsanbietern, den Merkmalen ihres Planungshandelns, den angebotenen Formen beruflicher Weiterbildung und den genutzten Planungsstrategien erbracht. Über die Fallstudie des Typs „Vertiefung“ (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2010, S. 45) konnte die *Programmplanung kontextbezogen in ihrer Komplexität aufgearbeitet werden*, um die inneren Zusammenhänge und Logiken des Vorgehens privater Bildungsanbieter zu verstehen (vgl. Gieseke 1991, S. 80, Ludwig 2005, S. 51 f., Pflüger et al. 2010, S. 45). Wie die Befragung des Branchenverbandes Wuppertaler Kreis e.V. verdeutlicht, handelt es sich bei den von WEITBILD offerierten Bereichen (firmeninterne Seminare, offene Seminare für Privatpersonen und Unternehmen sowie den SGB-geförderten Maßnahmen) um die Dienstleistungen, mit denen die Weiterbildungsanbieter den meisten Umsatz erzielen (vgl. Wuppertaler Kreis e.V. 2018, S. 5 f.). Daher lässt sich WEITBILD als ein typischer Vertreter der kommerziellen Anbieter einstufen. Die Ergebnisse der Fallstudie erhalten dadurch

natürlich keine Allgemeingültigkeit, liefern aber wichtige empirische Grundlagen zur Programmplanung bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern, an denen zukünftige Forschungsarbeiten zum Planungshandeln dieses Institutionentyps anschließen können.

Die Einzelarbeiten wurden durch die vorliegende Rahmenschrift verbunden und unter den speziellen *Fokus der Planungsstrategien und der Programmarten re-analysiert*. Hierfür wurden Planungsstrategien als makrodidaktische Entscheidungen zur Gestaltung von Programmarten über die Hinzunahme, Beibehaltung, Veränderung und Beendigung von Bildungsangeboten gefasst, um adressatenbezogene Bildungsangebote zu planen. Die Planungsstrategien sind damit das Ergebnis ausgehandelter Entscheidungen zwischen den beteiligten Akteuren, die mit variablen, situationsspezifischen Planungsvorgängen verbunden sind.

Es konnten folgende Planungsstrategien mit ihren jeweiligen Unterformen bei den Anbietern der beruflichen Weiterbildung identifiziert werden: *Neuentwicklung* (von Angeboten oder Methoden), *Umsetzung* (Platzieren oder Adaption), *Fortschreibung* (mit oder ohne Modifikation) und *Beendigung* (Streichung). Die Konzeptualisierung von Planungsstrategien auf Angebots-ebene ermöglichte die Verknüpfung von Planungsstrategien mit den von Hippel & Röbel (2016) für den betrieblichen Kontext identifizierten *Programmarten*. Damit konnte einerseits an den Programmarten theoretisch weitergearbeitet werden und andererseits eine Auslegung der unternehmensbezogenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung für die berufliche Weiterbildung aus Anbieterperspektive erfolgen. Anhand der Re-Analyse der Daten wurde gezeigt, dass sich die *Programmarten und Planungsstrategien abhängig von Auftraggebern bzw. Finanzierung, Zielgruppe, Adressatinnen und Adressaten sowie Zugängen ausformen*.

Von WEITBILD werden *maßgeschneiderte Angebote und der Programm-katalog* für die berufliche Weiterbildung angeboten. Die Planenden gestalten die *maßgeschneiderten Angebote* für Arbeitslose, Arbeitssuchende, von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen sowie Beschäftigte und Führungskräfte über die Neuentwicklung und Umsetzung aus. Daneben wird der *Programmkatalog* über eine breite Nutzung aller Planungsstrategien geformt (Neuentwicklung, Umsetzung, Fortschreibung und Beendigung) und es werden institutionalisierte Bildungs- und Lerngelegenheiten für Arbeitssuchende, Privatpersonen sowie Beschäftigte von Unternehmen offeriert. Das *Kompetenzzentrum* bietet einen *Programmkatalog* an, der Anpassungsfortbildungen für Privatpersonen und Beschäftigte von Unternehmen in einem offenen Zugang enthält. Die beiden Programmarten wurden hinsichtlich ihres *Zugangs, Auftraggebers/Finanzierung, Bedarfe, Bedarfsstrategien, Zeithorizont und angewendeten Planungsstrategien bestimmt*.

Mit der dargestellten *Unterscheidung zwischen makrodidaktischer Programmplanung und mikrodidaktischer Angebotsplanung* lässt sich verdeutlichen, dass der Programmkatalog über Programmplanungshandeln gestaltet wird, wohingegen die maßgeschneiderten Angebote auf eine auf Einmaligkeit fokussierte kurzfristige Angebotsplanung ausgerichtet sind. Die Kontinuität der Bildungsarbeit wird jedoch über den im Schwerpunkt angebotsorientierten Programmkatalog sichergestellt und bestärkt darüber das Profil der Einrichtung. Wenn es gelingt beide Programmarten und damit ihre Schwerpunkte der Angebotsorientierung und Nachfrageorientierung zu verknüpfen und auszubalancieren, eröffnen sie Potenziale für eine langfristig angelegte kontinuierliche Bildungsarbeit, die *Kontinuität und Aktualität* (vgl. Siebert 2009, S. 77) verbindet und flexibel unterschiedliche Zeithorizonte realisieren kann. Demnach können einerseits in Programmen zusammengestellte Angebote Bedarfe und Nachfrage erzeugen (vgl. Gieseke 2008, S. 40 f.) und andererseits die nachfrageorientierten maßgeschneiderten Angebote genutzt werden, um die Bedarfshypothesen des Programmkatalogs zu validieren und zur *passgenaue- ren adressatenbezogenen Programmplanung* beizutragen.

7. Literaturverzeichnis

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. (2016). Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015. URL: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. URL: <https://www.die-bonn.de/id/36785/about/html/> (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2011). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 653-664). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Arnold, R. & Wiegerling, H.-J. (1983). Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse. Frankfurt/Main, Berlin, München: Diesterweg.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Jahrbuch Kompetenzentwicklung 2002. Münster: Waxmann.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2007). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Mileumarketing (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- BIBB (2018). CHECKLISTE. Qualität beruflicher Weiterbildung. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8596> (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, J. Schrader (Hrsg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) (S. 25-55). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- BMBF (2018). Berufsbildungsbericht 2018. URL: https://www.bmbf.de/upload_files-tore/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Bonin, H., Gregory, T. & Zierhahn, U. (2015). Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Kurzexpertise Nr. 57. URL: <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte-Arbeitsmarkt/forschungsbericht-fb-455.html> (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Brandt, A., Polom, L. & Danneberg, M. (2016). Gute digitale Arbeit. Auswirkungen der Digitalisierung im Dienstleistungsbereich. URL: library.fes.de/pdf-files/wiso/12786.pdf (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Brödel, R. (2011). Weiterbildung von Arbeitslosen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 905-916) (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45, pp. 249-268.

- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing and workplace education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. URL: doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dollhausen, K. (2008a). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischen Anspruch. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. (2008b). *Vorbemerkungen*. In W. Gieseke, *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung* (S. 7-8). Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, München: Juventa.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). Einleitung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 10-16). utb.
- Fleige, M., Hippel, A. v., Stimm, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 76-89). utb.
- Forester, J. (1989). *Planning in the Face of POWER*. London: University of California Press.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *THE FUTURE OF EMPLOYMENT: HOW SUSCEPTIBLE ARE JOBS TO COMPUTERISATION?* URL: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Gieseke, W. (1991). *Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadäquates Methodenarrangement*. In W. Mader (Hrsg.), *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 76-83). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln*. In 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. (2018a). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). utb.
- Gieseke, W. (2018b). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 52-63). utb.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"* (S. 59-114). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. & Heuer, U. (2011). Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 107-127). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gieseke, W. & Hippel, A.v. (2018). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 38-51). utb.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 39-42). Münster: Waxmann.
- Haller, S. (2015). *Dienstleistungsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Instrumente* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hartz, S. & Schrader, J. (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9-30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, S. 45-57.
- Hippel, A. v. (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national und transnational* (S. 139-159). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hippel, A. v. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, S. 111-121.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, S. 61-81.

- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801-811). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 989-1002). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-405). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64-75). utb.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). Zur Verortung von Programmplanung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, S. 103-110.
- Knape, J., Becker, N. & Böhme, K. (2009). Strategie. In Ueding, G. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 152-172). Tübingen: Max Niemeyer.
- Kuhlenkamp, D. (2005). Ambivalente (De-)Regulierung. *Weiterbildungsrecht der Länder und SGB III. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, S. 27-29.
- Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 91-102). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Lorenz, L. (2018). *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. URL: doi.org/10.15488/4152 (letzter Zugriff: 20.12.18).
- Lorenz, L. (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, S. 168-177.
- Lorenz, L. & Asche, E. (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch, Sebastian (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 179-191). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf> (letzter Zugriff: 05.01.20), DOI 10.3224/84742345.

