Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Ausbildungsliteratur im Studium und als Begleitmaterial in Fortbildungen. Sie sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen somit Studierenden, Neueinsteiger/inne/n im Handlungsfeld ebenso wie erfahreneren Fachkräften die selbstständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel:

Peter Faulstich, Erik Haberzeth
Recht und Politik
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Dieter Gnahs
Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1944-4

Claudia de Witt, Thomas Czerwionka
Mediendidaktik
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1914-7

Horst Siebert
Lernmotivation und Bildungsbeteiligung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel
Qualitätsmanagement
2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1917-8

Horst Siebert
Theorien für die Praxis
2. Auflage, Bielefeld 2006,
ISBN 978-3-7639-1928-4

Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes
Lernkulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1845-4

Katja Friedrich, Klaus Meisel,
Hans-Joachim Schuldt
Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1899-7

Ingrid Schöll
Marketing in der öffentlichen Weiterbildung
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1875-1

Antje von Rein, Carla Sievers
Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1896-6

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
www.wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung

wbv DIE

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Hartmann

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0022** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0022

© 2008 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-1955-0

Inhalt

Vorbemerkungen 7

Einleitung 9

1. Weiterbildung als Dienstleistung 13
1.1 Bildung als Dienstleistung unter den Anforderungen im Prozess der Wissensgenerierung 13
1.2 Bildung als Dienstleistung unter der Herausforderung des Kompetenzdiskurses 17
1.3 Regionale Vernetzung 24
1.4 Institutionelle Verlässlichkeiten 27

2. Bedarfe und Bedürfnisse und ihre Transferierung 29
2.1 Bedarfe und Bedürfnisse 29
2.2 Nachfrage und Angebot 38
2.3 Transformierungsformate in den Programmen 42

3. Wissenserschließung, Kompetenzmarkierung und Handlungsmodellierung 47
3.1 Angleichungshandeln als regionale Kommunikation und Vernetzung 47
3.2 Bedarfserschließung über die Beratung zur Angebotsplanung für kleine und mittlere Unternehmen 50
3.3 Flexible Planung durch Koppelung von Wissensinseln als Planungsaspekte 56
3.4 Bildungsmarketing als Milieumarketing 61

4. Programmforschung und Angebotsplanung 67
4.1 Programme und Anbieter in der Weiterbildungslandschaft 67
4.2 Steuerungsfunktion von Politik – Historische Analysen und generelle Befunde 69
4.3 Programmentwicklung unter entgrenzten Bedingungen – Das Beispiel kulturelle Bildung 76
4.4 Weiterbildungsmanagement und Angebotsplanung in Unternehmen 81
4.5 Netzwerkbildung und Weiterbildungslandschaft in der Region 91

5. Zusammenfassung – Wissen, Ort und Zeit 101

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Anhang 103

Glossar 105

Literatur 111

Stichwortverzeichnis 119

Autorin 121

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Vorbemerkungen

Die Angebots- und Programmplanung gilt in der Erwachsenenpädagogik seit jeher als Kernstück der professionellen pädagogischen Tätigkeit in Weiterbildungseinrichtungen. In dieser Bedeutung wurde die Angebots- und Programmplanung bereits in den 1970er Jahren in den von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (als Vorläuferorganisation des DIE) entwickelten Selbststudienmaterialen (SESTMAT) für Leitungskräfte und pädagogisches Personal berücksichtigt. Dennoch oder vielleicht gerade aufgrund der lange Zeit vorherrschenden Vorstellung der Kongruenz von professioneller pädagogischer Tätigkeit und pädagogischem Planungshandeln ist die Angebots- und Programmplanung eher selten als ein eigenständiger Gegenstand erwachsenenpädagogischer Reflexion und Forschung aufgegriffen worden. Die Anzahl der Fachpublikationen und Beiträge in Fachzeitschriften, die das Thema im Titel führen, ist im Vergleich zur Konjunktur von verwandten Themen, wie „Bildungsmanagement", „Lehr- und Lernkulturen", „Wissensmanagement", „Kompetenzentwicklung" usw. nicht sehr umfangreich und weist über die letzten drei Jahrzehnte kaum nennenswerte Steigerungsraten auf. Das hat zur Folge, dass diejenigen, die sich heute mit dem Thema studien- oder berufsbedingt befassen, auf einen eher überschaubaren erwachsenenpädagogischen Wissensvorrat treffen. Darin mag auch ein Grund dafür liegen, warum die Angebots- und Programmplanung als explizites Lehr- und Lernthema in der akademischen Ausbildung von Erwachsenenpädagog/inn/en bis heute eine eher randständige, wenn nicht sogar untergeordnete Bedeutung hat.

Davon abgesehen haftet der „Angebots- und Programmplanung" als Thema erwachsenenpädagogischer Reflexion und als Teil der professionellen pädagogischen Tätigkeit ein historisch bedingter, doch überholter politisch-programmatischer Bias an. Angesprochen ist hier der Sachverhalt, dass die Entwicklung der Angebots- und Programmplanung als spezieller Tätigkeitsbereich der professionellen pädagogischen Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen aufs Engste mit den, zu Beginn der 1970er Jahre einsetzenden bildungspolitischen „Zähmungsversuchen" eines Weiterbildungsgeschehens zusammenhängt, das bis dahin durch persönliches soziales und politisches Engagement sowie durch betrieblichen Pragmatismus geprägt war. Die damals auf Bundes- und Länderebene gestarteten bildungsplanerischen Initiativen zielten darauf, die Weiterbildung als vierten Bildungsbereich im Rahmen eines überwiegend öffentlich bzw. staatlich verantworteten Bildungssystems zu etablieren. Das wohl bekannteste und meistzitierte Dokument in diesem Zusammenhang ist der „Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates von 1970.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Mit den darauf bezogenen, bildungs- und förderpolitischen Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene war beabsichtigt, der Weiterbildung eine „Systemform“ nach dem Vorbild des Schul- und Hochschulsystems zu geben. Dazu wurden insbesondere die großen und etablierten Träger und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, allen voran die Volkshochschulen, als „Kerninstitutionen“ der Entwicklung eines Weiterbildungssystems mit einem festgelegten flächendeckenden Angebotsspektrum und einheitlichen didaktischen Planungsstrukturen berücksichtigt.

Die Angebots- und Programmplanung kann, soweit damit ein strukturierter Entscheidungsprozess der Auswahl und Umsetzung von Bildungsangeboten gemeint ist, heute leicht als Ausdruck und Teil dieser damaligen Systematisierungsbestrebungen angesehen und – abgewiesen werden. Letzteres liegt nahe, wenn in Rechnung gestellt wird, dass sich spätestens seit den 1990er Jahren die Leitlinien der Bildungspolitik verändert haben. Statt „Systembildung“ werden in Bezug auf die Weiterbildung die marktbezogene und kundenorientierte Flexibilisierung, die teilnehmerorientierte und lernförderliche Entwicklung von Angebotsformen sowie die Ausrichtung von Angebots- und Programmstrukturen an den Erfordernissen eines bildungsbereichsübergreifenden Lebenslangen Lernens gefordert.

Während in weiten Teilen der erwachsenenpädagogischen Reflexion und Forschung sowie – daran anknüpfend – auch in der akademischen Ausbildung von Erwachsenenpädagog/inn/en heute die Tendenz besteht, das Planungsthema ganz auszusparen, machen sich seit einiger Zeit Vertreter/inn/en der erwachsenenpädagogischen Disziplin, darunter prominent Wiltrud Gieseke, daran, den Sinn und die Bedeutung der Angebots- und Programmplanung neu zu bestimmen. Denn nach wie vor, vielleicht noch dringlicher als in der Vergangenheit, stellt sich heute die Frage, wie angesichts von zunehmenden Anforderungen an die subjektive, wirtschaftliche und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten bei gleichzeitigem Schwinden von Planungssicherheiten das Zustandekommen von Bildungsangeboten und -programmen gewährleistet werden kann.

Karin Dollhausen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Einleitung

Die Weiterbildung befindet sich in einem komplexen Umstrukturierungsprozess. So wie sie sich gegenwärtig in verschiedenen institutionellen Kontexten eingerichtet hat, steht sie vor der Aufgabe, sich neu einzuschreiben in das bildungspolitische Konzept des Lebenslangen Lernens. Für die im Feld der Weiterbildung tätigen Akteure gelten gründliches pädagogisches Forschungswissen und die wissenschaftlich fundierte Handhabung von Instrumenten dabei als Voraussetzungen, Bildung als lebenslanges, das heißt als ein sich über die gesamte Lebensspanne erstreckendes Lernen zu betrachten, die, nicht mehr durch „learning by doing" hintergehbar, erfolgreich begleitet werden kann.

Fachwissen und Organisationswissen allein genügen heute nicht mehr, um die hohen Anforderungen an den Transferprozess von Wissen für verschiedene Milieus, in verschiedenen Kontexten, mit differenten Zeitstrukturen, unterschiedlichen Lernniveaus und biographischen Anschlussmöglichkeiten sichtbar zu machen und in der relationalen Gestalt des Planens einzubringen. Letzteres benennt die Anforderungen, die sich aus der Kritik an der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus dem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Raum ergeben. Die gesellschaftlichen Transformationsansprüche an Wissen, die präventiven und steuernden Anforderungen werden gegenwärtig in den Weiterbildungsinstitutionen und Verbänden unterstützt.

Die aktuellen Forschungsbefunde verweisen auf ein Planungsverhalten, das nicht in erster Linie Schreibtischtätigkeit ist, sondern hier allenfalls ihren bündelnden Abschluss findet. Mit anderen Worten: Von Planenden kann man erwarten, dass sie ihr Planungsvorgehen in seiner Komplexität im Fachmilieu mit kommunizieren, um zu optimalen, passgenauen, zeitnahen, teilnehmergerechten, modernen und anspruchsvollen Ergebnissen zu kommen. Dass dies begründet, legitimiert und auf dem aktuellen Wissensstand geschieht, ist die professionelle Anforderung. Planung befindet sich eingebettet in regionale Kontexte, verortet in Bildungsinstitutionen, Weiterbildungsorganisationen, in anderen Organisationen, als beigeordnete Bildung, in Betrieben sowie in intermediären Strukturen. Auch in projektfinanzierten Vorhaben ist Planungshandeln immer in den Mechanismus von Angebot und Nachfrage eingebunden und kann diesen nicht umgehen. Es hat nicht nur alles unter dem vermeintlich oberflächlichen und leicht zu identifizierenden Nutzen zu betrachten. Vielmehr hat Planungshandeln neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus den verschiedensten Disziplinen einzubeziehen und in den Widersprüchlichkeiten aufzubereiten, um das Bildungsinteresse breiter Bevölkerungsschichten zu wecken. Das ist keine leichte, aber eine aufregende, kreative Arbeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Programmplanung reagiert auf die Teilnehmerbedürfnisse, die sich aus deren Alltag ergeben – sie antwortet auf Teilnehmende, die intuitiv ihre Bedarfe anmelden, um selbstverantwortlich im Lebenslauf zu agieren. Es ist deshalb von hoher Bedeutung, die Nachfrage seitens der Teilnehmer/innen sowie seitens der kleinen und mittleren Unternehmen in der Region aufzugreifen, zu verstehen, pädagogische Übersetzungsarbeit zu leisten und zu beraten. Erwachsenenbildner/innen sind in diesem Sinne zugleich Transformateur/inn/e/n, Berater/innen, Strukturierer/innen, Auswerter/innen und Netzwerker/innen für Inhalte, Kompetenzen sowie Bedarfe und Bedürfnisse. Dazu gehört es, zuhören zu können, zu lesen, zu diskutieren, sich nicht instrumentalisieren zu lassen, berechtigte Ansprüche aus einer professioneller Haltung auch an die Politik zu stellen und Kämpfer/in für gesellschaftlich reservierte Lernzeiten zu sein. Wer schnell sein will im Leben, muss Zeit, Raum und Ort haben, um „langsam" und nachhaltig lernen zu können.

Es gibt nichts Wichtigeres, als den Individuen in jeder Lebens- und Altersphase Zugänge zu Bildung, Qualifizierung und Kompetenzerwerb zu bieten und alle Anstrengungen zu unternehmen, um Freude am Lernen für alle Gruppen und Schichten zu ermöglichen. Die Teilhabe an Bildung ist aktive Demokratiegestaltung und sozial verpflichtende Leistungsfähigkeit. Eine Gesellschaft, die das versäumt, entzieht den Bürger/inne/n unter den heutigen Bedingungen ihre Möglichkeiten zur Selbstvorsorge. Dazu gehört Personal, gehören Akteure, die nicht nur eine Qualitätsmanagementbürokratie bedienen können, sondern über reflexive, instrumentenorientierte und begründungsfähige unabhängige Kompetenz für den Diskurs im öffentlichen Raum verfügen. Voraussetzung dafür ist, dass das Personal in Bildungsinstitutionen entsprechend ausgebildet ist, sich weiterbildet, professionelle Diskurse einrichtet und Forschungskooperationen sucht, um sich differenzierter mit dem Planen, dem Lernen, den Vermittlungs- und Eignungsformen bis hin zum informellen Lernen (gerade auch im mikroanalytischen Bereich) auseinandersetzen zu können. Auch ist der Respekt vor den individuellen Lernwegen zwingend Voraussetzung dabei. Image und Prestigefragen haben für die Zukunft hier nichts zu suchen, wenn Professionalität sich besser im Bildungsbereich verankern soll.

Eine erhellende Erkenntnisreise beginnt, wenn man sich zum Beispiel damit beschäftigt, warum Teilnehmer/innen an Tanzkursen partizipieren, warum man beispielsweise Computerkurse lieber bei den eigenen Enkelkindern nehmen will, neue Sprachen multisensorisch lernen möchte. Ebenso ist es aus professioneller Sicht interessant zu erkunden, warum Individuen als potentielle Adressat/inn/en bestimmte Anforderungen, die im Betrieb gerade erwartet werden, verweigern, sich nicht auf Teamarbeit einlassen können, negative Erfahrungen sich auftürmen und das Nichtlernen zum Selbsterhalt notwendig scheint.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Alles dies sind Herausforderungen für neue Planungsanforderungen, die auf ein kreatives, respektvolles Sich-Einlassen durch Professionelle wartet. Planende und auch Dozent/inn/en vertreten nicht nur ihr Fach und tun dies aus der Perspektive des Bildungsanspruchs, der einzulösen ist, sondern auch für den kompetenten und respektvollen Umgang mit den Lernenden. In diesem Sinne verlangt jede planende und lehrende Tätigkeit ein interdisziplinäres Lernen, wo das jeweilige Fach und das Fach Erziehungswissenschaft respektive Erwachsenenpädagogik aufeinander bezogen werden. Was die pädagogische Kompetenz betrifft, gehört auch dazu, mit den Widersprüchen, Lernwiderständen, den Verweigerungen bei der Bedarfs- und Bedürfnisauslegung diagnostisch klug, differenziert und emotional stützend und fordernd umzugehen.

Pädagogisches Handeln kommt ohne ein wenig Idealismus, hier formuliert im Sinne von Nussbaum (1999), und unter der Berücksichtigung dessen, was sein könnte, nicht aus. Hierin manifestieren sich der Anspruch an Bildung, die Hoffnung und das aktivierende Zutrauen in das lernende Individuum. Ethisch ist eine Handlungswissenschaft darauf verwiesen, diesen Anspruch auszuformulieren und zu praktizieren.

Vor dem Hintergrund einer solchen Situationsdiagnose, die Planungsanforderungen in Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen im Blick hat und auf ein reflexives, begründungsfähiges Planungshandeln abzielt, sollen in diesem Studientext folgende Aspekte untersucht und erläutert werden:

- Gesellschaftliche Veränderungen werden betrachtet, wobei Weiterbildung als Dienstleistung gesehen wird.
- Bedarfs- und Bedürfnisentwicklung werden begrifflich unterschieden, um Widersprüchlichkeiten zu begreifen.
- Planungsstrategien werden dargestellt und begründet, um die Partizipationsperspektiven zu erweitern.
- Ergebnisse aus der Programmforschung werden als Grundlage für Planungshandeln konzentriert eingebracht, um die Außenbetrachtung auf Bildungsangebote für zukünftiges Planungsverhalten zu nutzen.

Professionelle Planungskompetenz erdet in der analytisch-empirischen, historisch-kulturell einordnenden Fähigkeit, gesellschaftliche Entwicklungen im Handlungsfeld diagnostizieren und prognostizieren zu können. Dies geschieht zu dem Zweck, Bedarfe und Bedürfnisse zu erschließen sowie entsprechende Inhalte und Lernformen für den Aneignungsprozess zu gestalten und analytisch zu begleiten. Sowohl die empirische und theoretische Begründung des Planungsverlaufs als auch die Analyse der Verwertungs- und Nutzungsbedingungen, also auch ihre evaluative Betrachtung, sind eine Kernkompetenz des/der Erwachsenenpädagogen/in als Planer/in.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Wenn im Folgenden in der Anrede die Kollektivform „wir“ verwendet wird, so sollen damit die Leserinnen und Leser explizit in den Prozess des gemeinsamen Erarbeitens des Themas einbezogen werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

1. Weiterbildung als Dienstleistung

1.1 Bildung als Dienstleistung unter den Anforderungen im Prozess der Wissensgenerierung

Weiterbildung realisiert sich in einer Vielfalt von Kontexten, Finanzierungen und Zugängen. Immer aber operieren die Planenden in der Weiterbildung für eine situationsbezogene, nachfrageorientierte, wissensabhängige, forschungsabhängige und teilnehmergebundene Struktur, die passgenau sein will. Das impliziert, dass letztlich darüber die Abnehmer/innen und Teilnehmer/innen entscheiden.

Aufgrund dieser offenen Planungsbedingungen und -anforderungen spricht man auch häufiger von Weiterbildungslandschaften, in denen Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen ihren jeweils eigenen Markt haben, wobei es natürlich Konkurrenzen, Schnittmengen und Synergie erzeugende Vernetzungen gibt. Ein großes bildungspolitisches Interesse besteht seit mindestens einem Jahrzehnt darin, solche Bildungsnetzwerke zu unterstützen. Nur so können die unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse in einer Region identifiziert und befriedigt bzw. beantwortet werden. Die Weiterbildung gehört zwar zum Bildungssystem, aber aufgrund ihrer spezifischen Anforderungen, ihrer subsidiär angelegten, nicht curricular staatlich vorstrukturierten Institutionalkonzepte, sind die Angebote und Abschlüsse bzw. Zertifikate Ergebnisse komplexer Aushandlungsprozesse unter den jeweiligen gesellschaftlichen, regionalen und betrieblichen Bedingungen.

Im Unterschied zu den allein staatlich organisierten und geregelten jahrgangsbezogenen Bildungsplänen sowie Studiengängen mit international verwertbaren Anerkennungsregelungen kann die Weiterbildung nicht auf entsprechende Regelungen und Organisationen sowie curriculare Grundkonzepte zurückgreifen. Dieses liegt in der Natur der Sache. Lernen im Erwachsenenalter ist lebensbegleitend. Es liegt ein großer Sockel an Bildung und Qualifikation sowie Lebenserfahrungen vor, das heißt vielfältig verknüpfte Kompetenzen haben sich biographisch bereits herausgebildet, zunehmend werden aber neue, erweiterte Kompetenzen erwartet. Eine Aufschichtung von Erfahrungen reicht nicht mehr aus. Lernen ist zwar im Erwachsenenalter nicht Hauptbeschäftigung, doch können nicht mehr alle Lebenssituationen ohne Lernen bewältigt werden. Eine Vielfalt an Lernorten, -situationen und -möglichkeiten wird deshalb in erwachsenenpädagogischen Beiträgen für Lebenslanges Lernen und Kompetenzerwerb ausgelotet. Grundlagenforschung steht hier noch aus, aber es bestehen Entwicklungs- und Forschungsvorhaben, die gegenwärtig auf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Kompetenzdiagnostizierung setzen (siehe dazu Studientext Gnahs 2007) und konzeptionelle Einbettungen von Lernen aus der Nutzen- und Wirkungsperspektive ermöglichen werden.

Es ist eine Vielzahl von mikrodidaktischen Konzepten, inklusive dazugehöriger Methodiken, entwickelt worden, um nicht nur in der Inhaltsfrage jeweils passgenaue Aneignungsmodalitäten zur Verfügung zu haben.

So lassen sich unterscheiden:

- die Konzipierung bestimmter Kurssituationen,
- die Prozesse arbeitsplatzbezogenen Lernens,
- der informelle Austausch,
- der Erfahrungsdiskurs,
- die Verarbeitung eines systematischen Vortrages,
- das Training eines bestimmten Verhaltensablaufs u.a., um Anschlussmöglichkeiten und Übergänge zu erleichtern.

Dabei steht aber die auf Aneignungsmodalitäten bezogene Lernform im Mittelpunkt. Nolda (2007) entwickelt eine überzeugende Position, indem sie darstellt, wie sich verschiedene Vermittlungsformen zunehmend miteinander verbinden lassen. Dabei legt Nolda besonders Gewicht auf die neuen medialen Möglichkeiten und Nutzungsweisen.

Im Folgenden soll nun die Inhaltsgewinnung in der Weiterbildung vor dem Hintergrund von

- Bedarfen und Bedürfnissen,
- vorhandenen Kompetenzen aus individueller Perspektive,

sowie die Inhaltsgewinnung vor dem Hintergrund diverser Situationen und konkreter Anforderungen

- im Berufsalltag,
- in der Familie,
- in der sonstigen Umwelt und
- mit Blick auf die eigenen Entwicklungsinteressen

betrachtet werden. Jede/r Planer/in in der Praxis weiß, dass dies die Quellen für Planungshandeln sind.

Bei der Einordnung des pädagogischen Themas Planungshandeln in den oben skizzierten Kontext ist die Unterscheidung folgender Ebenen der Wissensgenerierung bei der Bearbeitung mitzuführen:

1) **Grundlagenwissen:** Ökonomisch-technologische Entwicklungen, sozial- und geisteswissenschaftliche Befunde

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

- wissenschaftlich-theoretische Ergebnisse
- ökologisch-naturwissenschaftliche Befunde
- gesellschafts- und bildungspolitische Initiativen

2) **Diskurse zur Weiterbildung**
- kulturell-gesellschaftliche Konstruktionen
- ökonomische Zuschreibungen
- gesetzliche Regelungen
- institutionelle, organisatorische, zeitliche Konzepte und Realisierungen

3) **Rahmungen**
- gesellschaftliche Institutionalisierungsformen in verschiedenen Kontexten
- verschiedene Vernetzungsinitiativen
- Annahmen über informelle Gewährleistungen von der CD, über Internet, Projekte, einzelne Angebote von Institutionen/Organisationen und Vereinen, über Materialien zum Selbstlernen/Lernen am Arbeitsplatz (implizite Programme)

4) **Programm- und Projekterschließung** unter
- Auslegung von Wissen
- Auslegung von Bedarfen und Bedürfnissen
- Identifizierung und Aushandlung verschiedener Angebotstypen
- Identifizierung von Nutzen- und Wirkungskontexten

Grundlagentheoretische Analysen hätten nun erkunden müssen, vor welchen Herausforderungen das Individuum in einer globalisierten, schnelllebigen Welt zukünftig steht. Dies hätte eine Neuauslegung des Bildungsbegriffs mit sich gebracht – und zwar mit Blick auf die Fragen, wie Erwachsene lernen, welche Dispositionen Lernen ermöglichen, welche inhaltlichen Herausforderungen und welche neuen flexiblen Planungsnotwendigkeiten sich vor dem diversifizierten Alltag Erwachsener auftun. Dabei fragt die erwachsenenpädagogische Perspektive danach, wie sich das Individuum auf diese Wandlungsprozesse vorbereiten kann, welche Konsequenzen diese Entwicklungen für institutionelle Kontexte nach sich ziehen, welche diversifizierten Wirkungsverläufe sich abzeichnen.

Der vorliegende Studientext bewegt sich in den oben genannten Feldern 3 (Rahmungen) und 4 (Programm- und Projekterschließung). Es handelt sich hierbei um die Nahtstelle in der Wissenstransformation zwischen Wissensproduktion und Wissensaufbereitung, wie sie als Wissenspakete, d.h. Programme und Projekte, an verschiedenen Stellen auf dem Markt vorhanden sind. Sowohl bei der Auslegung von Wissen als auch in der Identifizierung von Bedarfen und Bedürfnissen unterliegen die Programme und die darin gebündelten An-

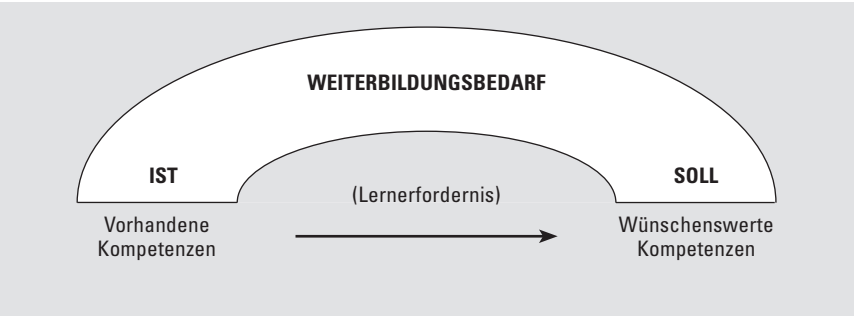
Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

gebote einer Interpretation, die niemals marktfrei oder zielgruppenunabhängig zu sehen ist, aber sich auch nur begrenzt außerhalb von Wissensdiskursen bewegen kann.

Von den Bildungsvertreter/inne/n oder Kompetenzerschließer/inne/n wird nun erwartet, dass sie genau diese Verbindung zwischen Wissen, Bedarf, Bedürfnissen und Kompetenzen ebenso wie die Interessen verschiedener Gruppen, Individuen und Milieus identifizieren und begründet darstellen und entwickeln können. Darauf reagiert der Studientext.

Bei der Bearbeitung des Themas im Studientext befinden wir uns im folgenden Spannungsverhältnis:

Abbildung 1: Weiterbildungsbedarf als Ist-Soll-Spannung



(Quelle: Schlutz 2006, S. 47)

Dieses muss in der klassischen Angebotsentwicklung folgende Schritte nach sich ziehen:

Abbildung 2: Schritte der Angebotsentwicklung

Schritte der Angebotsentwicklung

Angebotsplanung
1. Ideen und Anstöße
2. Von der Idee zur Konzeption
3. Prüfen der Tragfähigkeit

Angebotsrealisierung
4. Angebote organisieren und kommunizieren
5. Lehr-Lern-Prozesse gestalten
6. Lernergebnisse und Angebote evaluieren

Angebotsverbesserung

(Quelle: ebd., S. 75)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Programm- und Projekterschließung als Weiterbildungsdienstleistung hat viele Auftraggeber. Um die pädagogischen Anforderungen zu erfüllen, die sich in diesen Schemata ausdrücken, bedarf es vieler Schritte, die Schlutz in seinem Studientext „Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung" (2006) vorgelegt hat.

1.2 Bildung als Dienstleistung unter der Herausforderung des Kompetenzdiskurses

Zunächst einmal gilt es, einige grundsätzliche Fragen zu klären. Inwieweit bieten wir Kompetenzen, Bildung oder etwas Anderes als Dienstleistung an? Was sind das für Produkte, die als Dienstleistung auf dem Bildungsmarkt zur Verfügung stehen? Wie werden diese Produkte nutzbar gemacht? Wann und wodurch werden sie zu Kompetenzen oder zur Bildung? Dabei wissen wir auch, dass wir es im eigentlichen Sinne nicht mit „Produkten" zu tun haben.

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es sinnvoll, dass wir von einigen grundlegenden Definitionen ausgehen.

Definition

Unter **Dienstleistungen** verstehen wir jene Problemlöse-Tätigkeiten, „die es erfordern, dass Dienstleister in Face-to-face-Interaktionen an die Bedienten herantreten, mit denen sie nichts weiter verbindet als der Tausch der Leistung gegen Geld" (Nerdinger 1994, S. 54). Aber in dem Moment, wo der Dienstleister und der Bediente in Beziehung zueinander treten, sind sie aufeinander verwiesen. Es bestehen Interdependenzen; ja von den Beziehungen hängt es ab, ob die Transformationen gelingen.

Aus der Bildungs- oder Kompetenzperspektive kommt hinzu, dass das Produkt selbst sich nur über mehrere Stufen als Vernetzungs- und Beziehungsarbeit realisiert. Dabei ist nicht der Prozess der Aneignung gemeint, sondern gerade für den Bereich der Planung unter einer Dienstleistungsauslegung sind der spezifische Bildungsanspruch sowie die Kompetenzanforderungen einem vielfältigen Aushandlungsprozess ausgesetzt.

Definition

Kompetenzen werden im deutschsprachigen Raum häufig mit Erpenbeck beschrieben. Nach dieser Auffassung sind Kompetenzen psychische Dispositionen, die der/die Einzelne mitbringt. Sie entstehen praktisch im Prozess des Lebens, sie sind „Selbstorganisationsdispositionen konkreter Individuen" (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 25) und somit „Resultat der Individualentwicklung, die einen Suchprozess darstellt, der sich unter anderem in der individuellen Biographie widerspiegelt" (ebd., S. 109). Kompetenzlernen kann nach Erpenbeck/Heyse nur als selbstorganisiertes Lernen gelingen, wobei insbesondere der Interiorisationsprozess von Werten zu berück-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

sichtigen ist (ebd., S. 112). Kompetenzen hat man also irgendwann und irgendwie im biographischen Verlauf erworben, weshalb auch immer. Es sind verfügbare Dispositionen, die sich dann selbstorganisiert in einer bestimmten Struktur individuell herausbilden. Kompetenzen kann man folglich nicht erwerben, nicht lernen – deshalb sprechen die Vertreter dieser Richtung auch von „Entwicklung". Man kann Kompetenzen demzufolge nur messen oder als solche identifizieren. Sie werden aber dann doch mit Lernen in Beziehung gebracht, wobei noch zu wenig darauf geschaut wird, wie Prozesse der Kompetenzausdifferenzierung und -erweiterung verlaufen.

Erwachsenenpädagogisches Handeln als professionelles Handeln wird so nicht sichtbar, da die Veränderungsprozesse bei Individuen im Lebenslauf als auch die Dysfunktionalitäten und Widerstände forschungsmethodisch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive noch nicht ausreichend im Blick sind.

Mit dem Verweis auf Werte – und indirekt auf Handeln – spricht man in der Kompetenzdiskussion Techniken und Wissen an, die einen Prozess des Lernens und der Wissensorganisation sowie -strukturierung notwendig machen.

Kompetenzen zu haben und Kompetenzentwicklung pädagogisch zu unterstützen, ist zweierlei. Darauf geht die aktuelle Kompetenzdiskussion nicht ein. Die Bedeutungs-, Aneignungs- und Unterstützungsprozesse werden nicht beschrieben.

Arnold beschreibt Kompetenzen deshalb unter diesem Diskurs als „das Handlungsvermögen der Person" (Arnold 2001, S. 176). Der Kompetenzbegriff verweist im Unterschied zum Begriff der „Qualifikation" auf eine subjektorientierte Betrachtung und betont die vorhandene oder erreichte Kompetenz, nicht aber die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, also den pädagogischen Prozess. Arnold definiert, dass dieses „subjektive Handlungsvermögen (...) nicht allein an Wissenserwerb gebunden (ist, W.G.), es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit" (ebd., S. 176).

Wir müssen also die Frage stellen: Warum sind die Planungstätigkeiten und die Schaffung von Kontexten so wenig als bedeutsame Bedingungen von Lebenslangem Lernen präsent?

Genau wie bei einem derart nicht pädagogisch ausgelegten Kompetenzbegriff wird es auch beim Wissensmanagementbegriff vermieden, den komplizierten inhaltlichen, konzeptionellen Aufbereitungsprozess von Wissen und Fähigkeitspotentialen als spezifische Dienstleistung zu betrachten. An der Kompetenzdiskussion wie auch beim Wissensmanagement ist die Ausklammerung der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

pädagogischen Anforderung das Problem. Die Texte suggerieren die Wissenserschließung und das Lernen als einen Selbstlauf. Wenn Planungshandeln eine Dienstleistung ist, muss sie sich sichtbar machen, d.h. einen Platz besetzen.

Hier liegt eine Anforderung an Bildungswissenschaftler/innen. Es gibt für die aktuelle Situation eine kritische These: Für diese komplizierten herausfordernden Anstrengungen des/der Einzelnen wird ein Kosten sparender Individualisierungsprozess unterstellt. Bildungsentwicklungen in einer Gesellschaft können aber nicht allein der Individualisierung überlassen bleiben. Hier bedarf es pädagogischer Planung, um eine Vielfalt an Offerten anzubieten.