- Lößl, H. G. (2000). *Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Zum integrativen Marketingkonzept für die bayrischen Volkshochschulen und ihren Landesverband*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Ludwig, J. (2005). Fallstudien. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/ludwig0502.pdf> (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Mader, A. (2000). *Berufliche Weiterbildung 2000: Innovative Themen und Trends in der beruflichen Bildung. Eine VHS-Programmplananalyse des Frühjahressemesters 2000*. Bonn: DVV.
- Margarian, A. & Lankau, M. (2018). Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit regionaler Systeme beruflicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41, S. 7-26. URL: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0103-y> (letzter Zugriff: 01.04.19).
- Matysik, A., Leusch, M. & Warsewa, G. (2014). *Bildungszielplanung in der Arbeitsförderung: Struktur und Funktion im Land Bremen, Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 5*, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen, Bremen. URL: <http://hdl.handle.net/10419/98143> (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, R & Elsholz, U. (2009). *Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung*. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf (letzter Zugriff: 08.04.19).
- Müller, N. & Wenzelmann, F. (2018). *Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. Ergebnisse einer BIBB-Erhebung*. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8931> (letzter Zugriff: 03.04.19).
- Nuissl, E. (2007). *Akteure der Weiterbildung*. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 371-383). Münster u.a.: Waxmann.
- Nuissl, E. (2011). *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 329-346). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Pflüger, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2010). *Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriosozilogie. Eine Bestandsaufnahme*. In H. J. Pongratz & R. Trinczek (2010), *Industriosozilogische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 23-67). Berlin: edition sigma.
- Pohlmann, C. (2015). *Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen*. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann, *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 69-112). Berlin: Peter Lang.

- Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2010). *Industriesoziologische Fallstudien. Impulse zur Methodenreflexion*. In H. J. Pongratz & R. Trinczek (Hrsg.), *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 7-20). Berlin: edition sigma.
- Raapke, H. D. (1985). *Didaktik der Erwachsenenbildung*. In H. D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (S. 17-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A.v. (2011). *Angebotsplanung und -gestaltung*. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003-1015). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Reutter, G. (2008). *Zum wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma – aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der Bundesagentur für Arbeit*. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 197-216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rippien, H. (2012). *Bildungsdienstleistung eLearning. Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung*. Hohengehren: VS Verlag.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Hamburg: Dr Kovac.
- Robak, S. (2018). *Weiterbildungsmanagement*. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 104-118). utb.
- Robak, S., Lorenz, L. M. & Asche, E. (2016). *Zur Modellierung transnationaler Lernkulturen anhand der Institutionalisierung von Professionalitäts- und Organisationsstrukturen*. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national und transnational* (S. 161-173). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Röbel, T. (2017a). *Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen*. URL: <https://doi.org/10.18452/18588> (letzter Zugriff: 25.03.19).
- Röbel, T. (2017b). *Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung in Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen*. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 25-39.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2003). *Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit*. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, S. 142-152.
- Schrader, J. (2008a). *Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung*. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 387-413). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schrader, J. (2008b). *Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell*. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31-64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schrader, J., Strauß, A. & Reichert, E. (2017). Organisationen der non-formalen Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 134-149). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6. überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.
- Süssmuth, R. & Sprink, R. (2009). Volkshochschule. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 473-490). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122-144). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Tippelt, R. (2006). Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 41-52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 453-471). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2007). Weiterbildung im Raum. Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In Heuer, U. & Siebers, R. (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 197-206). Münster: Waxmann.
- Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 771-788). (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. URL: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Wuppertaler Kreis e.V. (2018). *Trends in der Weiterbildung Verbandsumfrage 2018*. URL: www.wkr-ev.de/trends18/wktrends2018.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Zech, R. (2010). Programmmanagement. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch Management in der Weiterbildung* (S. 106-131). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zempel, J. (2002). *Strategien der Handlungsregulation*. URL: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1083/pdf/ZempelJeannette-2003-02-12.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19).

Quellen

Berufsbildungsgesetz (BBiG). "Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist", verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (letzter Zugriff: 03.04.19)

Branchenreport: Weiterbildungsmarkt (2005), uni, 2, S. 58-63. Verfügbar unter: doku.iab.de/uni/2005/uni2902_58.pdf (letzter Zugriff: 04.04.19)

Mit uns digital (2018). Angebote für Multiplikatoren URL: <https://www.mitunsdigital.de/multiplikatoren/> (letzter Zugriff: 10.04.19)

SGB III. Arbeitsförderung. In Das gesamte Sozialgesetzbuch SGB I bis SGB XXII, Ausgabe 2017/I in der Reihe WALHALLA-Textausgaben. Regensburg: Walhallla Fachverlag.

8. Anhang

Anhang 1: Lorenz, L. (2018). Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität. Open Access – URL: doi.org/10.15488/4152	86
Anhang 2: Lorenz, L. (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 168-177.	130
Anhang 3: Lorenz, L. & Asche, E. (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch, Sebastian (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung (S. 179-191). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf (letzter Zugriff: 05.01.20), DOI 10.3224/84742345.	143
Anhang 4: Programmentwicklung nach Ende der ersten Förderphase	157

Anhang 1: Lorenz, L. (2018). Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität. Open Access – URL: doi.org/10.15488/4152.

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

Lisa Lorenz

1. Einleitung

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

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

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

2. Programm- und Angebotsplanung

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

2.1 Programm- und Angebotsplanung

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

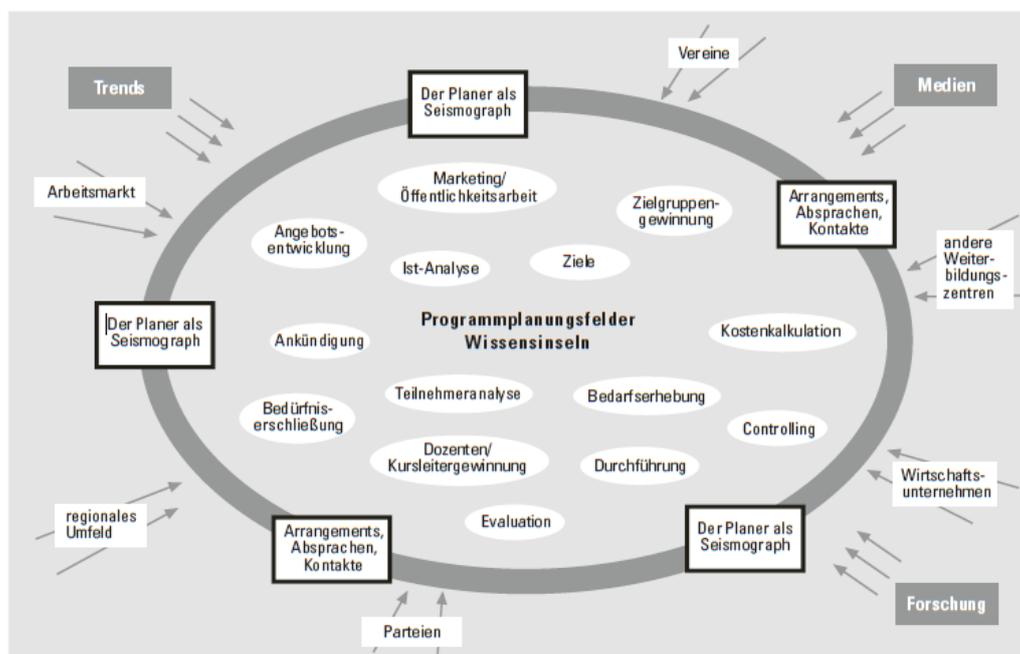
Da die Erwachsenenbildung keinem vorgegebenen Curriculum folgt und verschiedene Finanzierungsformen aufweist, sind inhaltliche und methodische Überlegungen zur Gestaltung von Programmen und Angeboten notwendig. Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung trägt hierbei das institutionelle Selbstverständnis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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Programmplanung in Abgrenzung zum Bildungsmanagement

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

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

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

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

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

2.3 Programm- und Angebotsplanung von privaten Bildungsanbietern

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

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

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

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

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

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

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

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

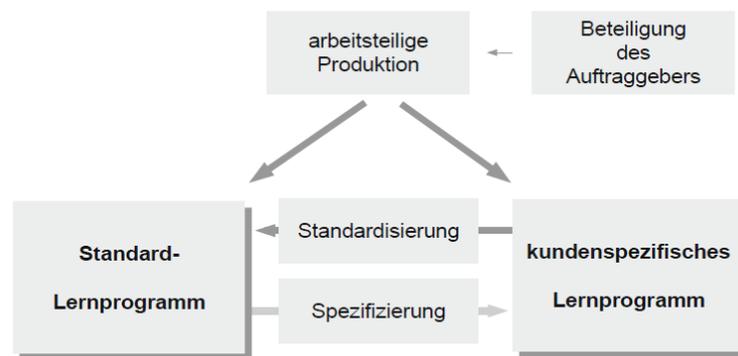


Abbildung 2: Zusammenhang der Standardisierung und Spezifizierung in der Erstellung von Lehr-Lernprogrammen (Rippien 2012, S. 313)

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

3. Methodologische Anlage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildung 3: anonymisierte Interviewpartner/innen und deren Zugehörigkeit

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

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

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

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

4. Planung im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität

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

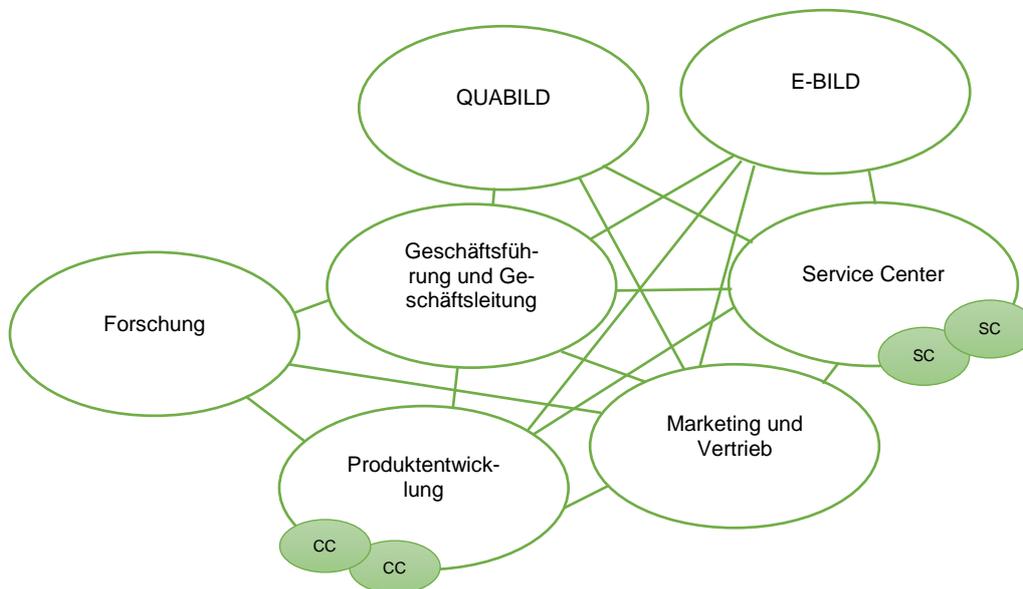


Abbildung 4: Planungsnetzwerk von WEITBILD

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

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

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

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

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

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

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

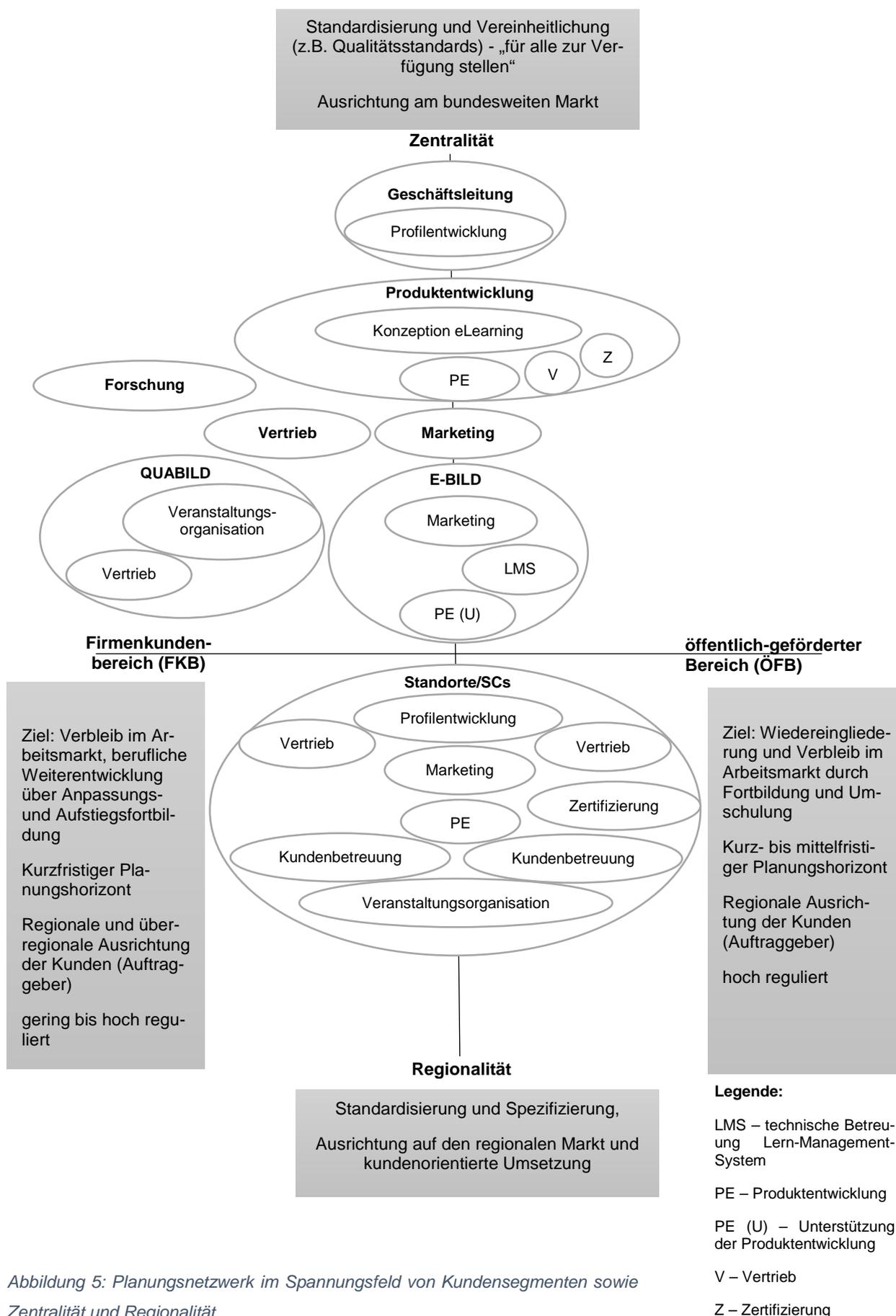


Abbildung 5: Planungsnetzwerk im Spannungsfeld von Kundensegmenten sowie Zentralität und Regionalität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Anforderungen und Rahmenbedingungen der Programmplanung in den Kundensegmenten

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

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

5.1 Ziele des Planungshandelns

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Umgang mit verschiedenen Zeithorizonten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Regionale und zentrale Ausrichtung der Kunden

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Regulierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Entwickeln und Umsetzen

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

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

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

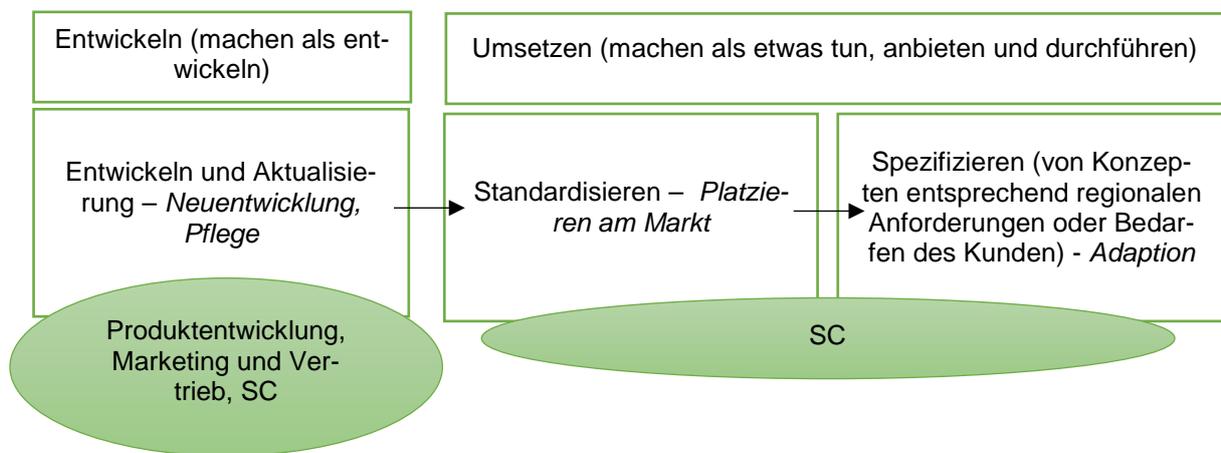


Abbildung 6: Handlungsorientierungen der Planung in Verbindung mit Planungsstrategien¹⁰ und verantwortlichen Akteuren