Andererseits haben wir es mit einer großen Ratlosigkeit zu tun, was geforderte Kompetenzen sind und was an Unterstützungen notwendig ist, um solche Kompetenzen, z.B. für die Arbeitswelt, für spezifische Arbeitsplätze oder für besondere familiäre Situationen, herauszubilden. Das heißt auch, dass genau an dieser Stelle genauere bildungswissenschaftliche Betrachtungen notwendig sind.

Gesellschaftspolitisch gibt es eine schwebende Begründung, die davon ausgeht, die benötigten Kompetenzen für die Arbeitswelt sowie für die rasanten Veränderungen in der Moderne seien gesellschaftlich in den verschiedenen Milieus vorhanden, wir wüssten nur noch nicht, wer sie habe. Weiterhin wird implizit damit operiert, Erwachsene könnten vor allem nur noch neue Erfahrungen machen – und das eben selbstorganisiert. Es ist nach dieser Vorstellung wichtiger, vorhandene Kompetenzen zu identifizieren und sie den Arbeitsplätzen zuzuführen, als systematische Weiterbildung anzubieten. Dabei sind die verschiedensten Lernformen denkbar.

Eine andere Position setzt darauf, dass Kompetenzen zu identifizieren sind, da sie letztlich den Ausschlag für erfolgreiches Handeln geben. Dabei wird davon ausgegangen, dass zusätzliche Bedarfe und Bedürfnisse unter den angeführten beschleunigten Veränderungen besonders in den Unternehmen über Planungsvorgänge (zu denen auch Beratung gehört) zu erschließen sind. Dieses mag unlogisch klingen, gibt aber die Wirklichkeit bildungspolitischen Agierens wieder. Jede/r Praktiker/in kennt das. Planung im Sinne makrodidaktischen Handelns ist dabei nicht mehr allein in einer klassischen Ableitungslogik zu verstehen. Sie ist auch keine Praxeologie, Planungshandeln verlangt einen eigenen theoretischen und empirischen Hintergrund.

Kompetenzen sind also ganz spezifisch zu erschließen: als subjektives Potential oder als Profile, d.h. als Kompetenzprofile, die erwartet werden. In der Regel sind es entberuflichte „anpassungsfähige, offene Kompetenzen“ (Faulstich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

2003, S. 259), die für flexibilisierte Arbeitsverhältnisse erwartet werden. Sennett (2005) spricht dagegen in kritischer Betrachtung von „Fähigkeitsschablonen", während Erpenbeck (Erpenbeck/Weinberg 1993) Kompetenzen als die Voraussetzung charakterisiert, in unerwarteten, unbestimmten Situationen selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen. Kompetenzen sind dann etwas Ähnliches wie Schlüsselqualifikationen, die das Subjekt in die Lage versetzen, in offenen ungeklärten Situationen, wo kein Wissen und keine Erfahrungen vorliegen, handeln zu können. Es wird häufig zwischen Kompetenzformen differenziert, die an „Schlüsselqualifikationen" erinnern; so z.B. wenn zwischen „Methodenkompetenz", „Fachkompetenz" und „Prozesskompetenz" unterschieden wird.

Aus dieser Perspektive kommt Weiterbildung immer zu spät oder ist falsch platziert. Mit anderen Worten: In der Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzerfassung ist noch nicht ausreichend geklärt, was sich warum in der Planung, die Programm- und Projektentwicklung betreffend, verändert, wenn sie zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen soll.

Der Neuigkeitsgehalt, die Wissensbreite und -tiefe, der Zeitfaktor und die Arbeitsformen stehen, so sie Lebenslanges Lernen betreffen, unter neuem experimentellem Anspruch. Das verlangt Neuüberlegungen zur Planung.

Ist nun der Bildungsbegriff mit dem eingeführten Kompetenzbegriff hinfällig? Benötigt man ihn überhaupt noch? Ist er nicht fast identisch mit dem Kompetenzbegriff? Worin liegen die Unterschiede zwischen Kompetenz und Bildung?

Definition

Der Begriff der **Bildung** ist nicht unter dem Anspruch von Weiterbildung formuliert, er setzt auch nicht auf funktionale Zuordnung einer Schnittfläche, sondern er hat den Anspruch einer permanenten Selbstbildung als Voraussetzung von Freiheitsgestaltung. Gebildet zu sein, erbringt innere und dann durch die Gestaltungsfähigkeit äußere Freiheit.

Faulstich, der sich seinerseits auf Heydorn bezieht, führt dazu Folgendes aus:

> *Ausgangspunkt des Nachdenkens sind die Menschen, nicht ihre Qualifikation, oder die Produktion oder gar der Profit. Gegen die beliebige Verfügbarkeit und Funktionalität stellt Heydorn den Eigensinn von Bildung. (…) Fragestellung ist, wie sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit.*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

> *Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit. (…) Diese hochgesteckte Idee von Bildung stößt auf eine Wirklichkeit, welche von immer mehr Menschen als übermächtig, als erniedrigend, als entfremdet, als undurchschaubar erfahren wird. Wenn also ‚Bildung' nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee oder gar zur Legitimationsfloskel, muss sie bezogen werden auf den historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven. (…) Der Erwerb von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Aus diesem Prozess entsteht die individuelle Biographie. Bildung in diesem Sinn kann es nur geben in modernen Gesellschaften, in denen der Ort, die Stellung und der Lebenslauf der Einzelnen nicht festgelegt ist. (…) Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, das heißt auch von Lernchancen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 33/34).*

Bildung und Kompetenz werden in jüngerer Zeit in immer mehr Veröffentlichungen stärker aufeinander bezogen, weil sie jeweils dispositive Fähigkeiten im Blick haben. Die Kompetenz hat dabei mehr die im Moment nützliche Handlungsfähigkeit im Blick, die wirksam werden kann, also letztlich das subjektive, individuelle Handeln im Bezug zu einem wirksameren Handeln. Die Bildung hingegen konzentriert sich in ihren Betrachtungen auf die Entfaltung der subjektiven Potentiale. Sie hat aber auch institutionelle Räume und Orte dafür geschaffen. Die Kompetenz misst sich an der wirksamen Lösung eines Problems oder einer Anforderung. Wie diese Kompetenz entstanden ist, wie sie sich herausgebildet hat, scheint erst einmal von nachgeordneter Bedeutung. Der Erwerb von Kompetenzen wird diffus dem Lebensalltag, der Sozialisation, anheim gegeben und steht nur begrenzt im Zentrum der Betrachtung.

Auch die Erziehungswissenschaft hat, soweit sie diesen Begriff nicht aus der Perspektive des Subjekts und der Aneignung analytisch betrachtet, die von ihr erwartete Aufgabe übernommen, Kompetenzen zu erfassen. Implizit wird die These bedient, es seien in der Gesellschaft viele Fähigkeiten vorhanden, die Individuen müssten nur erkennen, welche sie haben. Als aktuelle gesellschaftliche Praxis wirkt die Meinung, nicht zu viele Mittel in eine Qualifizierung zu investieren. Stattdessen geht die Personalauswahl dem Interesse an Lernen bzw. Weiterlernen voraus. Die Weiterbildungskosten sollen bei gleichzeitig höheren Ansprüchen an Weiterbildung reduziert werden. Betriebswirtschaftliche Erwägungen werden allen anderen bildungspolitischen Überlegungen vorangestellt. Die Kosten von Bildungsnachfragen, die aber wiederum ebenso

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

in den gesellschaftlichen Wirkungskreislauf eingehen, sollen andere Umfelder, in der Regel die Individuen und Familien, tragen. Eine latente unberechtigte Nichtbeachtung und Entwertung der Vermittlung, Aneignung, Erprobung und des reflexiven Denkens gehen damit einher.

Die Kritik an der massenhaften Umschulung in der Hand der Bundesanstalt für Arbeit in den 1980er und 1990er Jahren ohne Arbeitsplatzentwicklung und ohne Abstimmung mit den bisherigen Berufsprofilen hat interessanterweise nicht die Bundesanstalt diskreditiert, sondern die Weiterbildungsorganisationen, die finanziell abhängig waren. Die im offenen Feld der Dienstleistung fehlende, aber unterstellte professionelle Kompetenz für das Planungshandeln und der Mangel an einer empirischen und theoretischen Grundlegung des Planungshandelns haben entsprechende Folgen produziert.

Allerdings sind gegenwärtig neue Überlegungen sichtbar, da diese Vernachlässigung von Qualifizierung als Prozess unübersehbar ist. Es wird bereits ein Mangel an professionellem Personal diagnostiziert.

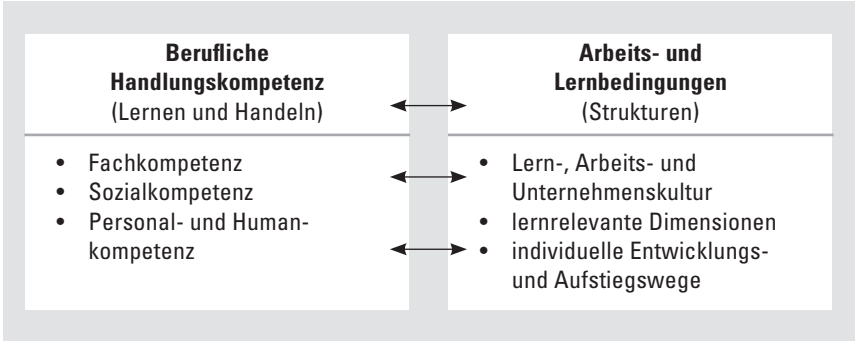
Erziehungswissenschaftlich betrachtet, haben wir also die Perspektive der Aneignung und die dafür notwendigen fördernden Bedingungen in den Blick zu nehmen, um den Individuen eine eigene Urteilskraft, eigenes Wissen und Handlungsoptionen offen zu halten. Wenn wir von dieser Aufgabendefinition ausgehen, operieren wir eher mit dem Begriff **Bildung**, der, wenn man den aktuellen Diskurs aufgreift, Ressourcenentwicklung in den Mittelpunkt stellt.

Betriebswirtschaftliches und pädagogisches Denken müssen wissenschaftlich und professionell in ihren Betrachtungen eigene Wege gehen, auch wenn sie dann im betrieblichen Kontext die Optimierung der Kontexte aushandeln müssen. Die Projekte von Dehnbostel zur Kompetenzentwicklung und zur reflexiven Handlungsfähigkeit in der Arbeit erschließen Vorschläge, wie unter veränderten betrieblichen Bedingungen Lern- und Arbeitsformen aufeinander bezogen werden können, ohne in der Polemisierung gegen organisierte Lernprozesse zu verharren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

In einem Schema werden von Dehnbostel und anderen die Positionen wie folgt entwickelt:

Abbildung 3: Konstituierende Elemente beruflichen Handelns



(Quelle: Dehnbostel/Gillen 2005, S. 32)

Die Kompetenzentwicklung ist danach in den Arbeitsprozess zu integrieren, andererseits stellen sich damit neue Anforderungen an lernförderliche Arbeitsbedingungen.

> *Aus arbeitnehmerorientierter Perspektive ist es vor diesem Hintergrund für den Kompetenzerwerb notwendig, dass Lernen und Handeln in der Arbeit einerseits mit den Strukturen andererseits zusammengebracht wird. Dazu ist der bestehende Dualismus von Handlung und Struktur also in eine Dualität zu transformieren, in der zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vermittelt wird. Eine Dualität ist dann hergestellt, wenn sich Handlungen und Strukturen in rekursiven Prozessen gegenseitig positiv bedingen und förderlich aufeinander wirken (Dehnbostel/Gillen 2005, S. 40).*

Die Weiterbildungsdienstleistung zur Sicherung von Bildung und Kompetenzentwicklung bedarf noch gründlicher Überlegungen. Sie kann nicht nur unter einer engen Nützlichkeitsdebatte geführt werden. Ebenso wenig kann sie sich allein auf eine diagnostische Perspektive konzentrieren. Sie ist nur weiterführend, wenn die umfangreichen Planungsanforderungen für eine Umsteuerung im Bildungssektor sichtbar werden und das Planungshandeln selber zum theoretischen und empirischen Forschungsschwerpunkt wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

1.3 Regionale Vernetzung

Es gibt ökonomisch, verwaltungspolitisch, naturräumlich-geographisch, kulturhistorisch und sozial definierte Regionen, auch gibt es inzwischen ökologisch definierte Regionen. Sie werden in europäischen, politischen und ökonomischen Kontexten in neuer Perspektive betrachtet. Für eine prosperierende Entwicklung der Regionen wird der Weiterbildung inzwischen eine fördernde Rolle zugeschrieben. Attraktive Regionen sind wiederum für globales Handeln von Bedeutung. Eine Vielfalt an Intentionen wird aus dieser Perspektive aufeinander bezogen und miteinander verknüpft.

Regionale Betrachtungen von Entwicklung – so auch die Erörterung von Weiterbildung vor dem Hintergrund von Dienstleistungsforderungen in der Globalisierung – weisen eine Vielfalt an Koppelungen, an intentionalen Verknüpfungen auf.

Es existieren jedoch bisher weder Wissensregionen noch Bildungs- oder Kompetenzregionen oder gar Weiterbildungsregionen im proklamierten Sinne. Genau aber solche Profilierungen machen Potentiale für ökonomische Ansiedlungspolitiken, für Lebensqualität, für Lebensmilieus und ihre Gewohnheiten sichtbar. Solche regionalen Entwicklungen sind bisher Ergebnis von Zufälligkeiten, von langfristigen Beziehungen und gelebten Interessen. In der Bezeichnung „Kulturregion" werden die historisch gewachsenen Erfahrungen als politische, wirtschaftliche und soziale Geschichte sichtbar. Sie manifestieren sich in der Architektur, der bildenden Kunst und der geistigen, auch religiösen Orientierung, in der Sprache, der Arbeit, den Festen, den Essgewohnheiten, den Lebensverhältnissen zwischen den Geschlechtern und in der Bedeutungszuweisung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im öffentlichen Raum.

Maßgeblich verantwortlich für die Herausbildung von Wissens- und Bildungsregionen ist – nicht zuletzt durch entsprechende Finanzierungen – der Europarat. Dieser definierte 1978 die „Region" als eine menschliche Gemeinschaft, die gekennzeichnet durch geschichtliche, kulturelle, geographische und wirtschaftliche Homogenität ist, die der Bevölkerung eine Einheit verleiht und zu gemeinsamen Zielen und Interessen führt.

Diese Definition wird jedoch gegenwärtig als zu abstrakt empfunden. Es wird nach Fassl (2007) eher von „Teilidentitäten" gesprochen. Eine solche Teilidentität könnte die Herausbildung von Bildungs/Kompetenz- oder Wissensregionen sein.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Denn im Sinne neuer kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Impulse wird Weiterbildung politisch initiiert, neu oder verstärkt eingeführt in der regionalen Formung und Interessenformulierung. Die lernenden Regionen, die seit 2002 über Anschubfinanzierungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt werden, entwickeln solche impulsgebenden Initiativen unter dem Fokus, Weiterbildungsinitiativen und das Lebenslange Lernen zur Entfaltung regionaler Innovationen zu nutzen (siehe Nuissl/Dobischat/Tippelt 2006).

Regionen entwickeln sich weiterhin über eine Vielfalt an individuellen Aktivitäten von Menschen, die sich mit ihrer Aufgabe identifizieren, an regionalen Profilen arbeiten und die jeweilige regionale Aufgabe mit anderen Personen gemeinsam leisten wollen. Dafür steht der Begriff „soziale Netzwerke". Schäffter versteht unter **Netzwerken** das Auf-Dauer-Stellen von okkasionellen Beziehungen und behauptet weiterhin: „Netzwerkstrukturen sind akteurübergreifend und als kollektiver Zusammenhang nicht aus der Intention eines einzelnen Akteurs gezielt herstellbar" (Schäffter 2002, S. 89).