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

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

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

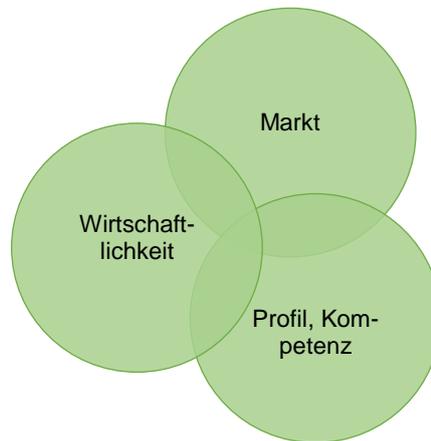


Abbildung 7: Trias des Planungshandelns

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

7. Zusammenspiel von Standardisierung und Spezifizierung: Ergebnisse der Programmanalyse

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

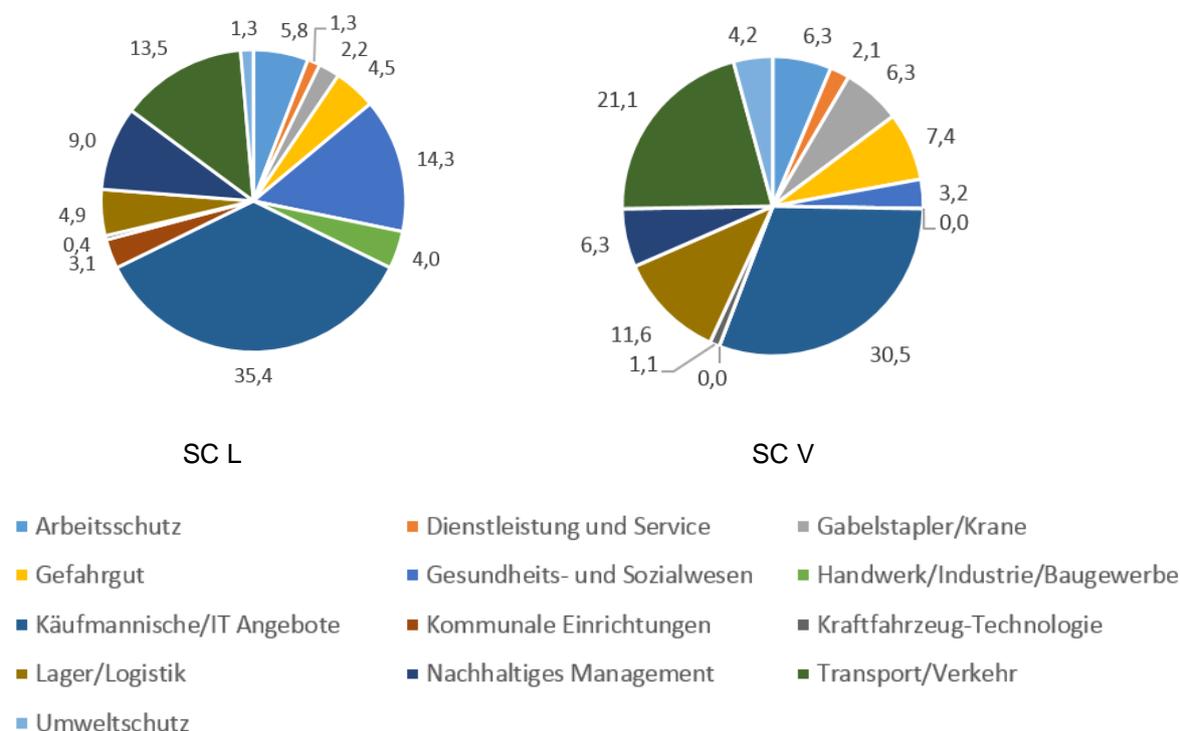


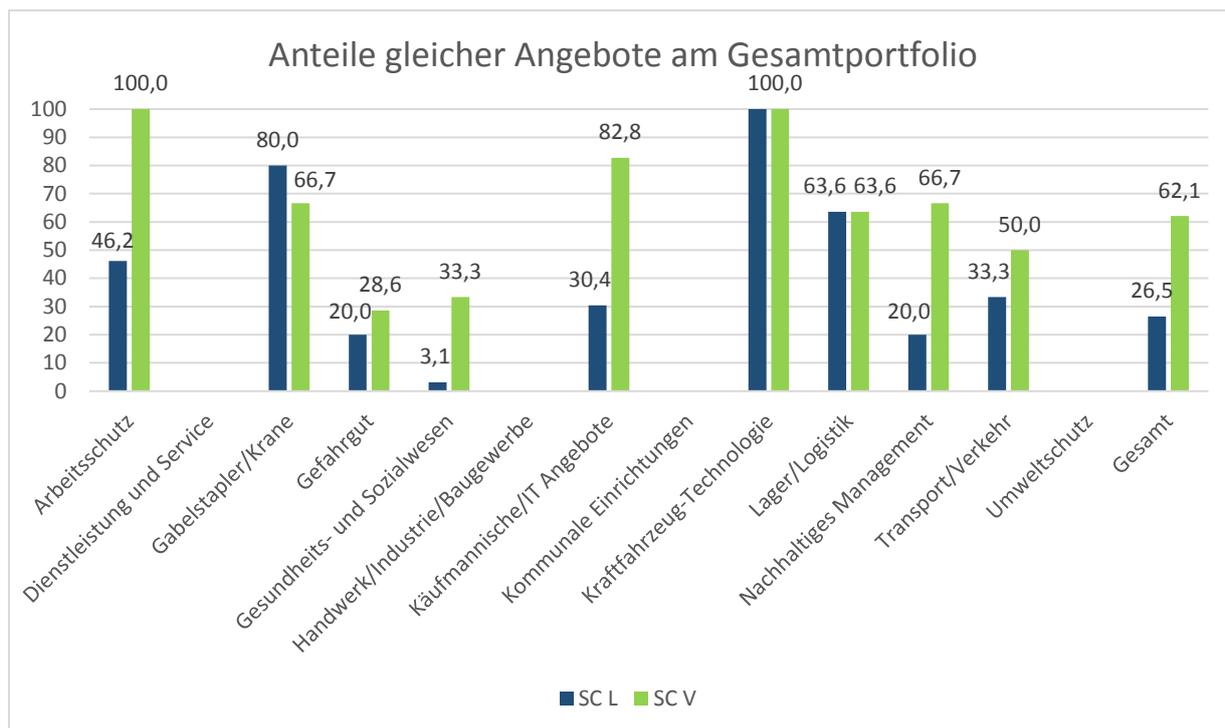
Abbildung 8: Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche in % am SC L und SC V

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

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

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

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



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

8. Diskussion und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Literatur

- Arnold, R. & Wieglerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse*. Frankfurt/Main, Berlin, München: Diesterweg.
- Caffarella, R. S. & Ratcliff Daffron, S. (2013). *Planning Programs for Adult Learners*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

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

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

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

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

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

Anhang 2: Lorenz, L. (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. S. 168-177.

Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung¹

Lisa Lorenz

Abstract

Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen gestalten das Programm und die darin gebündelten Bildungsangebote unter Nutzung verschiedener Planungsstrategien wie der Neuentwicklung und Fortschreibung. Im vorliegenden Beitrag werden Planungsstrategien eines privaten Bildungsdienstleisters empirisch herausgearbeitet und in eine abschließende Systematisierung aus bekannten und neu identifizierten Planungsstrategien überführt: Neuentwicklung von Angeboten und Methoden, Umsetzung bestehender Konzepte, Fortschreibung und Beendigung.

1. Einleitung

Die Programmplanung ist eine flexible vernetzende Tätigkeit, bei denen professionell Planende in Bildungseinrichtungen individuelle bzw. gruppenbezogene Bedarfe von Erwachsenen analysieren und sie über Aushandlungsprozesse mit Vorgesetzten, Trägerinteressen, Kooperationspartnern sowie Adressat/inn/en in Bildungsangebote überführen (Gieseke 2000, 2008). Die Programmplanung ist daher ein komplexes professionelles Handlungsfeld in der Erwachsenenbildung, welches durch vielfältige Akteure, Interessen und Beziehungen geprägt ist (Cervero & Wilson 1994; Gieseke 2015; Hippel & Röbel 2016; Käpplinger 2016). Nach Pohlmann ist da-

¹ Erstveröffentlichung des Beitrages in Hessische Blätter für Volksbildung „Programmplanung – Programmforschung“, Heft 2, S. S. 168-177. Ich danke dem Verlag für die Freigabe der Zweitveröffentlichung innerhalb dieser Dissertationsschrift.

von auszugehen, dass institutionentypspezifische Unterschiede im Planungshandeln bei Bildungseinrichtungen bestehen, die sich beispielsweise in der Nutzung unterschiedlicher Begründungshorizonte äußern (Pohlmann 2018).

Daher wurde in einer perspektivverschränkenden Fallanalyse das Planungshandeln des bundesweit agierenden Bildungsdienstleisters „WEITBILD“ untersucht und ein inner-organisationales Planungsnetzwerk an Akteuren beschrieben, die arbeitsteilig und kooperativ die Programm- und Angebotsplanung in einem Spannungsfeld aus Zentralität und Regionalität sowie Kundensegmenten übernehmen (Lorenz 2018). Die Größe des Bildungsdienstleisters ermöglicht es, Programmplanung auf zwei Ebenen zu beschreiben (zentrale und lokale Ebene), die mit differierenden Handlungsorientierungen (Standardisierung und Spezifizierung) und Märkten (bundesweiter versus regionaler Bezugspunkt der Planung) einhergehen und die Nutzung unterschiedlicher Planungsstrategien bedingen. Daher zielt der vorliegende Beitrag auf eine fallanalytische Aufarbeitung der identifizierten Strategien im Planungshandeln des Bildungsanbieters und entwirft eine Systematisierung von Planungsstrategien für die Programmplanung.

2. Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung

Programme und Angebote bestehen in vielfältigster Form, was sowohl aus der Vielschichtigkeit und Vielfalt von Bedarfen und Bedürfnissen als auch der Offenheit des Weiterbildungsbereichs resultiert (Gieseke 2011). Diese Vielfalt von Programmen und Angeboten wird von Gieseke (2011, 2018) philosophisch mit einem sich unendlich verzweigenden, heterarchischen Wurzelgeflecht, einem sogenannten „Rhizom“, verglichen. Das rhizomartige Wachstum ist „ein offener Prozess, in dem Entwicklungen in alle Richtungen gehen, sich vorläufige Strukturen bilden, aber diese sich auch immer wieder öffnen, permanent verändern und damit heterogen sind.“ (Fleige et al. 2018, S. 158)

Die Entstehung von Programmen und Angeboten, d.h. welche Mechanismen das Wachstum des Rhizoms beeinflussen, ist noch nicht abschließend erforscht (vgl. Fleige et al. 2018). Das rhizomartige Wachstum kann jedoch über eine Analyse von Planungsstrategien, verstanden als makrodidaktische Planungsentscheidungen, nachgezeichnet und systematisiert werden. Das Verständnis von Planungsstrategien differiert mit den anvisierten Planungsebenen: Erschließung von Bedarf und Nachfrage (Arnold & Wiegerling, 1983; Schlutz 2006), mesodidaktische Angebotsplanung (Pohlmann 2018) oder makrodidaktische Programmplanung (Gieseke 2008).

Diese Ebenen beziehen sich auf eine theoretische Abgrenzung von Programm- und Angebotsplanung. In der Angebotsplanung werden auf einer mikrodidaktischen Ebene einzelne Bildungsangebote erstellt, d.h. es werden Seminare, Projekte und andere Lehr-/Lernformate konzeptionell gestaltet. Diese Angebote werden im Rahmen der Programmplanung schwerpunktbezogen zu einem Programm gebündelt, weshalb von einer makrodidaktischen Ebene gesprochen wird, auf der die übergreifende konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms und die Betreuung der Angebote erfolgt (Reich-Claassen & Hippel, 2011).

Planungsstrategien werden häufig mit den beiden „*Bedarfsstrategien*“ (Schlutz 2006, S. 45, Herv.i.O.) der Angebots- und Nachfrageorientierung (Schlutz 2006; Gieseke 2008) gleichgesetzt. Diese Strategien zur Bedarfserschließung (Schlutz 2006) kommen selten als Einzelstrategie vor, wie es die dichotome Unterscheidung vermuten lässt, sondern bilden stattdessen eine Symbiose, bei denen Angebots- und Nachfrageorientierung in unterschiedlichen Anteilen einfließen. Auf der Ebene der Bedarfserschließung bewegen sich auch Arnold und Wiegerling (1983). Sie fassen unter Planungsstrategien das Vorgehen von Planenden, um planungsrelevante Daten für die teilnehmerorientierte Programmplanung zu erlangen und klassifizieren sechs konkrete Methoden (z.B. „Angebotsvergleich und Teilnehmerstatistik“ oder das „strukturierte Gespräch mit repräsentativen Gruppen“ ebd., S. 44 ff.), wie Daten zu Bedarf und Nachfrage erhoben werden können. Die Fortschreibung wird von ihnen explizit ausgenommen, da das Angebot hier lediglich routiniert fortgeführt wird (ebd., S. 16).

Im Gegensatz dazu beschreibt Pohlmann in der empirischen Analyse von Programmplanung für den Bildungsurlaub, die drei allgemeinen, institutionstypübergreifenden Planungsstrategien *Fortschreibung* bestehender Angebote aufgrund unveränderter Nachfrage oder gesellschaftlicher Bedeutung des Themas, *Neuentwicklung* von Angeboten als vernetztes Planen mit Dozierenden, Kooperationspartnern und Teilnehmenden sowie *Streichung* von Angeboten mangels vorhandener Nachfrage (Pohlmann 2018, S. 142). Während bei Pohlmann die Entscheidungen hinsichtlich der Programmgestaltung auf Angebotsebene dominant sind, klassifiziert Gieseke (2008) in einem makrodidaktischen Verständnis vier ineinandergreifende Planungsstrategien der Programmplanung wie das regional vernetzte Angleichungshandeln oder Bildungsmarketing als Milieumarketing (ebd., S. 47 ff.). Planungsstrategien sind hier übergreifende Handlungsmuster der Programmplanung, bei denen Planende die Programme und Angebote entspre-

chend des situativen Kontextes regional, unternehmensbezogen, offen und flexibel oder milieubezogen planen. Neben den Kontext der Planung wird in dieser Deutung auch impliziert, wie die handelnden Akteure und Forschenden Planung verstehen² und gestalten.

Der vorliegende Beitrag folgt dem Verständnis von Pohlmann, die die drei Strategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung institutionstypübergreifend empirisch erarbeitet hat und nimmt die Angebots- und Programmplanung in den Blick. Zugleich wird das nach Gieseke beschriebene Verständnis von Programmplanung im Sinne von Angleichungshandeln (Gieseke 2000, 2008) als leitend angenommen, da die Akteure Entscheidungen zu Bildungsangeboten in einem komplexen Gefüge aus Bedarfen, Bedürfnissen, Interessen verschiedenster Akteure, dem Profil der Einrichtung sowie finanziellen und zeitlichen Ressourcen unter asymmetrischen oder symmetrischen Machtverhältnissen (Cervero & Wilson 1994) aushandeln.

Zusammenfassend haben Planungsstrategien demnach einzelne Bildungsangebote zum Gegenstand, die in die jeweiligen „Programmarten“³ (Hippel & Röbel 2016, S. 69) verortet sind. Leitende und Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen gestalten Programme und Angebote über die Nutzung von *Planungsstrategien* aus, d.h. sie treffen *makrodidaktische Entscheidungen über die Entwicklung, Beibehaltung oder Streichung von Bildungsangeboten und formen darüber das Bildungsprogramm bzw. die Programmart*.

3. Methodisches Vorgehen

Um zu untersuchen, wie Programme und Angebote bei privaten Anbietern der beruflichen Weiterbildung gestaltet und welche Planungsstrategien genutzt werden, wurde die Forschungsmethode der Fallstudie⁴ gewählt. Denn Fallstudien können Phänomene in ihrer Eigenheit und

¹ z.B. im Sinne des Milieuansatzes als Zielgruppenmarketing oder als professionelles, erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld des Angleichungshandelns

³ In der Analyse von Planungshandeln in der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen können Hippel und Röbel (2016) fünf verschiedene Programmarten identifizierten, die sich hinsichtlich der planenden Akteure, Zielgruppen, zugeschriebene Funktionen, Themen, Finanzierung und dem Planungshorizont unterscheiden. Es können Programmkatalog, Einzelangebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und bereichsspezifische Angebote als Programmarten identifiziert werden (ebd., S. 69).

⁴ Die Fallstudie ist Teil eines Promotionsvorhabens, das aus mehreren Einzelarbeiten besteht.

Komplexität durch die Kombination verschiedener Forschungsmethoden und Perspektiven sowie einem offenen Vorgehen aufarbeiten (Pflüger 2013; Pflüger et al. 2010).

Als Fall dient WEITBILD, ein privater, deutschlandweit agierender Bildungsanbieter im Bereich der beruflichen Bildung, der Bildungsdienstleistungen im technisch-gewerblichen Bereich an über 120 Standorten offeriert. An der Programmplanung sind verschiedene Akteure auf der zentralen und lokalen Ebene beteiligt, dessen Wissen über leitfadengestützte Experteninterviews⁵ (Flick 2010; Meuser & Nagel 1991) erhoben wurde. Zwischen Mai 2014 und Juli 2018 wurden insgesamt 16 Interviews geführt, die inhaltsanalytisch mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung ausgewertet (Mayring 2008) sowie in ausgewählten Passagen hermeneutisch interpretiert wurden. Daneben entstand eine quantitativ-qualitative Programmanalyse (Käpplinger & Robak 2018) von zwei Standorten (Service Center).

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der Analyse fokussiert auf die Planungsstrategien von WEITBILD dargestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung des Vorgehens, der Organisationsstrukturen und Begründungen von Planungsentscheidungen findet sich im Beitrag von Lorenz (2018).

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Programmplanung von WEITBILD gestalten verschiedene Akteure in einem kooperativen, arbeitsteiligen Planungsnetzwerk aus. Diese sind u.a. Leitungen von Fachabteilungen (wie der Produktentwicklung oder Marketing und Vertrieb), Produktentwickler/innen *auf zentraler Ebene* sowie Standort-Leitungen und Vertriebler/innen *auf lokaler Ebene*. Hierbei nutzen sie die vier Planungsstrategien der *Neuentwicklung von Angeboten und Methoden (4.1)*, *Umsetzung bestehender Konzepte (4.2)*, *Pflege von Produkten (4.3)* und *des Einschlafen-lassens (4.4)*.