Netzwerke sind nicht Vergemeinschaftungen, sondern freiwillige, relationale Beziehungen, die sich nicht unter den Bedingungen von Gleichheit oder Ähnlichkeiten bilden, sondern auf der Basis von Differenz. Hierzu noch einmal Schäffter:

> *Partizipation in Netzwerken beruht nicht auf Gemeinschaft, sondern auf der Unterschiedlichkeit der Partner, die in ihrem wechselseitigen Spannungsverhältnis akzeptiert und für übergreifende Aufgaben produktiv genutzt wird. (...) Das Netzwerkkonzept (setzt, W.G.) als Voraussetzung ihres Zustandekommens deutlicher auf die Autonomie der Knoten und weniger auf eine bereits zugrunde liegende Gemeinsamkeit (ebd., S. 90).*

Dieses Bild vom „Knoten" führen Keupp/Röhrle (1987) als „schlampig geknotete Fischernetze" aus. Anerkennung und Respekt in der Differenz sind die tragenden Momente, um Netzwerke als Beziehungshandeln sichtbar zu machen und wirksam werden zu lassen. Mit der Entgrenzung des Handelns unter Netzwerkkonstellationen nehmen „weiche" beziehungsgebundene Kompetenzanforderungen zu, in denen emotionale und kognitive Verknüpfungen bei Entscheidungsprozessen deutlicher sichtbar und auch vertreten werden (siehe Laucken 2005, Stojanov 2006, Nussbaum 2002, Gieseke 2007b, Arnold 2003a, Jütte 2002, siehe auch Kapitel 4.5 in diesem Band).

Es geht nach Schäffter (2004) in Netzwerken um Win-win-Strukturen. Ruinöse Konkurrenz wird damit ausgeschlossen, weiterbildungswirkungsvolle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Konstellationen sind auf der Basis von geringen finanziellen Mitteln herzustellen, deshalb greift man auf zwischenmenschliche Beziehungen zurück. Schäffter räumt aber auch ein mögliches Machtgefälle oder die Entstehung von netzwerkähnlichen Strukturen wie Seilschaften, Vetternwirtschaft oder gar Cliquenbildung und mafiöse Strukturen ein.

In der schnelllebigen wie hochkomplexen Weiterbildungswelt kommt es auf verlässliche, belastbare und anspruchvolle professionsentwickelnde Beziehungen an, die um des Gelingens von pädagogischen Handelns willen kooperieren. Damit bleibt offen, inwieweit sich deskriptiv-analytische Beschreibungen von einem kritisch-analytischen Netzwerkbegriff trennen lassen.

Für die Programm- und Konzeptarbeit in der Weiterbildung ist aber der Verlauf einer Netzwerkentwicklung in einer Region von höchster Bedeutung, da die Weiterbildungsinstitutionen gegenwärtig unter dem Anspruch stehen, sich zu vernetzen, um passgenaue Angebote zu entwickeln. Es ist ebenso unumgänglich, als Dienstleister professionelle Ansprüche im Planungshandeln zum Zuge kommen zu lassen und sich der Wissensentwicklung unabhängig von den akut benannten Bedürfnissen zu stellen, um Bildungsangebote zukunftsorientiert aufzubereiten und sie für eine Nachfrage vorzubereiten.

Gegenwärtig haben wir aber noch Wohlfart Glauben zu schenken, die nach einer empirischen Analyse von Netzwerken in der Weiterbildung zu folgender Definition kommt:

> *(Netzwerke, W.G.) setzen sich aus einzelnen autonomen Akteuren zusammen, die sich im Netzwerk bezogen auf bestimmte Ziele und Aufgaben in wechselseitige Abhängigkeit begeben. Die auf das Netzwerk bezogenen Beziehungen – auch als ‚lose Koppelung' zwischen den Akteuren bezeichnet – werden ausgehandelt, sind häufig heterarchisch und beziehen sich auf einen bestimmten Aufgabenbereich. Die Organisationsform ist häufig eine nicht rechtsverbindliche. Sie beruht auf einer bestimmten Selbstverpflichtung der Mitglieder (oftmals festgelegt in einer Kooperationsvereinbarung), sie beruht auf Vertrauen (Wohlfart 2006, S. 13).*

Zur Reflexion

- **Werten Sie die obigen Definitionen zu Netzwerken aus und skizzieren Sie eine aus Ihrer Sicht optimale Netzwerkmöglichkeit am Beispiel Ihrer Region. Listen Sie auch Ihre negativen Erfahrungen auf und zeigen Sie mögliche alternative Lösungen auf!**

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

1.4 Institutionelle Verlässlichkeiten

Es ist im bildungspolitischen Diskurs ein Tabu, danach zu fragen, wo die konkreten Verlässlichkeiten für lebensbegleitende Bildung liegen. Die Finanzierung der Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen geht zurück, die Angebote nehmen nicht zu und die Zahl von Stellen für hauptberufliches Personal ist rückläufig. Mit dem Dienstleistungskonzept sind neue Kund/inn/en bzw. Teilnehmer/innen gewonnen worden. Die Institutionen- und Programmforschung kann gegenwärtig lediglich konstatieren, dass sich nur dort eine Angebotsbreite, eine durchgehende Sicherung von Angeboten in Abhängigkeit von der Wissensentwicklung und den regionalen Bedarfen und der Nachfrage entfalten kann, wo es eine entsprechende öffentliche, also durch Gesetze garantierte Institutionenlandschaft und durch Personal gesicherte Planungsvielfalt gibt. Eine weitere relative Gewähr ist die Bindung an bestimmte Firmen, deren kontinuierliche, aber spezifische Nachfrage in der Region unterstellt wird. Eine andere Form spezifischer Förderung ist das Eintakten in Projektfinanzierung für bestimmte Programmlinien auf Europaebene und in bildungspolitischen Kontexten. Aber nur im Falle einer durch Gesetze gesicherten Institutionenlandschaft, wenn auch mit finanzieller Selbstbeteilung der Kunden, bleibt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar in der Stadt, hat sie einen Raum und bleibt greifbare Wirklichkeit. Wo diese Option für öffentlich zugängliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung fehlt, kann man nicht von einem Willen zur Realisierung lebensbegleitender Bildung mit Zugang für alle sprechen.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist sowohl spezifischen Interessen anheim gegeben – den politischen, ökonomischen, religiösen Interessen – wie auch neuen Marketingstrategien. Damit ist noch kein neuer Sprung in das Lebenslange Lernen gelungen, sondern man bleibt im bereits Etablierten. Momente des Rückschritts sind sichtbar, wenn das Lebenslange Lernen nur auf die Jugend, die berufliche Bildung, auf Familie und auf die Älteren bezogen wird. Das gesamte Erwachsenenalter mit seinen komplexen Anforderungen ist ausgespart; nur das Interesse an Familie öffnet eine Tür, bleibt aber häufig im sozialpädagogischen Bereich.

Von solchen, die institutionellen Kontexte betreffenden Reduktionskonzepten sind besonders ländliche Regionen betroffen, die dies nicht oder nur partiell durch Vernetzung auffangen können. Hier wird man sich die Entwicklungen genau anschauen müssen. Allerdings lassen sich über die Entwicklung intermediärer Strukturen, d.h. wenn Bildungsaufgaben über Vernetzung klassischer Institutionen oder durch Vernetzungen mit Betrieben übernommen werden, breitere Zuordnungen/Platzierungen von lebensbegleitender Bildung realisieren (siehe dazu Brödel 2004).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Solche intermediären Strukturen haben jedoch nur ergänzende Funktionen, sie unterscheiden sich von einer institutionellen Konzeption. Dieses macht Weinerts Unterscheidung zwischen „Institut", „Institution" und „Organisation" deutlich. „Institut" beschreibt das jeweilige gesellschaftliche Regulierungsmuster, „Institution" die zuzuordnenden aggregierten Regulierungsinstanzen und „Organisationen" werden als Konkretisierungen begriffen.

Zwei Beispiele werden von Weinert genannt: (1) Das *Institut* Geld wird durch die *Institution* Zentralbank und die konkreten *Organisationen* Bundesbank oder Landeszentralbank realisiert. Oder (2): das *Institut* Einkommenssicherung wird durch die *Institution* Gewerkschaft und die konkreten Gewerkschafts*organisationen* realisiert (vgl. Weinert 1995, S. 238ff.).

Analog ließe sich Folgendes behaupten: Gäbe es das *Institut* Lebenslanges Lernen, so wären die *Institutionen* Verbände und Betriebe und die staatlichen Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die *Organisationen* die spezifischen Dienstleister, die entsprechend kooperierten.

Zurzeit geht die Entwicklung der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung ähnlich wie die der betrieblichen Weiterbildung andere Wege. Sie verbindet sich mit der Organisations- und Personalentwicklung und wird dort eingefügt (Frey 2007, Neuberger 1994, Becker 1999, Goltz 1999, Schlaffke/Weiß 2002). Allerdings fehlen verlässliche Analysen über die faktischen Realisierungsformen. So ist auf ein Dilemma hinzuweisen, nämlich, dass Weiterbildung für die Mitarbeiter/innen in den Betrieben als weniger relevant eingestuft wird, da z.B. im Spannungsverhältnis von Gewährleistung des Warenverkaufs und Weiterbildungsbedarfs in der Regel zugunsten des Verkaufs entschieden wird (vgl. Goltz 1999, S. 156). Hinzu kommt die Notwendigkeit, näher am unmittelbaren Bedarf bzw. an Organisationsschnittstellen Angebote zu entwickeln (ebd., S. 158ff.).

Dabei ist ebenso zu bedenken, dass aus Firmeninteresse bedarfsbezogen für verschiedene Hierarchien und Arbeitsebenen spezifische Weiterbildungsformate als Personalentwicklung unterschieden werden: so die Anpassungsfortbildung, die Aufstiegsfortbildung, Laufbahnentwicklungen und Maßnahmen zur Organisationsentwicklung (ebd., S. 142ff.). Die Bedarfsfrage und ihre Identifikation ist daher der entscheidende Zugang zur Planung in Großbetrieben, aber ebenso in kleinen und mittelständischen Betrieben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

2. Bedarfe und Bedürfnisse und ihre Transferierung

2.1 Bedarfe und Bedürfnisse

Bedarfe und Bedürfnisse sind weiche, offene Begriffe. Dennoch suggerieren sie, man könne Bedarfe und Bedürfnisse eindeutig empirisch-analytisch ableiten. Dies wird besonders auch für Lernangebote angenommen. Es wird davon ausgegangen, dass diese auf bestimmte technologische, gesetzliche und gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagieren und daher aus diesen deduzierbar seien. In der Regel werden Bedarfe als objektivierbare Größen betrachtet. Bedürfnisse hingegen gelten eher als subjektiv verankert, diese werden aber auch häufiger als eine anthropologische Größe verhandelt, wobei das Recht auf Bildung anschlussfähig platziert wird.

Viele Autoren verbinden inzwischen Bedarfe und Bedürfnisse, da unterstellt wird, dass das, was an Veränderungen in der eigenen Umwelt neue Qualifikationen erfordert, nicht nur Bildungsbedarfe nach sich zieht, sondern dazu führt, dass die Individuen daraus Bildungsbedürfnisse entwickeln. Faulstich konstatiert ein breites Spektrum von Interessen, damit wird der Interessensbegriff zusätzlich eingeführt, der auch am ehesten für Fragebogen-Erhebungen zu nutzen ist. Für Faulstich wird die Teilnahmeexpansion zu einer Bedarfsexpansion und damit zur zentralen Legitimationsfigur für Lebenslanges Lernen. Er führt dazu aus:

> *Bei genauerem Hinsehen erweisen sich aber solche scheinbar erzwungenen ‚Bedarfe' keineswegs als interessenneutral in Konsequenz technischer Sachzwänge, sondern als Resultat dahinter stehender Modernisierungsimpulse der Kapitalakkumulation und entsprechender Innovationsstrategien. Anforderungen an die Weiterentwicklung von Weiterbildung hängen ab von den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligen Akteure. Diese konkretisieren sich als für unterschiedliche Interessen durchaus divergierende Weiterbildungsbedarfe (Faulstich 2003, S. 25).*

Es kommt also zum einen darauf an, wer wie warum Bildungsbedarfe erhebt. Zum anderen ist es wichtig zu erkunden, wie klar umrissen die Konstellationen sind, für die der Weiterbildungsbedarf erhoben wird. Bereits dann, wenn die Bildungsbedarfserhebung auf einen Betrieb bezogen ist, hängt es davon ab, wer befragt wird. In Frage kommen:

- die Firmenleitung,
- die leitenden Mitarbeiter/innen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

- die Personalentwicklungsabteilung,
- die Weiterbildungsabteilung,
- Vertrauensleute im Betrieb oder
- verschiedene Mitarbeitergruppen.

Weiterbildungsbedarfe haben also etwas mit unterschiedlichen Perspektiven, Verwertungs- und Nutzungsinteressen zu tun. Die Objektivierbarkeit bleibt immer rückgebunden an komplexe Entscheidungsprozesse, welche die jeweils Verantwortlichen treffen oder die, wenn es um die individuelle Suche geht, auf dem Markt vollzogen werden.

Die jeweils zu nutzenden Verfahren sind abhängig vom Mitarbeiterstab, von den Besucherzahlen, vom Image der Organisation und damit von der finanziellen Situation der jeweiligen Organisation.

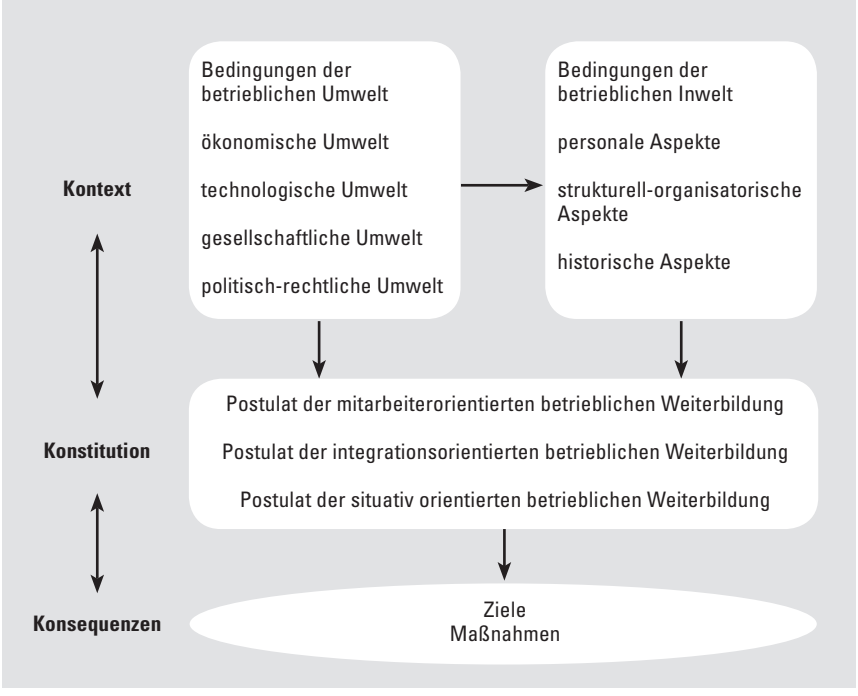
Grüner (2000) formuliert auf der Basis seiner Erhebungen einige Thesen, wie es zu Bedarfsursachen kommt. Für gewerblich-mittelständische Betriebe können die Ursachen für Weiterbildungsbedarfe beim Personal oder bei den Produkten liegen. Bei technologischen Veränderungen wird Weiterbildungsbedarf besonders bei den Mitarbeiter/inne/n und weniger bei den Führungskräften aktuell. Wenn es aber um die Einschätzung und um generelle Weiterentwicklungen von Techniken und Produkten etc. geht, ist besonders bei den Führungskräften von einem höheren Weiterbildungsbedarf auszugehen. Wenn sich Wertvorstellungen in einer Gesellschaft verändern und diese für die betriebliche Zusammenarbeit Auswirkungen zeigen, haben besonders obere Führungskräfte Weiterbildungsbedarfe. Bei ausdifferenzierteren Betriebsstrukturen ergeben sich dagegen für mittlere Führungskräfte Weiterbildungsbedarfe. Weiter werden durch gesetzliche Regelungen (neue Vorschriften, gesetzliche Weiterbildungsrechte, Altersregelungen) Weiterbildungsbedarfe ausgelöst.

Festgestellt wird, dass man besonders bei obersten Führungskräften eine hohe Kenntnis über Weiterbildungsbedarfe unterstellt. Wenn der Bedarf im mittelständischen Bereich bestimmt wird, haben die Gespräche einen entscheidenden Einfluss. Der Einsatz von Instrumenten ist eher selten und von geringem Aussagewert. Kleine und mittlere Unternehmen verfügen anders als Großunternehmen nicht über professionelle Mitarbeiterstäbe, die auf Instrumente wie Mitarbeiterbeurteilungssysteme, Potentialanalysen und Marktstudien zurückgreifen können (siehe Grüner 2000, S. 195ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Die Ergebnisse einer Analyse zur Bestimmung von betrieblichem Weiterbildungsbedarf hat Grüner wie folgt zusammengefasst:

Abbildung 4: Bedingungs- und Handlungsfelder sowie Ansatzpunkte eines Konzepts über die Bestimmung betrieblichen Weiterbildungsbedarfs



(Quelle: Grüner 2000, S. 225)

Beispiel für eine partielle Beliebigkeit

Der eingeschränkte Nutzwert von Befragungen sollte aber ebenso gesehen werden: So macht man sich in einigen Regionen die Mühe, von der Bildungsberatung her Bedarfe zu erheben, um eine Planungsmöglichkeit der Weiterbildungsdienstleister zu gewährleisten und Angebot und Nachfrage abzusichern. Die Fragebögen werden von den Unternehmen in der Regel beantwortet, aber häufig werden die Angebote trotz vorgeblicher Nachfrage nicht genutzt. D.h. die Transferierung von artikulierten Bedarfen in eine konkrete Nachfrage ist ein komplizierterer Weg als häufig unterstellt. Man kann dieses etwa vergleichen mit anderen Befunden, in denen deutlich wird, dass viele Befragungen eine hohe Wertschätzung von Weiterbildung ergeben, die gleichen Personen aber keineswegs entsprechend ihrer Wertschätzung an Weiterbildung partizipieren. Deshalb fragt man sich dann, ob die bekundete Wertschätzung ernst zu nehmen ist oder lediglich das Wissen der Befragten darum widerspiegelt, was sozial erwünscht und „politisch korrekt" ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Zur Reflexion

A) Sie sind in einem Betrieb als Personalentwickler/in oder Weiterbildner/in zuständig. Wie erschließen Sie Bedarfe? Welche impliziten Postulate oder Profilsetzungen (Interessen) steuern Ihre Bedarfserhebung?

B) Sie sind in der betrieblichen Weiterbildung tätig. Werten Sie bitte einen beliebigen Programmbereich aus und identifizieren Sie, mit welchem Bedarf das jeweilige Angebot verbunden ist oder sein mag!

Wenn man sich im Unternehmen nachhaltig mit Weiterbildungsbedarfen und -bedürfnissen beschäftigen will, sind Tabellen hilfreich, die einem die Möglichkeit bieten, verschiedene Instrumente auszuwählen und gegebenenfalls zusammenzustellen. Die Entscheidungen setzen Diskussionen voraus und verlangen hiernach Begründungen für die getroffene Wahl.

Als Methodensammlung zur Ist- und Soll-Bestimmung nach Bedarfsursachen verweist Grüner (2000) auf folgende Methodenübersichten für Unternehmen:

Abbildung 5: Methoden/Instrumente zur *Ist-Bestimmung* nach Bedarfsursachen

Individuum	Unternehmung	Umwelt
Biographie/Lebenslauf	Mitarbeiterleistungsbeurteilung	Betriebsvergleich
Einstellungs- und Klimatest	Assessment Center	Konkurrenzdatenvergleich
Mitarbeiterleistungs-beurteilung	Kennzahlenanalyse	Arbeitsmarktdatenauswertung
Betriebszugehörigkeitsfeststellung	Einstellungs- und Klimatest	Tarifvertrag
Personalbogenauswertung	Fehlerhäufigkeitsbestimmung	Gesetze/Verordnungen
Fehlerhäufigkeitsbestimmung	Führungshäufigkeitsbestimmung	Arbeitsplatzanalyse
	Führungsstilanalyse	
	Betriebsbegehung	
	Bedarfsmeldung	

(Quelle: Grüner 2000, S. 128)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 6: Methoden/Instrumente zur *Soll-Bestimmung* nach Bedarfsursachen

Individuum	Unternehmung	Umwelt
Stellenbeschreibung	Stellenbeschreibung	Expertenvorschau/ Prognoseverfahren
Anforderungsprofil	Anforderungsprofil	
	Planungsdatenanalyse	
	Geschäftspolitikanalyse	
	Unternehmensphilosophieanalyse	
	Leitbilderauswertung	
	Führungsgrundsätze	
	Geschäftsstrategien	
	Organigramm	
	Expertenvorschau/ Prognoseverfahren	

(Quelle: ebd., S. 128)

Abbildung 7: Methoden/Instrumente sowohl zur *Ist- als auch zur Soll-Bestimmung* nach Bedarfsursachen

Individuum	Unternehmung	Umwelt
Arbeitnehmerbefragung	Expertenbefragung	Literaturanalyse
Expertenbefragung	Beobachtung	Beobachtung
Personalbeurteilung	Unternehmensplanung	Arbeitsmarktforschung
Umfragen bei Vorgesetzten und Kollegen	Aufstiegs-/Stellvertreterplanung	Kundenbefragungen
Betriebliches Vorschlagswesen	Arbeitsgruppen/Quality Circle	Marktforschung
Arbeitsgruppen/Quality Circle	Erfahrungsaustauschgruppen	Forschungs-/ Investitionsdatenplanung
Erfahrungsaustauschgruppen	Umfragen bei Vorgesetzten und Kollegen	
Laufbahngespräch	Arbeitsplatzanalyse	

(Quelle: ebd., S. 129)

Diese Übersichten machen deutlich, dass jedes Instrument für sich genommen eine hohe Bedeutung haben kann.

Aber erst die Verschränkung verschiedener Verfahren erbringt im Grunde eine ausreichende Genauigkeit als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit. Die Instrumente werden damit entweder direkt zur Ideenmaschine, wenn man vom linearen Denken geprägt ist. Oder sie erbringen Erkenntnisse, die zu neuen Verknüpfungen anregen und im Dialog mit den Abteilungen und den Arbeitnehmer/inne/n zu neuen Angeboten führen, die auch mit einer Nachfrage rechnen können.

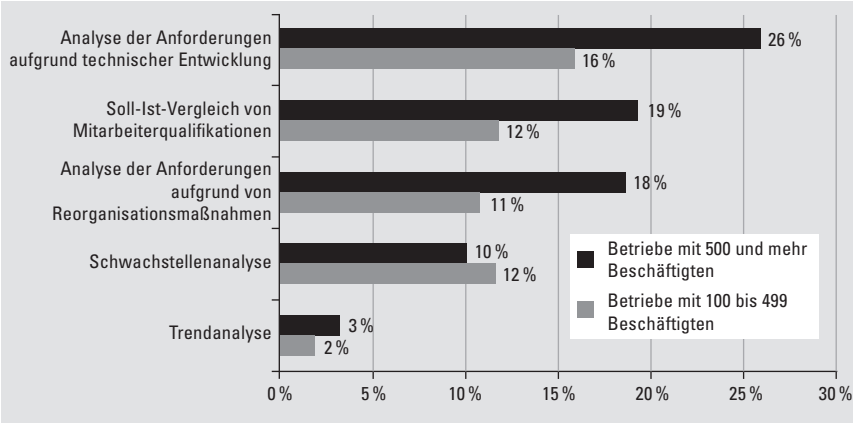
Damit ist bereits nachvollziehbar, dass Angebote nicht unmittelbar aus Bedarfserhebungen ableitbar sind, da Bedarfe nicht bereits auf bestimmte Angebote

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

verweisen. Es schalten sich verschiedene interpretative Schritte ein, die bisher in der pädagogischen Forschung noch nicht bearbeitet wurden.

Seusing/Bötel (2000) konnten durch eine Erhebung nachweisen, welche Methoden der Bedarfserhebung bei Betrieben mit über 500 Beschäftigten und unter 500, aber wenigstens 100 Beschäftigen am häufigsten eingesetzt werden. Danach treten im klassischen Sinne in betrieblichen Kontexten dann Bedarfsermittlungen auf den Plan, wenn sich im technischen und organisatorischen Bereich etwas verändert. Dann wird besonders in Großbetrieben von den Personalabteilungen eine Aktivierung unter den Mitarbeiter/inne/n vorgenommen, indem Soll-Ist-Vergleiche durchgeführt werden.

Abbildung 8: Bedeutung von verschiedenen Methoden der Bedarfsermittlung nach Betriebsgrößen



(Quelle: Seusing/Bötel 2000, S. 29)

Für Weiterbildungsinstitutionen in einer Region ist die Erhebung von Bedarfen schwieriger, da die Nutzungszusammenhänge nicht durch die produkt- oder organisationsbezogenen Anforderungen eines Unternehmens begrenzt sind.

Für die Bedarfserhebung öffentlicher und privater Weiterbildungsträger unter regionaler Perspektive schlägt Schlutz eine Anzahl von Optionen vor. Bewährt haben sich:

- Programmvergleich,
- Teilnehmerbefragung,
- Auswertung der Teilnehmerstatistik,
- Literaturauswertung und
- Erkundungen und Erhebungen vor Ort (z.B. in Betrieben, beim Arbeitsamt und anderen öffentlichen Ämtern).

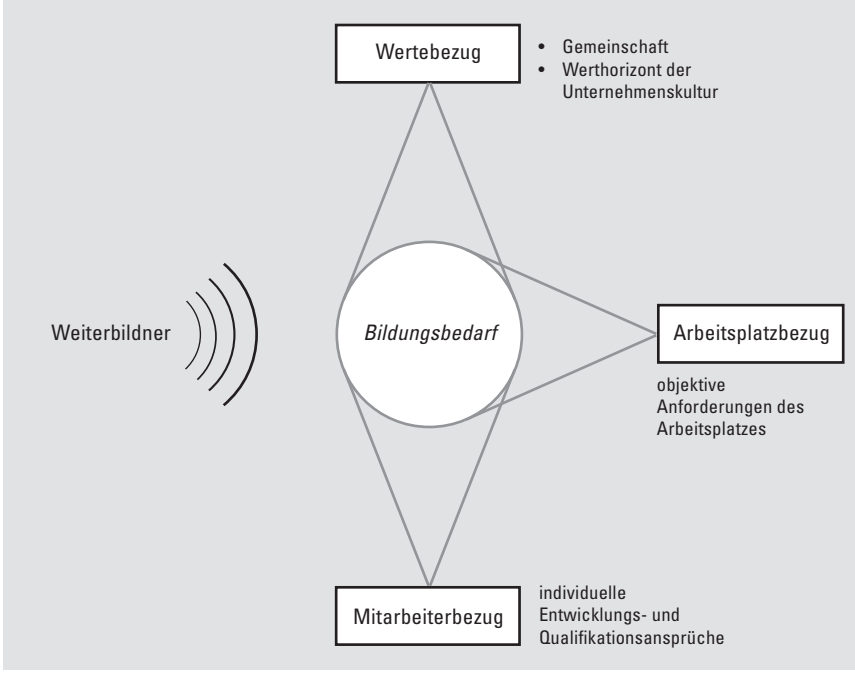
Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Bedarfe und Bedürfnisse verweisen also keineswegs ohne Weiteres auf Nachfrage. Müller/Stürzl haben das 1992 bereits so formuliert:

> *Bildungsbedarf ist eben nicht ‚offen Zutageliegendes', was fertig und abrufbereit in irgendwelchen Datenquellen bereitliegt und sich einfach ‚abfragen' lässt. Die Tatsache, dass dabei die subjektiven Potentiale der Lerner genauso eine Rolle spielen, wie die Latenz und Plastizität dessen, was als Bedarf erfasst und formuliert werden soll, macht Bildungsbedarf zu einer eher qualitativen potential- und gestaltungsorientierten Größe (Müller/Stürzl 1992, S. 116).*

Die Autoren sehen den Weiterbildner/die Weiterbildnerin als Moderator/in im Prozess der Bildungsbedarfserhebung, wobei drei Determinanten für die Bedarfserhebung auszumachen sind: der **Wertebezug**, der **Arbeitsplatzbezug** und der **Mitarbeiterbezug**.

Abbildung 9: Die Rolle des Weiterbildners als Moderator im Prozess der Bildungsbedarfsanalyse



(Quelle: Müller/Stürzl 1992, S. 139)

Man sollte aber Folgendes hinzufügen: Vor dem Hintergrund dieses Wissens um die Rolle und Bezugssysteme des Weiterbildners/der Weiterbildnerin lassen sich auch quantitative Daten als relevante Oberflächenphänomene

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

heranziehen. Müller/Stürzl greifen ebenfalls auf quantitative Daten zurück. Sie binden die Bedarfserhebung nur deutlicher in die Konzept- und Programmerarbeitung ein. Mit dem Verweis auf den Wertebezug wird vor allem auf die Unternehmenskultur abgehoben, die jeweils auch gerade für die Auslegung von Bildung und Kompetenz ganz andere Konsequenzen nach sich ziehen kann. Es muss dann jeweils entschieden werden, ob es darum geht, Kompetenzen zu identifizieren oder Kompetenzen herauszubilden. Weiterhin muss neu in den Weiterbildungsorganisationen diskutiert werden, ob anthroposophische, neoliberale, demokratisch-liberale, sozialkonservative, sozial-liberale oder ökologische christlich-soziale usw. Vorstellungen von Bildung, Kompetenzerwerb und Qualifizierung vorliegen. Auch dieses bleibt selbstredend nicht ohne Auswirkungen (siehe Kapitel 1.1). Die Positionen können sehr weit auseinander gehen, da es keine staatlich festgelegten Mindeststandards für die Sicherung von Lebenslangem Lernen gibt, wohl aber Lebenslanges Lernen als ideologische Formel des permanenten selbstverantwortlichen Lernens als Wert eingeführt ist.

Auch wenn nicht von eindeutigen Ableitungen bei der Bedarfsermittlung ausgegangen werden kann, so gibt es doch eine verantwortliche Entscheidungsherausforderung in den Weiterbildungsinstitutionen, die für die betrieblichen Bedingungen und auch in öffentlichen Institutionen nicht ohne weit reichende Folgen ist.

Da Lernen, wie auch immer begründet, zur permanenten Aufgabe erklärt worden ist, gerade auch im Zusammenhang mit betrieblicher Kompetenz, will sorgfältig erhoben, abgewogen und bestimmt sein, welche Weiterbildungsbedarfe jeweils für konkrete Vorhaben weiterverfolgt werden sollen.

Sicher ist es empfehlenswert, Daten sichernde Instrumente zu nutzen, aber auch offen zu sein für konkrete Dialoge, da sich so ebenfalls Kontinuitäten und damit Wissen über Bedarfsentwicklungen und Veränderungen herausbilden können.

Als Konsequenz sei Folgendes konstatiert: Bedarfsermittlung ist nach Börjesson (2006) als kontinuierlicher Prozess zu begreifen, der sowohl für die betriebliche als auch für die öffentliche Weiterbildung vor allem im praktischen Handeln auf kommunikative Ermittlungsformen angewiesen ist. Wenn man den regionalen Aspekt betonen möchte und als dienstleistende Institution wirken will, sind Bedarfe und Bedürfnisse immer dann neu zu erheben, wenn die Nachfrage sich praktisch „einschleift“, wenn Innovationen nachlassen, wenn Transferprobleme auftreten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Beispiel

Studie über „Weiterbildungsentwicklung im Modus von Angleichungshandeln"
In einer am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführten empirischen Bedarfserhebung in einer brandenburgischen Region wurden für den Bereich allgemeine Bildung die Kreishandwerkskammer, der Tourismusverband, der Gewerbeverein, das Landratsamt und der Bürgermeister befragt und anschließend daran eine Vernetzung potentieller Bildungsorganisationen angestoßen. Themenbereiche, die besonders im Mittelpunkt des Interesses stehen, sind Bildung und Kompetenzen für regionale Dienstleistungen, wie z.B. kommunikative Kompetenzen, Kundenbetreuung und -werbung, Verhandlungsgeschick und Fremdsprachen. Aber aus diesen **Bedarfen** müssen erst **Angebote** und dann in Absprache mit relevanten Trägern für die Abnehmer/innen **Module** erarbeitet werden.

Vorstellungen über die speziellen Adressat/inn/en waren Modulpakete wie: Kommunikation/Kundenbetreuung; Sprachen (Englisch/Polnisch); interkulturelle Kompetenzen; kulturelle Bildung (Stilfragen, Wissen über die Region) und EDV für Dienstleister. Angestrebt werden könnte ein Zertifikat. Dieses wäre dann alles mit den Anbietenden und Abnehmenden auszuhandeln. Ebenso konnten Weiterbildungsbedarfe in der kulturellen Bildung und in der Gesundheitsbildung ausgemacht werden. Dabei fällt durch diese Studie auf, dass „durch die Dominanz der arbeitsmarktpolitischen Fragen (...) schnell aus dem Blick (gerät, W.G.), dass die eingangs erwähnten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen sich auf alle Lebensgebiete auswirken" (Börjesson 2006, S. 24).