Diese Planungsstrategien können einzelnen oder mehreren Organisationseinheiten zugeordnet werden. Während die Umsetzung lediglich auf lokaler Ebene am Service Center stattfindet und die Pflege von Produkten durch die zentrale Produktentwicklung übernommen wird, erfolgen Neuentwicklungen sowohl durch Produktentwicklung, Marketing und den Akteuren an den

⁵ Eine genaue Auflistung der Expert/inn/en sowie deren Zugehörigkeiten kann dem Beitrag Lorenz (2018) entnommen werden.

Standorten. Die Strategien gelten jedoch verbindend für die beiden offerierten Kundensegmente des öffentlich geförderten Bereichs und des Privat- und Firmenkundenbereichs.

Im öffentlich geförderten Bereich werden vorwiegend Maßnahmen SGB III für Arbeitssuchende geplant, die durch Agenturen für Arbeit und Jobcenter finanziert werden. Der Privat- und Firmenkundenbereich beinhaltet Seminare und Coachings für Privatpersonen sowie Fach- und Führungskräfte von Unternehmen. Hierbei lässt sich der gesetzlich-geregelte Bereich, in dem ein Weiterbildungsbedarf durch Gesetze und Verordnungen festgelegt ist, vom freiwilligen Bereich, in dem Firmen Qualifizierungsbedarfe meist eigeninitiativ (ohne gesetzliche Regelung) nachfragen, unterscheiden. Auf Grundlage dieser Rahmenbedingungen werden von den Akteuren unterschiedliche Planungsstrategien gewählt, die nachfolgend klassifiziert werden.

4.1 Neuentwicklung

Die Planungsstrategie der Neuentwicklung meint die Planung eines neuen Produktes bzw. Bildungsangebots, das es vorher im Programm nicht gab. Neuentwicklungen werden wesentlich von der zentralen Abteilung Produktenwicklung unter Beteiligung der Abteilung Marketing und Vertrieb übernommen, in denen möglichst bundesweit gültige Konzepte entwickelt werden, die allen Standorten (Service Centern) über ein Datenbanksystem „zur Verfügung gestellt“ (11 VGE, 13) werden. Daneben kommt es zu vereinzelt Neuentwicklungen an den Standorten, wenn der regionale Markt dies erfordert und dazu keine zentral vorbereiteten Konzepte bestehen. Diese Service Center-bezogenen Neuentwicklungen werden über die Standort-Leitung oder Vertriebsmitarbeitende gesteuert, die das Grobkonzept entwickeln und die konkreten Fachinhalte über Dozierende oder Fachautor/inn/en erstellen lassen.

Die Planungsstrategie der Neuentwicklung wird genutzt, wenn die Markt- und Bedarfsanalyse einen neuen oder veränderten regionalen bzw. überregionalen Bedarf eruiert, der nicht mit bestehenden Angeboten abgedeckt werden kann. Es wird hinterfragt,

„gibt es was Neues, gibt es irgendwie neue Richtungen, die wir vom Kunden gehört haben, gibt es da irgendwas, was sich häuft, was noch nicht in unserem Portfolio ist, aber gut dazu passen würde.“ (12 YRU, 19)

Änderungen von Vorschriften, Verordnungen, Gesetzen im Privat- und Firmenkundenbereich oder Ausbildungsordnungen im öffentlich geförderten Bereich werden als Anzeichen für einen

Qualifizierungsbedarf gedeutet, dessen Marktpotenzial geprüft wird. Sofern für die Bedarfshypothese ein Markt gesehen wird, d.h. auch eine potenzielle Nachfrage eingeschätzt wird, wird über die mögliche Neuentwicklung im Gremium der Geschäftsleitung entschieden. Hierbei werden Markt, Wirtschaftlichkeit und Passung zum Profil/Kompetenz betrachtet und zusammengeführt („Trias des Planungshandelns“ Lorenz 2018, S. 32).

Neuentwicklungen betreffen jedoch nicht nur die Entwicklung neuer Bildungsangebote, sondern können auch Lehr- und Lernmethoden umfassen. Als Beispiel wurde die „profi-Methode“ am Standort L als Ansatz des selbstgesteuerten Lernens und der bedarfsorientierten modularen Qualifizierung entwickelt. Die profi-Methode wurde für den ganzen Bildungsanbieter insgesamt übernommen, d.h. wird von der zentralen Produktentwicklung weitergeführt und ist an fast allen Standorten eingeführt.

4.2 Umsetzung bestehender Konzepte

Neben der Neuentwicklung von Angeboten und Methoden besteht eine weitere wesentliche Planungsstrategie auf Standort-Ebene in der Umsetzung bestehender Konzepte oder Module, die zentral von der Produktentwicklung entwickelt wurden. Sie werden auf Standort-Ebene standardisiert umgesetzt („Platzieren am Markt“) oder an den regionalen Markt bzw. Kundenbedarf adaptiert („Adaption“).

Platzieren am Markt

Die Umsetzung zentral entwickelter, bestehender Konzepte ohne eine Anpassung wird von den Interviewten als „Platzieren am Markt“ bzw. „Platzieren“ bezeichnet. Die Nutzung bestehender Konzepte ist hierbei wirtschaftlich, weil viele Service Center damit arbeiten können. „Platzieren“ bedeutet, ein bestehendes Konzept/Produkt an anderen Standorten einzuführen oder für andere Unternehmen anzubieten. Das Konzept bleibt bestehen, nur der Ort und die Teilnehmergruppe ändern sich. Die Standort-Leiterin QLI analysiert die Kundenbedarfe im Gespräch, wonach sie flexibel die Planungsstrategien des Platzierens oder der Neuentwicklung auswählt.

„Und dann sage ich, oh interessant, natürlich wir können das und das und das anbieten und dann entsteht in relativ kurzer Zeit ein neuer Kurs. D.h. dass wir ein neues Produkt entwickeln für die Bedarfe dieser JVA oder aber, dass wir sagen, also in der JVA machen wir dieses und jenes,

irgendeinen anderen Kurs, wenn Sie Interesse haben, können wir das bei Ihnen platzieren.“ (3 QLI, 60)

Das Platzieren folgt daher einer Bedarfsanalyse innerhalb eines Kundengesprächs oder vollzieht sich innerhalb der Planung des Programms, bei dem die Standorte entscheiden müssen, welche Konzepte sie aus dem Pool der zentral vorbereiteten Konzepte übernehmen. Diese Auswahl führen die Akteure auf Standortebene zusammen mit den Standort-Leitenden durch. Um zu entscheiden, ob das Angebot auch zu den regionalen Bedarfen passt, werden die Bedarfshypothesen abglichen und mit dem Erfahrungswissen zur Nachfrage angereichert.

Das Platzieren ist auch eine elementare Planungsstrategie im gesetzlich-geregelten Bereich des Privat- und Firmenkundenbereichs. Die gesetzlichen Regelungen werden hier z.B. von Berufsgenossenschaften oder Gesetzgeber vorgeschrieben, weshalb sie für alle gleich sind. Es bestehen 230 Seminarkonzepte (2 GVE, 65), auf die die Vertriebsmitarbeitenden und Standort-Leitenden nur zurückgreifen müssen. Aufgrund der hohen Regulierung des Planungshandelns in diesem Teilbereich des Privat- und Firmenkundenbereichs besteht ein geringer Handlungsspielraum in der Umsetzung dieser Konzepte, was die standardisierte Umsetzung zur Folge hat.

Adaption

Entsprechend regionaler Marktanforderungen oder spezieller Kundenbedarfe kann es notwendig werden, bestehende Konzepte nicht standardisiert umzusetzen, sondern Adaptionen vorzunehmen. Dies betrifft den öffentlich geförderten Bereich, wenn sich z.B. regionale Förderbedingungen der Agentur vom zentral vorbereiteten Maßnahmenzertifikat unterscheiden (z.B. andere Inhalte) (5 JLF, 31-33) oder bei Umschulungen die Länge der Maßnahme sowie des darin enthaltenen Praktikums (durch die IHK bestimmt) differieren. Daher kann es erforderlich sein, ein Konzept entsprechend regionaler Anforderungen anzupassen und für den Standort neu zertifizieren zu lassen.

Im Privat- und Firmenkundenbereich werden für einzelne Firmen (Inhouse oder am Standort) bedarfsorientiert entweder bestehende Seminarkonzepte adaptiert oder die Standardprodukte im Vertriebsgespräch angeboten:

„Das ist dann die Herausforderung dem Kunden klar zu machen, dass wir sehr individuell auf seine Bedürfnisse reagieren, dass er natürlich einen ganz normalen Standard haben kann, den wir abbilden können, da können wir ihm eine sehr große Bandbreite bieten. Wir können aber auch

ganz spezielle Dinge für ihn abbilden, das individuell, also nicht nur von den Inhalten her, sondern vom Faktor Zeit her, von der Methodik her, von der Didaktik her. [...] Wir versuchen das rauszuhören, was der Kunde dann am Ende des Tages möchte.“ (4 ULM, 244)

Die Adaptionen resultieren aus einer Bedarfsanalyse des Vertriebs. Es werden Anforderungen des Kunden und Bedürfnisse analysiert, Vorkenntnisse der Teilnehmenden und Verständnisse bestimmter Begrifflichkeiten geklärt (4 ULM, 54). Der/die Vertriebler/in kann so das standardisierte Seminarkonzept entsprechend den Bedarfen des Kunden ausrichten: Inhalte und Materialien ändern (z.B. auf verwendete Technik des Kunden) oder die Veranstaltungszeit und -dauer anpassen (2 GVE, 24).