Weiter weist Börjesson bei der Bestimmung von Bedarfen darauf hin, dass bei den erhobenen Weiterbildungsbedarfen durch Abnehmer/innen, Expert/inn/en oder Regionalvertreter/inne/n nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese immer mit den subjektiven Bedürfnissen korrespondieren müssen. Die potentiellen Teilnehmenden sollten also verstärkt in den Aushandlungsprozess mit einbezogen werden. Eine Abstimmung zwischen den Erwartungen und den Interessen der unterschiedlichen Akteur/inn/e/n, der Abnehmer/innen und den dann primären Teilnehmer/inne/n muss immer stattfinden, da diese Bedürfnisse und Bedarfe nicht selten in Widerspruch stehen. Die Abstimmungen sind also – auch Schemme argumentiert ähnlich (Schemme 2005) – unhintergehbar als kommunikativer Bedarfserschließungs- und -entwicklungsprozess vorzunehmen.

Unabhängig von der oben genannten regionalen Studie fällt auf, dass die Bedürfnisse in der aktuellen Literatur über Bedarfe nicht weiter verfolgt werden und das, obwohl dieses die zentrale Kategorie sein müsste, wenn Lebenslanges Lernen mehr als eine gesellschaftliche Legitimationsformel sein soll, der es um Verantwortungsdelegierung geht.

Eigenaktivität hängt nämlich von einer Vielzahl von Aspekten ab, die das Individuum mit Bildung und Kompetenzerwerb zu beantworten gedenkt: individuellen Interessen, Herausforderungen, Neugier, Kompensationsbedürfnissen etc. Dabei gewinnen Bildungsinteressen und Bildungsbedürfnisse, die,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

oberflächlich betrachtet sich z.B. als nicht nützlich für den unmittelbaren Produktionsprozess bewerten lassen, ein immer größeres Gewicht für individuelles Handeln. Sie erweisen sich als wirkungsvoll, wenn nicht sogar im engeren Sinne als notwendig, definitiv jedoch als nützlich für das Leben.

Konklusion
Weiterbildung als Dienstleistung zu betrachten, bedeutet eine gesellschaftliche Umsteuerung des Bildungsauftrages im quartären Sektor. In diesem Umsteuerungsprozess treten finanzielle Engpässe auf, Organisationen und Institutionen verändern sich. Die Platzierung der Weiterbildung erfolgt unter veränderten Konstellationen. Der regionale Bezug besonders mit der Frage, welche Bildungsbedarfe in der Region aus ökonomischer Perspektive vorliegen, tritt nach vorne. Um die Weiterbildungslandschaft in den Regionen zu optimieren, stellen sich Vernetzungsanforderungen zwischen den Weiterbildungsanbietern, den Unternehmen und anderen Verbänden. Alle diese Veränderungen verlangen ein verändertes Planungshandeln, das nicht deduktiv vorgeht, sondern offen ist für die Veränderungen im Umfeld, in der Region, sich also relational verhält. Hinzu kommt, dass gleichzeitig zum Bildungsdiskurs der Kompetenzdiskurs geführt wird, wobei unklar ist, inwieweit die diagnostische oder die Entwicklungsperspektive, was individuelle Potentiale betrifft, zur Leitprämisse wird. Die Wirkungen für das Planungshandeln sind von jedem Projektleiter/jeder Projektleiterin zu beobachten. Mit Eindeutigkeiten kann Weiterbildung nicht rechnen.

2.2 Nachfrage und Angebot

Bedürfnisse und Bedarfe unterliegen, wenn es Erwachsenen- und Weiterbildung betrifft, in einem offenen System dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage. Dabei sind sowohl die Angebote als auch die Nachfrage keine spontanen Aktivitäten. Beides bedarf ausführlicher pädagogischer Unterstützung, eben der **Planung**. Der hier verwendete Planungsbegriff bemisst sich nicht in den engen Grenzen von Wenn-dann-Verhältnissen, sondern nimmt empirische Befunde über Planungsergebnisse und Planungsverläufe im Programm- und Projekterstellungsprozess zur Grundlage und setzt auf eine flexible vernetzte Konzeptarbeit.

Der angebotsorientierte Ansatz gilt als der klassische Ansatz. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildungsinstitutionen als Ergebnis von Bedarfserschließung Angebote machen, sozusagen als freien offenen Probelauf, als Vorschlag, um antizipierte Interessen anzusprechen. Es sind Planungen, die zur Auswahl stehen. Sie strukturieren diese durch die Beschreibung von Programmbereichen. Diese Angebote werden veröffentlicht und sind für alle zugänglich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

So bilden sich institutionenspezifische Programmprofile heraus. Die jeweiligen Institutionen werden mit bestimmten Angebots- bzw. Programmprofilen in Verbindung gebracht. Das heißt wiederum, es kristallisieren sich bestimmte Marktsegmente in der Weiterbildungslandschaft heraus, die von einem heterogenen, aber gleichzeitig eingeschränkten Kreis (von Interessierten) aufgesucht bzw. wahrgenommen werden. Die Institutionen und Organisationen erarbeiten sich auf diese Weise ein Image, das mit der Verbreitung wiederum ein erweitertes Publikum anzieht.

Gleichwohl gibt es Verschiebungen in den Profilen, neue Akzentsetzungen, aber ebenso Ausdifferenzierungen und Erweiterungen. Ohne ergänzende Marketingmaßnahmen benötigen solche Veränderungen lange Zeit, bis sie bei potentiellen Adressaten ankommen.

Das Programm, die Angebote, das Image der Individuen nehmen also Einfluss auf die Beantwortung von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen. Angebote werden zu stattfindenden Veranstaltungen durch die konkrete Nachfrage durch Teilnehmende, die sich zu einem Kurs anmelden. Dabei kann eine Unter- und Obergrenze in der Teilnehmerzahl festgelegt sein. Es gibt gesetzlich festgelegte Untergrenzen, damit ein Angebot zu einem stattfindenden Kurs wird. Ebenso können Voraussetzungen benannt werden, damit für die potentiellen Teilnehmer/innen gewährleistet ist, dass sie den Inhalten im Kurs folgen können. Beratungen und Einstufungen sind dann die Regel.

Über Öffentlichkeitsarbeit werden Teilnehmende geworben. Dazu werden verschiedene Medien und Foren genutzt (Programm und Werbeblätter der Institution, Tageszeitungen, Radio oder bestimmte Orte, die von den anzusprechenden Zielgruppen regelmäßig aufgesucht werden). Es gibt keine Nachfrage ohne Öffentlichkeitsarbeit und aktive Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Weiterbildungsmarktes (siehe Studientexte Nuissl von Rein 1995a/b, Nuissl von Rein/Sievers 2005 und Schöll 2005).

Diese Form der Transformierung von Bedarf und Bedürfnis ist ein Spiel, Bildung und Qualifizierung zu offerieren, also Möglichkeiten zu bieten. Gegenwärtig herrscht eher die Stimmung vor, dass es Notwendigkeiten in der Weiterbildung gibt, die Zwischenstationen zur Steuerung der Nachfrage bedingen. Die Institutionen sollen sich nach der neuen EU-Verordnung als Dienstleister für einzukaufende Bildungsdienstleistungen verstehen. Das Individuum ist nicht mehr alleiniger Adressat, vielmehr stehen Betriebe mit regionalem Bezug im Mittelpunkt. Von Interesse sind heute der bestimmbare Nutzen, die Bedarfe, die Konsequenzen, die sich in größerer Handlungskompetenz nach der Partizipation niederschlagen und sichtbar werden. Das Wissen muss für die Indi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

viduen komprimiert und analysefähig anwendbar sein. Die im Training oder anderen Bearbeitungsformen anzueignenden Instrumente und Kompetenzen haben also unmittelbar von Nutzen zu sein. Weiterbildung wird eingetaktet in den Arbeitsprozess. Weiterbildung unter Angebot und Nachfrage dient der unmittelbar erwarteten Effizienzsteigerung.

Diese Zielführung in der betrieblichen Weiterbildung wartet nicht darauf, wie das Individuum das erworbene Wissen, die erweiterte Kompetenz selber nutzt. Die Verwertungswege sollen vorher deutlich sein.

Daneben gibt es auf dem offenen Markt und in der öffentlichen Erwachsenenbildung, wo das Individuum unmittelbar angesprochen wird, neue Bedürfnisse, die auch ihre Transformierung nötig machen, wo Nachfrage entstehen könnte, wo Bedürfnisse als Bildungsnachfrage Antworten suchen. Zum Beispiel würde es sich anbieten, die Gesundheitsbildung unter einer solchen Frage zu untersuchen. Auch Bedürfnisse nach Coaching im betrieblichen Kontext sind hier analysierbar.

Der aus der Ökonomie entlehnte Mechanismus von Angebot und Nachfrage sagt also etwas darüber aus, wie in einer Gesellschaft auf Bedarfe und Bedürfnisse mit Bildung bzw. Qualifizierung reagiert wird. Weiterbildungsinstitutionen sind in diesem Sinne ein Seismograph für Bildungsentwicklungen in einer Gesellschaft.

Die bildungspolitische Option **Nachfrage**, die in den letzten zehn Jahren besondere Unterstützung fand, meinte vor allem die Nachfrage durch die Unternehmen an die Bildungsanbieter. Da diese Verbindung die Nachfrageinteressen der Individuen übergeht, stagniert die Entwicklung. Die Kleinunternehmen haben nicht unmittelbar entsprechende Bedarfe und Bedürfnisse. Außerdem wird für die öffentliche Weiterbildung der Mechanismus von Angebot und Nachfrage durch diese Einschränkung außer Kraft gesetzt. Dieses hat zu einer Lähmung des besagten Mechanismus und in der Folge auch zu nachlassender Nachfrage geführt.

Auf einem Markt – und die Weiterbildung ist ein Markt –, auf dem nichts angeboten wird, kann man nicht entscheiden und auswählen, was einen interessieren könnte. Folglich kann man nichts kaufen. Oder, um es bildhaft auszudrücken: Wenn ich niemals einen Kühlschrank vorgestellt und dessen Bedeutung für mein Leben beschrieben bekomme und er darüber hinaus für mich nicht bezahlbar ist, kann bzw. werde ich ihn nicht kaufen, da ich keine Idee, das heißt keine Vorstellung davon habe, was er für mich bedeuten würde. Das gilt ebenso für die offene, neue Erwachsenenbildung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Für kleine Unternehmen bedarf es allerdings vielmehr der Beratung, in der Anreize und Motivation erkundet werden, um sowohl Unternehmer/innen als auch Arbeitnehmer/innen an den Entwicklungen der Wissensgesellschaft partizipieren zu lassen. Sanktionen gegen Verweigerungshaltungen, bloße appellative Aufforderungen oder die Verschiebung der Verantwortung auf das autonome Individuum bleiben wirkungslos. Die Folge wäre ein weiterer Rückgang der Partizipation. Größere Teile der Gesellschaft werden ansonsten nicht mitgenommen in die Wissensgesellschaft.

Eine Nachfragesteuerung dient in diesem Verständnis allein der Entbildung. Das bedeutet, dass eine bildungspolitisch gewollte Nachfrageorientierung die Bildungsbedarfe durch Dritte, z.B. Unternehmen, oder durch bestimmte Modetrends bestimmen lässt. Sowohl Themen und Inhalte aus neuen Forschungsbefunden als auch bildungsferne Zielgruppen erfahren keine Beachtung. Nur bildungspriviligierte Schichten mit guten Schul- und Studienerfahrungen können individuelle Bedarfe anmelden. Die Angebote vereinseitigen sich, besonders bei Preisanstieg. Bestätigt finden sich diese theoretisch antizipierbaren Annahmen bei Arnold/Lehmann (1998), besonders aber bei Schiersmann/Strauß (2003) und Baethge/Baethge-Kinsky (2004).

Bedarfe und Bedürfnisse müssen breiter ausgelotet werden, um Nachfrage zum Zuge kommen zu lassen und Angebote entsprechend entwickeln zu können. Das heißt, Nachfrage muss erarbeitet werden, die Bedarfe und Bedürfnisse benötigen komplexe Transferierungen. Es fehlen noch ausdifferenzierte Überlegungen zur breiteren Nachfrageerzeugung durch ein Bildungsmarketing im umfassenden Sinne. Planung und Marketing haben sich hier enger in neuer Weise zu verbinden. Betriebswirtschaftliche Strategien und bildungstheoretische Neuplatzierungen, die nicht nur auf Markt- und Adressatensegmente schauen, sind dafür gefragt. Für kleine und mittelständische Betriebe ist ein solcher Prozess aus regionaler Perspektive angestoßen worden.

Um Bedarfe und Bedürfnisse vor Ort zu erschließen und sie in Angebote und Nachfrage zu transformieren, wird Beratung zu einem neuen zentralen Instrument. Diesen Prozess der Beratung für die Transformierung von Bedarfen und Bedürfnissen in Nachfrage und Angebote zu nutzen, ist nicht einfach. Da die Dimension der Kompetenzentwicklung eine zusätzliche Anforderung im betrieblichen Anforderungsprofil ist, die noch als arbeitsfern gesehen wird, kann es erst bei erfolgreicher Beratung ein entspannteres Verhältnis zwischen Berater/inne/n bzw. Weiterbildungsdienstleistenden und kleinen und mittleren Unternehmen geben, die in eine selbstverständliche Zusammenarbeit mit Weiterbildungsdienstleistenden münden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

In großen Unternehmen ist die Frage von Weiterbildungspartizipation vom Angebots-Nachfragemodus abgekoppelt. Personalentwicklungsstrategien – gestützt von Weiterbildungsberatung, Coaching und Lerntransfersicherungen (Frey 2007) – begleiten und steuern die Weiterbildungspartizipation. Unklar ist dabei, wie groß der individuelle Entscheidungsspielraum ist. Aber ohne Bedürfnisorientierung, Werbung für die Sache der Bildung und neue, bessere Erfahrungen seitens der Teilnehmer werden nicht die gewünschten Aktivitäten freigesetzt und Nachfrage stimuliert. Das Delegationsprinzip allein setzt keine Interessen frei.

Wenn es gesellschaftlicher Anspruch ist, alle Bürger auf dem Weg in die Wissensgesellschaft mitzunehmen, wenn auch mit unterschiedlichen Zugängen und Voraussetzungen, dann müssen konzeptionelle Fragen der Transformierung von Bedarfen und Bedürfnissen gestellt werden, dann benötigen wir breitere, differenzierte Planungsstrategien, die nicht eindimensional angelegt sind. Diese dürfen nicht als monokausaler Mechanismus von Ziel und Wirkung angelegt und durchgesteuert werden. Es sind eventuelle Wechselwirkungen genau zu betrachten. Dabei ist von unverhofften Wirkungen auszugehen.

Es ist für das Planungsvorgehen gleichsam wichtig, den Menschen etwas zuzutrauen, sie zu ermutigen und ihnen zuzuhören, um die Widersprüchlichkeiten im Lernen zu begreifen. In der Bildungsplanung zu arbeiten, heißt Entwicklungsfähigkeit und Veränderungen vorauszusetzen, diese aber den Individuen als Selbstauslegung zu überlassen. Auch Beratungen überlassen den kleinen und mittelstädnischen Betrieben als Kunden/als Kundin und den Arbeiternehmer/inne/n sowie den interessierten Teilnehmer/inne/n die Wahl. Jede Form von Bildungspartizipation verändert Individuen, man fügt sich nicht wahllos einschiebbaren Chips. Erfahrungen und biographische Spuren (Herzberg 2004, Alheit 1994) schreiben sich in die Handlungsfähigkeit ein und können nicht übersprungen werden, gleichwohl werden die Potentiale für subjektive Entwicklung immer noch unterschätzt. Menschenbilder und ihre Verankerungen in der Zeit sowie anthropologische Annahmen spielen in die Ausdifferenzierung des Weiterbildungssystems hinein. Der Angebots- und Nachfrage-Mechanismus ist aber eine gute Korrektur für festgefahrenes und ideologisches Denken. Gleichwohl ist jede/r Praktiker/in angehalten, die Mechanismen genau zu analysieren.

2.3 Transformierungsformate in den Programmen

Unter dem Mantelbegriff **Programm** verbergen sich alle umgesetzten Bedarfe und Bedürfnisse für Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse. Die Komplexität für passgenaue Planung zur Sicherung nicht nur des Bedarfs-, sondern auch des Lerntransfers nimmt stetig zu, je bedeutender

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Lernen im Prozess der Arbeit und des Lebens wird (Meyer zu Ermgassen 2002). In-house-Konzepte, in denen die Weiterbildungsinstitutionen ihre Konzepte vor Ort in den Unternehmen anbieten, sind dabei noch am nächsten an Kurskonzepten oder Projektentwicklungen von unabhängigen Weiterbildungsinstitutionen. Aber auch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen kann über selbstorganisierte Arbeitsformen durch Weiterbildungsdienstleister begleitet werden.

Institutionelle Programmentwicklung ist durch Projektförderungen ergänzt worden. Projekte wurden besonders für Innovationen zuständig, veränderten aber auch nachhaltig die Organisationen, nicht nur was die Inhalte, sondern auch was die Organisations- und Finanzierungsstrukturen betrifft. Projekte sind dabei auf Zeit gesetzt und stellen neues Wissen zur Verfügung, was aber später integriert werden soll oder zumindest im Ergebnis präsent ist. In den schlanken Institutionen und Organisationen gibt es aber keine Archive. Was das Wissensmanagement im Nachgang hier leistet, wäre zu fragen. Informelles Lernen findet täglich statt, es ist gar nicht zu verhindern und zielt auf schnelle Abstimmung sowie Anpassung. Aus der erwachsenenpädagogischen Forschungsperspektive ist diese Form sozialisatorischen Lernens interessant. Es ist aber nur dann im Sinne von betrieblicher Weiterbildung von Interesse, wenn es mit anderen Lernformen gekoppelt wird. Untersuchungen belegen allerdings eine große Beliebtheit dieses Lernens im alltäglichen Tun (Schiersmann 2006, Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Es ist die Frage, ob dieses Lernen die zunehmende Schere in den Qualifikationsniveaus auflösen kann. Die Anforderungen in der Arbeitswelt haben sich erhöht und verschoben.

> *Der in unserer Untersuchung nachgewiesene hohe Einfluss der sozialisatorischen Erfahrungen in der Familie unterstützt die These von der hohen Bedeutung der Kindes- und Jugendphase für die Herausbildung von Lernkompetenzen. Allerdings spielen Variablen wie Schulbildungsniveau und Erwerbsstatus ebenfalls eine große Rolle. Folglich darf die Hoffnung, eine Weiterbildung der Selbststeuerungskompetenz bei Erwachsenen unterstützen zu können, keineswegs vorschnell aufgegeben werden. (…) Mit Blick auf die als dritte Variante des Selbststeuerungsdiskurses herausgearbeitete bildungspolitische Ebene ist davon auszugehen, dass die allseits proklamierte Eigenverantwortlichkeit für die Planung der Lernaktivitäten nicht ohne weiteres für alle Bevölkerungsgruppen vorausgesetzt werden kann. Werden nicht zuvor die dafür erforderlichen Fähigkeiten bei den Bevölkerungsgruppen ausgebaut, deren Selbststeuerungskompetenz gering ausgeprägt ist (s.o.), laufen entsprechende politische Appelle ins Leere bzw. tragen noch dazu bei, die bereits bestehende Segmentierung in der Weiterbildung zwischen den bildungsnahen und den bildungsfernen Gruppen zu verschärfen (Schiersmann 2006, S. 22/23).*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Lernen und Arbeiten zu verbinden, verweist darauf, dass vieles nicht unabhängig von der Handlungssituation dort ankommt, wo es zu Verbesserungen führen soll. Andererseits werden viele neue Anforderungen nur im Prozess des Arbeitens sichtbar. Innerbetriebliche Weiterbildungsreformen setzen besonders hier an. Alle Konstruktionen, die dafür geschaffen werden, sind aber auch dahingehend zu hinterfragen, welche Wissensentwicklungen die Beschäftigten im Prozess erwerben und inwieweit sie im Lebenslauf als Entwicklung wirksam werden können.

Eine bildungstheoretische Betrachtung kann diese Perspektive, da sie vom Menschen her denkt, nicht aus den Augen verlieren. Selbstorganisierte Arbeitsformen haben sich im betrieblichen Kontext besonders in Qualitätsgruppen bewährt (Jacobs-Hornbeutel/Zimmermann 2002). Sie fungieren offensichtlich als so etwas wie interne Optimierungsinstanzen, die die Top-down-Steuerung als zu wenig wirksam erkennen lassen. Solche Qualitätszirkel zielen auf Verantwortungsübernahme und die Akzeptanz permanenten Lernens und Verbesserns.

Inwieweit aber selbstgesteuertes Lernen auch für komplexere kognitive Ansätze bei allen Milieus hilfreich ist, bleibt offen, da das Selbstlernen Selbstlernfähigkeit, Selbstlernbereitschaft und Selbstlernintention voraussetzt (Klein 2002). Die Beschwörung eines Paradigmenwechsels vertuscht zu sehr, dass betriebliche Strukturen diese Formen nicht für alle Beschäftigten ermöglichen und auch die betrieblichen Lernerfahrungen und die Schulerfahrungen keine Lerneuphorie freigesetzt haben. Realismus ist angesagt, es ist genau zu schauen, wann welche Vorgehensweisen hilfreich sind und wie entsprechende Schlüsselqualifikationen zur Realisierung dieser Lernform erworben werden können. Für viele Thesen zur Umsetzung von Flexibilität und Wandel gibt es bisher zu wenig überzeugende Fallstudien. Dass Veränderungen und offenere Formen nötig sind, lässt sich weniger mit groben Leitaussagen lösen, die ideologisch klingen, als mit gelungenen Modellen. Soviel ist im Prozess der letzten Jahre zu beobachten. Es gibt den Anspruch an eine neue Lernkultur, die von einer Unternehmenskultur getragen werden muss, um sich entfalten zu können.

Empirische Befunde, die vorliegen, verlangen für selbstgesteuertes Lernen die individuelle Beratung als Begleitung und die Schaffung besonderer Lernarrangements (Arnold 2003b). Solche selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung verlangt nicht weniger, sondern mehr professionelle Unterstützung, eben Begleitung im Prozess der Arbeit. Entsprechend komplexer sind die Planungs-, Beratungs- sowie die Begleitungsanforderungen (Rohs/Käpplinger 2004).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Übersehen werden kann auch nicht eine Isolationsgefahr, die geradezu kontraproduktiv für die ebenfalls geforderte vertrauensvolle Vernetzung in Arbeitsteams ist. Hier bedarf es also differenzierter theoretischer Arbeiten und weniger der Proklamation polarisierender Paradigmenwechsel (siehe dazu Veröffentlichungen von Heinz Mandl aus den letzten sechs Jahren). Angezeigt ist die Ausdifferenzierung für verschiedene Lernformen, für verschiedene Zwecke. In der Programmentwicklung sollte darauf großer Wert gelegt werden. Lernerfolg und Lerntransfer stellen sich nur dann ein, wenn auf die Individuen und ihre Bedarfe und Bedürfnisse differenziert eingegangen wird.

Hinzu kommt, dass der Mensch sich nicht durch seine Arbeit definiert, auch wenn man dies in vielen Berufen heute wieder so sehen könnte. Erwachsenenbildung hat Orte der wissensbasierten, entschleunigenden Reflexion zu bieten. Dazu bedarf es verschiedener Arbeitsformen und neuer vielfältiger Strukturen. Diese Erfahrungen mit Lernen reichen in die Arbeitswelt hinein, wenn sie gelungen sind. Schon mehr als ein Jahrhundert wird in der Erwachsenenbildung eine offene und flexible Lernform, auch in Selbsttätigkeit, praktiziert.

Als anthropologisch nicht hintergehbar hat dabei nach allen vorliegenden Befunden die Formel zu gelten, dass jedes Individuum ein Recht auf Bildungsentfaltung im Lebenslauf hat und hierzu entsprechende professionelle Unterstützungen notwendig sind. Als besonders wichtig erweist sich nach den Studien die Reservierung von Zeit für Bildung und Kompetenzgewinn im Arbeitsprozess (siehe dazu Schmidt-Lauff 2006, Bachmayer/Faulstich 2002), denn Arbeiten ist nur bei hoch Qualifizierten auch Lernen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

3. Wissenserschließung, Kompetenzmarkierung und Handlungsmodellierung

Im Folgenden sollen vier Planungsstrategien, die auch ineinandergreifen, unterschieden werden.

3.1 Angleichungshandeln als regionale Kommunikation und Vernetzung

Dort, wo Wissen für Handeln und für Reflexionsprozesse erschlossen und mit Bedarfen und Bedürfnissen abgeglichen wird, ist es notwendig, sich auf eine vermeintlich anachronistische Position einzulassen, nämlich, dass Programme, Angebote, ja auch Projekte im Bildungsbereich sich nicht aus einer Wenn-dann-Zwangsläufigkeit ergeben. Planungen sind keine technischen Vorgänge, sondern interpretative, kommunikative Prozesse. Sie sind durch den Filter von Interessen, Nachfragen, Gewohnheiten, neu in die Öffentlichkeit gespültem Wissen, durch neue Techniken, die auf den Markt drängen und durch jeweils tendenzmäßige Verhaltenserwartungen geprägt. Sie sind damit nicht nur gebrochen rational, sondern sie sind wegen ihrer Komplexität auch besonders anfällig für eine Vereinseitigung.

Bildungsplanerisches Handeln, das nicht nur dem aktuellen Zeitgeist gegenüber offen sein will, benötigt viel Kompetenz, Distanz und flexible Dispositionen, sich auf die Auslegung und spezifische Beteiligung am unechten Bildungsmarkt einzulassen. Wenn man Joas' (1992) Handlungsbegriff zugrunde legt, gehören dazu nicht nur der subjektive Wille, das vorab definierte Ziel zu erreichen, sondern auch die Bewältigung der Situationen durch Wahrnehmung, Wissen und Kommunizieren, Sensibilität, Rezeptivität sowie Gelassenheit. Warum werden diese eher emotionstheoretisch zu verortenden Stichworte, zu denen auch in anderen Diskursen sehr stark positioniert Vertrauen gehört, jetzt stärker herangezogen? Wenn für Bildung und Kompetenzerwerb in einer Region gesorgt werden und dieses aus einer Dienstleistungsposition geschehen soll, gehört zur dafür nötigen professionellen Auslegung

- die Fähigkeit zu beobachten,
- die Fähigkeit, Verbindungen herzustellen,
- Zeit dafür zu haben und
- Wissen segmentbezogen zu verarbeiten.

Es geht also darum, aus professioneller Sicht Zeit zu haben, über Bildung und Kompetenzerwerb immer wieder neu handelnd und reflexiv nachdenken zu können, um überhaupt zu innovativen Impulsen fähig zu sein. Für bisherige

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

bildungswissenschaftliche Betrachtungen war und ist es immer maßgeblich gewesen – und ist es auch in der öffentlichen Präsentation immer noch –, solche Wenn-dann-Deduktionen vorzunehmen. Nach dieser Auffassung gibt es erst den Bedarf bzw. ein Bedürfnis oder neues Wissen, und erst dann eine makrodidaktische Schrittfolge des Planens. Die pädagogische Wirklichkeit ist damit nur sehr unvollständig in ein System gebannt: Es suggeriert ein Schreibtischhandeln der Planenden, wie es faktisch in der Erwachsenen- und Weiterbildungswirklichkeit nicht anzutreffen ist.

Beispiel aus der Forschung

Empirische Untersuchungen am Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (Gieseke 2000) verhelfen dazu, dieses Programmplanungshandeln in Weiterbildungsorganisationen auch in ihrer regionalen Perspektive besser zu begreifen: Konkrete Handlungsanalysen vor Ort und die dazu notwendigen Selbstinterpretationen der Professionellen sind durchgeführt worden. Wir folgen damit empirisch aufsteigenden Reflexionsebenen. Die Kategorienentwicklung konzentriert sich darauf, Handlungsformen zu unterscheiden und ihre Verknüpfungen zu begreifen.

Handlungsinhalte, auf die sich die Handlungen für die Programmplanung beziehen, sind: Programmplanung, Programmrealisierung, Einrichtungsmanagement, Evaluation, Selbstmanagement sowie Verbandsarbeit. Die **Handlungsstrategien** stellen die Verbindung von Inhalt, Kommunikation und Absicht her. An den **Handlungsketten** wird sichtbar, wie und welche Handlungen miteinander zusammenhängen. Der/die Planer/in ist dann weniger tätig im Sinne einer Abarbeitung des Konzeptablaufs, sondern er/sie moderiert, strukturiert, findet Hinweise, knüpft Verbindungen, ist also kommunikativ tätig.

Deshalb sprechen Tietgens (1992) und jüngst auch Schemme (2005) vom **kommunikativen Handeln** als maßgeblicher Handlungsform. Dieses ist von der Form her richtig, betont aber zu sehr den organisatorischen, managementbezogenen Aspekt und übersieht den tragenden inhaltlichen Aspekt dieses Tuns. Es ist die Wissensgenerierung und ihre für verschiedene Zielgruppen relevante bildungswissenschaftliche Auslegung unter regionsspezifischen Bedingungen, die umgesetzt wird. Dieses ist ein Forschungsergebnis (Gieseke 2000) und ist als **Angleichungshandeln** und **sukzessives Handeln** bezeichnet worden. Wie lässt sich dieser Befund anschaulich charakterisieren?

> *Die Programmplanung wird in diesem Angleichungshandeln durch Übernahmen und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch, durch gemeinsame Arbeitsbeschlüsse etc. zu einem mit anderen Menschen gemeinsam erarbeiteten Vorhaben: Angleichungshandeln ist dann ein Optimierungsvorgang,*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

> *ein Wissenserschließungsprozess, der mit Verbindlichkeiten ausgeglichen wird. Er verlangt Autonomie und eine sichere Handhabung von eigenen theoretischen Vorstellungen über Erwachsenenbildung (Gieseke 2003, S. 206).*

Es ist Teil eines Netzwerkhandelns und kann als Element eines pädagogischen Gesamtkunstwerks betrachtet werden, als Handlungsfeld

> *… eines gestuften, vernetzten Abstimmungs- und Angleichungsprozesses aller kommunizierenden Personen aus den verschiedensten Institutionen, der Vereine, von Initiativgruppen, der Wissenschaft, der Produktions- und Dienstleistungsbereiche, der sozialen Institutionen im Umfeld der Erwachsenenbildungsinstitutionen und in der Region. Die Planerin/der Planer ist aber die moderierende, aushandelnde, beobachtende und auswertende und für die notwendigen Planungsschritte strukturierende und die letztlich entscheidende Person, die aber bewusst offen ist für Entschlüsse und Meinungen von außen. So wirken die Erwachsenenbildungsinstitutionen über das dort praktizierte Planungshandeln als Seismograph für Bildungsbedarfe, soweit sie als offenes System mit Kurzzeitangeboten nachgefragt, d.h. im Sinne von Teilnehmer-Nachfragen marktgängig sind (Gieseke/Gorecki 2000, S. 94).*

Salopp formuliert lässt sich also sagen: Die Themen liegen auf der Straße. Sie durchlaufen mehrere Prüfinstanzen, müssen vorher aber gefunden, aufgehoben und für relevant befunden werden. Das für die Qualität des Programms Entscheidende ist dann nicht die Kommunikation, sondern das Mittel, die relevanten Einflussfaktoren abwägend aufeinander zu beziehen. Wichtig ist also die leitende Handlungsstrategie, die dem Handlungsmuster des **Angleichungshandelns** in der Praxis offensichtlich zugrunde liegt. Es ist die Verbindung zwischen Inhalten, institutionellem Interesse an Bildung/Kompetenz/Qualifikation in einer Region, identifizierten Bedarfen und Bedürfnissen und professioneller Kompetenz. Kommunikation und die daraus entstehende Vernetzung sind dann die Verbindungsfäden, die zu entsprechenden Bildungsangeboten oder Projektvorhaben führen.

Wenn dieses Angleichungshandeln auf Dauer gestellt wird und sich institutionell zu Vernetzungen herauskristallisiert, ist ein wichtiges begleitendes Handlungsmuster das **sukzessive** Planungshandeln: Man hat Gespräche als vorausschauende Anlage geführt, man sieht noch keine Realisierungschancen im Sinne von Bildung, hält aber die Kontakte, sieht in die Zukunft, kann warten, gestaltet also und gewinnt dadurch regionales Ansehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Definition

Angleichungshandeln meint also offensichtlich auch in der bereits stattfindenden Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint so gesehen auch Optimierung und bedarf der Professionalität in den Bildungsorganisationen.

Je nach Stand des kommunikativ herbeigeführten Angleichungshandelns sind unterschiedliche Planungsschritte notwendig, so dass sich notwendigerweise Planungsmodelle nach diesen Befunden nicht linear gestalten und sich auch die Planungsschritte unter Nutzung von Wissensinseln angemessen an dem Vorplanungsstand unterschiedlich ankoppeln.