4.3 Pflege von Produkten

Da sich Bedarfe aufgrund des technologischen Fortschritts, der wirtschaftlichen Entwicklung und gesetzlicher Vorgaben verändern, besteht eine weitere Planungsstrategie in der „Pflege von Produkten“ („Seminarkonzepte erstellen und pflegen“, 6 DLU, 148-149), um deren Aktualität sicherzustellen. Diese Aufgabe wird von der zentralen Produktentwicklung übernommen.

Zum einen betrifft die Aktualisierung eine Anpassung einzelner Inhalte im Produkt und zum anderen eine Aktualisierung von Produkten genereller Art, wenn sich Ausbildungsverordnungen und Berufsbilder im öffentlich geförderten Bereich ändern, z.B. Bürokauffrau/-mann und Kauffrau für Bürokommunikation werden zur Kauffrau, zum Kaufmann für Büromanagement (3 QLI, 304) oder Microsoft Office 2003 wird auf Microsoft 2010 im Privat- und Firmenkundenbereich aktualisiert (4 ULM, 46). Hierbei kann in technische Anpassungen und gesetzliche Anpassungen unterschieden werden (6 DLU, 52). Die Produktentwickler/innen erfahren von den Neuerungen über ihre eigenen Netzwerke, Beteiligung an IHK Gremien, Fachzeitschriften und Newsletter oder über Impulse von den Kolleg/inn/en an den Standorten (4 ULM, 46; 12 YRU 25). Falls die Produkte nicht gepflegt werden, kann es sein, dass sie ihre „Marktrelevanz“ verlieren (3 QLI, 20) und es „veraltet“ (1 KVU, 228). Dies fasst die Strategie des Einschlafens.

4.4 Einschlafen-lassen

Da sich der Markt verändert, müssen Produkte permanent aktualisiert werden und auch das Programm am Standort entsprechend der aktuellen Bedarfe und Nachfrage ausgerichtet werden. Sofern sich die Verantwortlichen am Standort nicht aktiv um die Aktualisierung und Ausrichtung des Programms kümmern, kann es über einen längeren Zeitraum passieren, dass Produkte veralten und nicht mehr nachgefragt werden. Die Befragte Standort-Leiterin QLI wählt hier die Metapher des Einschlafens einzelner Produkte oder eines ganzen Bereichs.

„wir sind eine[s] der wenigen [Service Center, L.L.], die überhaupt IT-Schulungen, wie z.B. Programmierung, Netzwerkprogrammierung oder sowas anbieten. Das ist jetzt ein bisschen eingeschlafen in den letzten Jahren, weil wir festgestellt haben, dass die Produkte, die wir anbieten, nicht mehr unbedingt marktrelevant“ (3 QLI, 20) sind.

Die bisher angebotenen Produkte sind für die Umsetzung am Standort nicht mehr passfähig und haben ihre „Marktrelevanz“ (Nachfrage) verloren.

5. Fazit

Die empirisch ausgearbeiteten Planungsstrategien von WEITBILD verdeutlichen, dass „Programmplanungshandeln [...] in einen permanenten Kreislauf der Erneuerung und Veränderung eingebunden“ ist (Gieseke 2000, S. 327). Über Neuentwicklung, Umsetzung, Pflege und Einschlafen-lassen werden Programme und Angebote in einem inner-organisationalen Netzwerk geplant. Hierbei handelt es sich um ein partielles rhizomartiges Wachstum, welches immer dann einsetzt, wenn neue und veränderte Bedarfe erschlossen werden, für die auch eine entsprechende Nachfrage vermutet wird und welche nicht mit den bestehenden Angeboten befriedigt werden können. Das Planungshandeln der Akteure zeigt jedoch zugleich einen hohen Steuerungsanteil, der sich in Standardisierungsbemühungen äußert und die überwiegende Nutzung der Umsetzungsstrategie auf Standortebene bedingt.

Spiegelt man die Ergebnisse mit den von Pohlmann klassifizierten Strategien der Neuentwicklung, Fortschreibung sowie der Streichung, die die Analyse kategorial geleitet haben, so sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar. Die *Neuentwicklung von Angeboten* als vernetztes Planen wird auch von den Akteuren bei WEITBILD genutzt, wobei die Vernetzung stärker nach innen gerichtet ist und die Ebenen-differente Planung bedingt, dass die Neuentwicklung in verteilten Rollen, wesentlich jedoch durch die zentrale Produktentwicklung erfolgt.

Neben der Entwicklung von Angeboten werden auch Lehr- und Lernmethoden erarbeitet und in das Planungsnetzwerk zurückgeführt.

Die *Umsetzung bestehender Konzepte* (standardisiert oder adaptiert) lässt sich als neue Planungsstrategie charakterisieren. Über die arbeitsteilige Programmplanung und das Maxim der Wirtschaftlichkeit wird die Umsetzung von Angeboten von der Neuentwicklung abgekapselt und mündet in eine separate Planungsstrategie.

Die *Pflege von Produkten bzw. Angeboten* ist eine spezifische Form der modifizierten Fortschreibung. Sie ist das Ergebnis der Veränderung von Bedarf und Nachfrage im Zeitverlauf. Sofern diese Pflege bzw. Modifikation von Angeboten nicht vorgenommen wird, kann die Passung zur Nachfrage verloren gehen, was als „Einschlafen“ beschrieben wird. Die Passivität und fehlende bewusste Fortschreibung der Angebote durch die planenden Akteure führen zu einem Verlust der Marktrelevanz. Daher tritt neben die Planungsstrategie der Streichung, welche eine bewusste Entscheidung impliziert, bei dem ein Angebot aus dem Programm entfernt und im nächsten Jahr nicht mehr angeboten wird, die passive Strategie des *Einschlafen-lassens*. Beide fallen unter die Oberkategorie Angebote zu beenden. Zusammenfassend können die Ergebnisse der Fallstudie im Abgleich mit dem bisherigen Erkenntnisstand in folgende Systematik (vgl. Abb. 1) überführt werden.

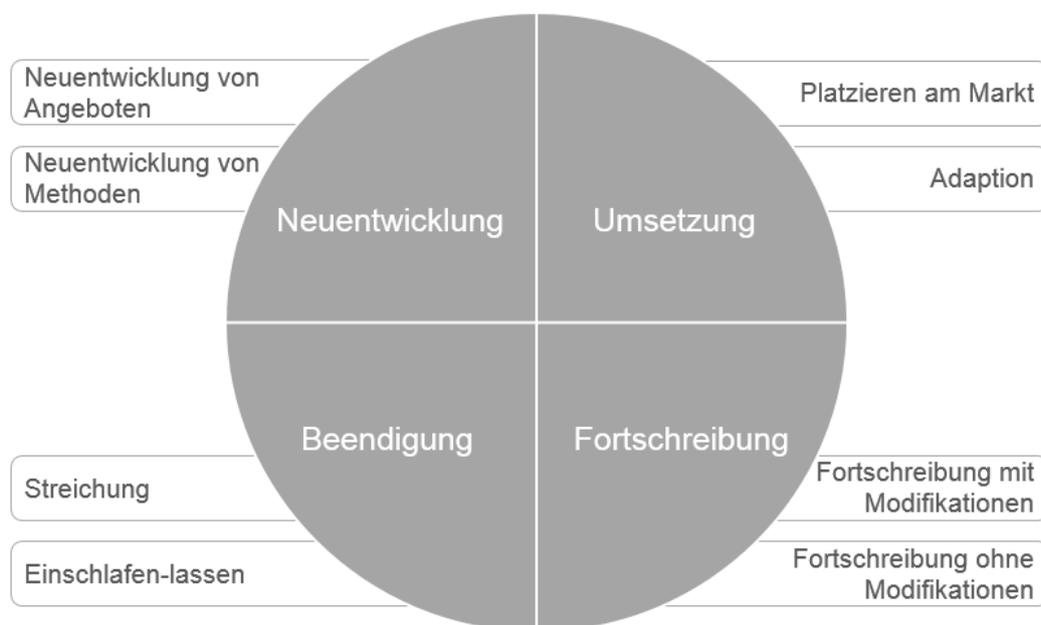


Abbildung 1: Systematik von Planungsstrategien in der Programmplanung

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Wieglerling, H.-J. (1983): *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse*. Frankfurt/Main, Berlin, München.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994): *The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education*. *Adult Education Quarterly*, 45, 249-268.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld.
- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Recklinghausen.
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2011): *Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 314-322.
- Gieseke, W. (2015): *Programme und Angebote*. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart.
- Gieseke, W. (2018): *Programm und Angebot*. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). Bielefeld.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016): *Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung*, *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, S. 61-81.
- Käpplinger, B. (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018): *Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten*. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64-75). Bielefeld.
- Lorenz, L. (2018): *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. URL: doi.org/10.15488/4152 (zuletzt abgerufen: 20.12.18).
- Meuser, M & Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel.

- Pohlmann, C. (2018): *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin.
- Pflüger, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext*. Wiesbaden.
- Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2010): Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Bestandsaufnahme. In H. J. Pongratz & R. Trinczek (Hrsg.), *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 23-67). Berlin.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A.v. (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003-1015). (5. Aufl.) Wiesbaden.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster.

Anhang 3: Lorenz & Asche (2020). Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch, Sebastian (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 179-191). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf> (letzter Zugriff: 05.01.20), DOI 10.3224/84742345

Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung⁶

Lisa Lorenz und Eike Asche

1. Einleitung

Der Prozess der Digitalisierung vollzieht sich in unserem Verständnis weniger disruptiv, sondern beschreibt einen evolutionären, kontinuierlichen 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: S. 209).

⁶ Erstveröffentlichung des Beitrages in O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch, Sebastian (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 179-191). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich (CC BY-SA 4.0). Ich danke dem Verlag für die Freigabe der Zweitveröffentlichung innerhalb dieser Dissertationsschrift.

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 projektförmig⁷ 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“⁸ 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 Hannover⁹ 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 das Programm der Falleinrichtung und die darin erkennbare Nutzung von Planungsstrategien im Zeitverlauf von zwei Jahren analysiert.

⁷ Insgesamt bestehen 25 Kompetenzzentren (Stand: 04/19) mit differierenden thematischen Schwerpunkten in einem bundesweiten, flächendeckenden Netzwerk.

⁸ 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).

⁹ Das Zentrum ist angesiedelt an der Leibniz Universität Hannover. Die pädagogische Begleitung obliegt dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Steffi Robak.

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

(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 Ebene* (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 die 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 bspw. der Veranstaltungszeit 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, jedoch durchdringen sie sich gegenseitig (Schlutz 2006).

Will man die Programmplanung des Kompetenzzentrums Hannover näher betrachten, so bedarf es der stärkeren Herausarbeitung dessen Kontextes. 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 wissenschaftlicher¹⁰ Weiterbildung* verorten, wobei Be-

¹⁰ 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).

ruf 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 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 Institutionalfom 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 beigeordnet offeriert werden.

Analysen zur Planung in der beigeordneten Bildung aus dem kulturellen Bereich deuten darauf hin, dass eine Differenz besteht zwischen der Kontinuität im Programm von Erwachsenenbildungseinrichtungen und den wandelnden als “fluide“ gekennzeichneten Angeboten der Einrichtungen beigeordneter Bildung (Börjesson & Zimmermann 2005, Gieseke & Opelt 2005). Diese Fluidität entsteht einerseits aufgrund der 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 sind, 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, ist 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 bestehen weitere 24 Themen, die drei Inhaltsbereichen zugeordnet sind.

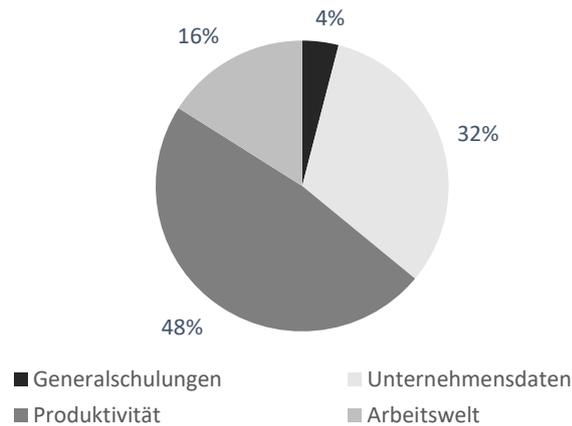


Abbildung 1: Verteilung der Angebote auf die Inhaltsbereiche des Programms

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“ wird 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 diese 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 dessen 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 fortwährend 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 (noch) nicht wahrgenommen werden.

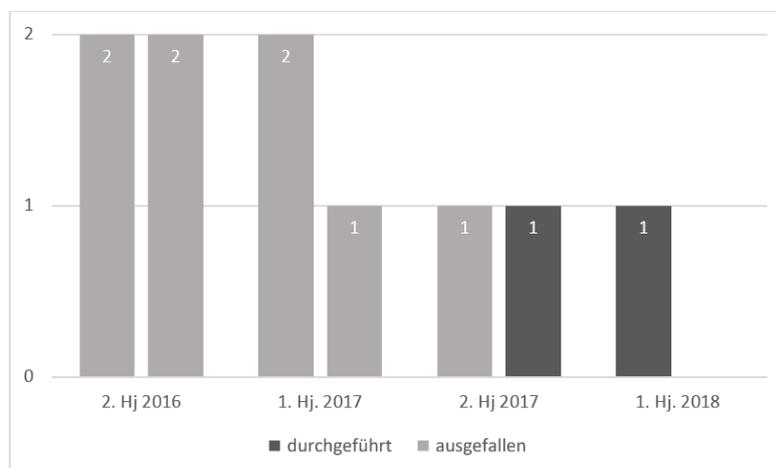


Abbildung 2: Angebot und Nachfrage der Veranstaltung "Digitalisierung in der Prozesskette"

Obwohl es im betrachteten Zeitraum keine Streichungen im Programm gab, wurden jedoch Anpassungen hinsichtlich der Veranstaltungszeit (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 Veranstaltungszeit unverändert blieben, als auch neun Angebote, bei denen entweder die Veranstaltungszeit 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 ermöglicht 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 wissenschaftlichen 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 als die im Schwerpunkt aktuellen Bedarfe der Unternehmen auf. Hieraus resultiert eine *Bedarfsdiskrepanz* zwischen politisch definiertem Bedarf auf der einen und den von KMU für sich selbst festgestellten Bedarf auf der anderen Seite. Die (anfänglich) ausbleibende Nachfrage führt zu modifizierten Fortschreibungen einzelner Angebote, bei denen die Veranstaltungszeiten 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 Teilnehmergeinnung 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.

6. 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., Opelt, 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=BAnz+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., Käßlinger, 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., Käßlinger, 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. 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.
- Käpplinger, 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].
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018): Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, M. Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, 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, 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)*. <http://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> [Zugriff: 04.01.18], S. 56-73.

- 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., Schröer, 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 4: Programmentwicklung nach Ende der ersten Förderphase

internes Dokument, „Schulungsplanung 18u19.xlsx“, Erstellungsdatum 06.09.18

Programm					
Nr.	Titel (kurz)	fix	mobil	Netzwerk	Partner
1	Generalschulung	4	0	-	GS MuD
2	Mobile Generalschulung	0	4	1	GS MuD
3	Strategieschulung	2	2	1	GS MuD
4	Retrofit	2	2	2	GS MuD IMPT
5	Assistenzsysteme	2	0	-	GS MuD match
6	Datenakquise	2	0	-	IFW
7	ERP-Systeme	3	3	1	IFW
8	Produktionscontrolling	2	0	-	IFA
9	Lean 4.0	3	0	-	IFA
10	Intralogistik	3	0	-	ITA
11	Big Data	2	2	2	IPH
12	IT-Sicherheit in der Produktion	6	-	-	HSH
13	IT-Sicherheit ganzheitlich	0	5	3	HSH
14	Reihe: Arbeit und Daten	0	5	2	HuP
15	Reihe: Rechtssicherheit	0	5	2	HuP
16	Arbeit 4.0	2	2	2	SOFI
17	Energieeffizienz	2	0	-	TUBS
18	Virtuelle Welten	4	0	-	TUBS
19	Service 4.0	2	0	-	Netzwerk
20	Marketing 4.0	2	0	-	Netzwerk
21	E-Business	2	0	-	Netzwerk
Summe		45	30	16	

Einzel

Nr.	Titel (kurz)	fix	Partner
1	Fahrerlose Transportsysteme	1	IPH
2	Digitale Fabrikplanung	1	IPH
3	3D-Druck	1	LZH

4	Geschäftsmodelle 4.0	1	Netzwerk
5	Recruiting 4.0	1	Netzwerk
6	Investitionskonzepte	1	Netzwerk
Summe		6	

gestrichene Schulungen

Nr.	Titel (kurz)	Partner	Anmerkungen
1	Mikrosensorik	IMPT	thematisch in Retrofit & Datenakquise
2	Onl. Methoden zur Prozessüberw.	IFUM	keine Nachfrage (0/6)
3	Produktdatenmanagement	IPEG	Thematisch andere Vorstellung der TN
4	Ergonomie	IFA/match	geringe Nachfrage (3/9)
5	Digitalisierung in der Prozesskette	IFW	geringe Nachfrage (1/6)
6	Laser	LZH	geringe Nachfrage (2/8)
7	Steuerungssysteme	OFFIS	geringe Nachfrage (1/8)
8	Selbststeuer. in Produktion/Log.	BIBA	KomZet Bremen

Gesamt

durch uns angeboten	87
in NDS angeboten	81
in Netzwerk angeboten	16
aus dem Netzwerk	10