3.2 Bedarfserschließung über Beratung zur Angebotsplanung für kleine und mittelständische Unternehmen

Bereits seit Beginn der 1990er Jahre steigen die Bemühungen – unter anderem auch unter den Bedingungen neuer Selbstständigkeit –, berufliche/betriebliche Weiterbildung nicht nur bezogen auf Großunternehmen und individuelle berufliche Weiterbildungsinteressen zu betrachten, sondern kleine und mittelgroße Betriebe für eine kontinuierliche Weiterbildung zu gewinnen. Die besondere Problematik liegt darin, dass kleine und mittlere Unternehmen sich keine Weiterbildungsabteilungen leisten können; sie sind also auf Weiterbildungsanbieter in der Region angewiesen. Bisher waren diese Weiterbildungsanbieter in der Regel finanziert worden: anfänglich von der Bundesanstalt, jetzt Bundesagentur für Arbeit, heute über Projektfinanzierungen aus EU-Fonds. Das regionale Vernetzungskonzept soll nun dafür sorgen, dass die Weiterbildungsorganisationen untereinander in Beziehung treten. Auch die Volkshochschulen sind dazu aufgefordert, sich zunehmend als Bildungsdienstleister in der Region zu verstehen (siehe z.B. Merten 2001).

Es erfordert aber von den so angesprochenen Dienstleistern neue Qualifikationen, die vor allem in der Weiterbildungsberatung der Organisationen und ihrer Transformierung in passgenaue Angebote liegen. Somit ergeben sich Vernetzungsanforderungen, die einen langen Atem haben. Eine Befragung verweist auf die Chance, dass klassische Weiterbildungsinstitutionen hier akzeptiert aktiv sein können. Dabei ist aber auch nicht zu übersehen, dass die Unternehmensberater/innen in diesem Feld ebenso akzeptiert sind (Wuppertaler Kreis 1998, S. 47).

Die neue Herausforderung liegt nun darin, Beratung auch in gewisser Weise als Organisationsberatung je nach Bedarf mit Konzept-, Angebots- oder Pro-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

grammerstellung zu verbinden. Der Ausgangspunkt ist also die Beratung als Bedarfserhebung für eine Programm- und/oder Konzeptentwicklung. Weingärtner schreibt bereits 1995, wenn auch auf der Basis von betriebswirtschaftlichem Denken:

> *Formale und inhaltliche Grundlage der Zusammenarbeit mittelständischer Unternehmen und Weiterbildungsberatern ist der **Beratungsauftrag**, der hauptsächlich durch das der Beratung zugrunde liegende **Beratungsproblem** bestimmt wird. Beratungsprobleme in der betrieblichen Weiterbildung können sich in ihrem Umfang und ihrer Problemtiefe erheblich unterscheiden und erfordern deshalb vorrangig individuelle Lösungsansätze. Kennzeichnend für viele Beratungsleistungen in mittelständischen Unternehmen ist der hohe zeitliche Problemdruck. Dies gilt in der Regel auch für die Beratung in der betrieblichen Weiterbildung (Weingärtner 1995, S. 96/97).*

Weingärtner schlägt eine/n überbetrieblich tätige/n Weiterbildungsberater/in vor, der/die die Basis für eine nachfrageorientierte Weiterbildungsberatung und Bildungsplanung sichert. Beratung und Planung kommen in diesen Konzepten in eine sehr enge Verzahnung. Der/die Berater/in wird dabei u.a. auch zum/r Transformator/in oder zum/r bezahlten Netzwerker/in für die Unternehmen zu den Weiterbildungsdienstleistern. Die Beratenden werden so zu partiellen Entscheidungsträgern für die Unternehmen und greifen ein, oder positiv formuliert, fördern die Auftragsvergabe für die Weiterbildungsdienstleister. Sie sind aber auch Empiriker, um für die Beratung der Unternehmen Grundlagen, d.h. Basiswissen im regionalen Zuschnitt zu schaffen.

So unterscheidet Weingärtner folgende Aufgaben:

- *Qualitative Analysen über regionale Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsträger;*
- *Analysen von branchenspezifischen Bedarfsschwerpunkten und Beratung der regionalen Weiterbildungsträger;*
- *Entwicklung von überbetrieblichen Weiterbildungsprogrammen in Zusammenarbeit mit Unternehmen und Weiterbildungsträgern;*
- *Beratung von Unternehmen über allgemeine Hilfen zur Planung, Durchführung und Kontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen;*
- *Informationen über rechtliche Aspekte betrieblicher Weiterbildung sowie über Fördermöglichkeiten zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen (ebd., S. 132).*

Wie Weiterbildungsberatung in Klein- und Mittelbetrieben aussehen könnte, wurde bisher unterschieden in drei Modellen:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Partizipationsmodell
Eine unabhängige Weiterbildungskommission berät in Sachen Weiterbildung und organisiert Maßnahmen, die beteiligten Firmen stellen selber Ressourcen zur Verfügung.

Kooperationsmodell
Zusammenschluss mehrerer Unternehmen unter Leitung eines Unternehmens oder eines Weiterbildungsträgers. Weiterbildungsberatung und Weiterbildungsunternehmen sind unter einem Dach.

Verbundmodell
Hier arbeiten Unternehmen und regionale Weiterbildungsträger mit einer externen Beratungsstelle zusammen. Dann werden mit den Weiterbildungsträgern externe bedarfsorientierte maßgeschneiderte Weiterbildungsprogramme entwickelt. Die Beratungsstelle übernimmt die Beratung mit Hilfe von Datenbanken ebenso wie die Vermittlung von bestehenden Angeboten (siehe Weingärtner 1995, S. 133ff.).

Man könnte sich nun folgende Unterscheidung der Modelle vorstellen, wobei die Begriffe noch keine gute Unterscheidung bieten:

Weiterbildungsberatung besitzt in allen drei Modellen eine Mehrfachfunktion. Sie

- entschleunigt Bedarfe,
- organisiert oder sorgt für passgenaue Angebote und
- sorgt für informative Beratung mit Hilfe von Datenbanken, ist aber auch genötigt, bestehende, vernetzt erarbeitete Angebote zu vermitteln.

Man ist gegenwärtig, also zehn Jahre nach diesen ersten Vorstellungen, mit der Entwicklung noch nicht zufrieden. Die Beratungsfirmen konstatieren eine Beratungsresistenz auch bei den kleinen und mittelständischen Unternehmen; auch wenn Unternehmensberatung immerhin noch als bedeutend für den Unternehmenserfolg angesehen wird.

Nach Hofmann (1991) werden drei Basiskonflikte unterschieden:

1) Wer Hilfe in Anspruch nimmt, dokumentiert vermeintlich seine eigene Unfähigkeit. Es geht um das Aushandeln, wie die Problemsituation definiert wird.
2) Es gibt einen Machtkonflikt auf der Basis von Image, funktionaler Autorität, narzisstischen Bedürfnissen oder Angst vor Machtmissbrauch. Es können also Verzerrungen und Belastungen im Beratungsprozess auftreten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

3) Es stellt sich heraus, dass der/die Berater/in die lokalisierte Problemlage anders definiert, als der/die Auftraggeber/in, so dass sich Abwehrhaltungen entwickeln (vgl. Rabbel 2007, S. 38ff.).

Es hängt also sehr viel von der Arbeitsbeziehung oder – umgangssprachlicher ausgedrückt – von der „Chemie" zwischen Beratenden und Auftraggebenden ab, wenn sich eine gedeihliche Zusammenarbeit entwickeln soll. Durch die Koppelung von Beratung und Programmentwicklung erhöhen sich die Anforderungen an die Programmentwicklung, an das Weiterbildungsmanagement und an die Beratung (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Studie von Rabbel (2007) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

> ***BR-1.1.*** *Unternehmer zeigen sich grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber einer Beratung* – Hypothese *angenommen*
> ***BR-1.2.*** *Unternehmer sind unterbewusstem Verhalten unterlegen, das Beratungsresistenz bewirkt* – Hypothese *angenommen*
> ***BR-1.3.*** *Unternehmer unterschätzen Probleme, wodurch Beratungsresistenz entsteht* – Hypothese *angenommen (…)*
> ***BR-3.1.*** *Die Wahrnehmung der Unternehmer von zu hohen Kosten führt zu Beratungsresistenz* – Hypothese *angenommen*
> ***BR-3.2.*** *Die mangelnde Wahrnehmung der Unternehmer von Fördermöglichkeiten führt zu Beratungsresistenz* – Hypothese *angenommen(…)*
> ***BR-4.2.*** *Nach einer Erstberatung sinkt die Beratungsresistenz* – Hypothese *angenommen*
> ***BR-4.3.*** *Häufig beratene Unternehmer weisen eine geringere Beratungsresistenz auf als selten beratene* – Hypothese *angenommen (…)*
> ***BR-6.*** *Die Modelle/Tools der Berater sind in kleinen Unternehmen schlecht mit der Praxis vereinbar und steigern die Beratungsresistenz* – Hypothese *angenommen*
> ***BR-7.*** *Mit zunehmender Betriebsgröße sinkt die Beratungsresistenz* – Hypothese *angenommen (…)*
> *(Rabbel 2007, S. 114)*

Im Grunde laufen die Ergebnisse darauf hinaus, dass Beratung zu teuer ist, zuviel Zeit kostet und der Nutzen gering ist. Beratung ist in dieser Untersuchung als betriebswirtschaftliche Beratung angelegt, sie berührt noch nicht die Weiterbildung. Diese gilt darüber hinaus eher als eine mittelfristig sichtbaren Erfolg garantierende Intervention. Aber auch hier wird es dann Veränderungen geben, wenn Vertrauen vorhanden ist, keine Machtfragen nach vorne drängen, aber auch die Preise sich so in Grenzen halten, dass man Beratung als für das Unternehmen kompatibel

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

betrachtet. Für die Aktivierung von Lebenslangem Lernen als Anspruch an die Unternehmen und ihre Mitarbeiter/innen wird es auf Vertrauen, soziale Kompetenz und weiter getragene, positive Erfahrungen ankommen.

Wenn Weiterbildungsberatung in der Form von Organisationsberatung hier oder darin eingebunden wirksam werden will, sind verschiedene Systeme von regionaler Vernetzung auszuwerten.

Die komplexen Wege von Bedarfen zu Interessen, zu Angeboten, zur Umsetzung und zur Korrektur und einem Anschlusslernen sind unter Einschluss von Beratung zu unterscheiden. Beratung wird dabei immer stärker zur Schaltstelle und spielt auch in großen Unternehmen eine entscheidende Rolle. Von Frey (2007) gibt es im Anschluss an eine Untersuchung von Münch (1995) die Beschreibung folgender Tätigkeitsmerkmale für Personalentwicklung:

Abbildung 10: Tätigkeitsfelder von Personalentwicklern

1	Beratung als Teilnehmer an Weiterbildung
2	Organisation und Verwaltung
3	Beratung der Teilnehmer an Ausbildung
4	Inhaltliche und lernorganisatorische Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen
5	Erfolgssicherung und -kontrolle/Evaluation
6	Bedarfsanalyse/Ermittlung des Bildungsbedarfs
7	Beratung der Führungskräfte
8	Ausgestaltung und Koordinierung der Lernorte
9	Lerntransfersicherung[1]
10	Beratung der Ausbilder
11	Internes Bildungsmarketing
12	Curriculumentwicklung
13	Beratung der Weiterbildner
14	Budgetierung/Kostenrechnung/Controlling
15	Beratung der Unternehmensleitung
16	Personalentwicklungsplanung
17	Externes Bildungsmarketing

(Quelle: Frey 2007, S. 81 f.; zit. nach Münch 1995, S. 127)

Auch Weingärtner diskutiert in seiner Analyse folgende, relevante Determinanten auf Seiten der Rat suchenden Unternehmen:

- die bisherigen Erfahrungen mit externer Beratung,
- die Akzeptanz einer Weiterbildungsberatung und
- den Kooperationsgrad im Beratungsprozess.

1 Im Original steht „Lerntransversicherung".

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Auf Seiten des Beratungsträgers spielen dabei die Schlüsselqualifikationen, sein Rollenverständnis und die Organisationsformen der Weiterbildungsberatung eine entscheidende Rolle (vgl. Weingärtner 1995, S. 214ff.).

Konzeptionelle Planungstätigkeit in der Angelegenheit Weiterbildungsplanung hat also mehrere Hürden zu nehmen. So ist die Hürde der Bildungspartizipation zu nehmen. Dazu sollte die Organisations- als Bildungsberatung verhelfen, diese ist aber selber von einer abwehrenden Haltung betroffen. Die Weiterbildungsdienstleister sind also herausgefordert, in diesem Feld konzeptionell kreativ zu sein, aber vor allem Netzwerke anzubahnen, in denen eine mittel- und langfristige Verlässlichkeit hergestellt wird, die Vertrauen sichert.

Im Sinne unserer Planungstheorie ist das Konzept über Beratung Programm- und Projektarbeit zu ermöglichen und in Form von sukzessivem Planungshandeln zu sichern. D.h. dieses muss nicht auf eine sofortige Umsetzung orientiert sein, sondern mit einem langen Atem arbeiten. Vertrauen und Verlässlichkeit müssen erlebt werden, Spielräume und Flexibilität sind in den vorbereiteten oder noch zu erarbeitenden Netzwerken zu erproben.

An der Studie von Iller/Sixt (2006) in diesem Feld ist interessant, dass sie, um den Planungsprozess zu unterstützen, an Instrumenten zur Bildungsbedarfserhebung in Klein- und Mittelbetrieben arbeiten. Man nutzt eine so benannte qualitativ-dialogische Methode auf der Basis eines partizipativen theoretischen Konzepts. Das dialogische, analytische Gespräch setzt an bei der Beschreibung der Arbeitsplatzsituation, des Tätigkeitsspektrums, der bestehenden Probleme und Schwierigkeiten, aber auch der Motivationen und Weiterbildungsbedürfnisse. Es umfasst auch die Bestandsaufnahme bisheriger Weiterbildungsaktivitäten. Die Ergebnisse werden dann kontrovers diskutiert und den Unternehmen mitgeteilt.

Diese größere Fallstudie zeigt, so die Autorinnen, dass Weiterbildungsinteresse besteht, systematisches Arbeiten aber nicht immer gelingt. Das ist deshalb beachtenswert, da von permanenten Veränderungen mit Qualifikationsanforderungen ausgegangen wird. Die Herausforderung liegt aber auch nach Ansicht der Autorinnen im Folgenden:

> *Da Veränderungen in den Unternehmen eher zufällig und ungeplant stattfinden, bleibt deren Bedeutung für Weiterbildungserfordernisse vermutlich zum größten Teil unbemerkt. Reorganisationsprozesse als Auslöser für Weiterbildung sichtbar zu machen, erfordert also zunächst, die Unternehmensleitung zu befähigen, sich Klarheit über die Situation des Unternehmens und eine eventuelle Neuausrichtung zu verschaffen (Iller/Sixt 2006, S. 118).*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Festgestellt wird ebenso, dass die Weiterbildungsentwicklung eng mit der Unternehmensentwicklung zusammenhängt. Die kleineren Unternehmen folgen aber nicht festgelegten Ablaufmustern, sie sind eher informell geregelt. Es scheint schwierig zu sein, hier entsprechende Ressourcen freizusetzen. Auch Iller/Sixt weisen auf die Reserviertheit gegenüber Unternehmensberater/innen hin. Sie empfehlen zwischenbetriebliche Kooperationen, indem sich die Betriebe bei der Unternehmensorganisation unterstützen können. Hierzu könnten Kooperationen mit Kammern, Wirtschaftsförderung oder Weiterbildungseinrichtungen kommen.

Wir befinden uns bei diesem Planungsstrang erst am Anfang. Die Wege zur Identifizierung der Inhalte, Formen und Orte sind bei diesem Typus offen und verlangen eine hohe zeitliche und konzeptionelle Investition, wo sich aber bei sukzessiv erarbeitetem Erfolg verlässliche regionale Kooperationen aufbauen lassen. Allerdings ist darauf zu verweisen, wie es Pohlmann (2006) tut, dass es nicht hilfreich ist, Beratungsinteraktionen – gerade auch in diesem Fall – „auf Dauer zu stellen". Beratung ist vielmehr als zeitlich begrenzte Interaktions- und Interventionsform zu begreifen und ermöglicht gerade durch diese Befristung zusätzliche Reflexion.

3.3 Flexible Planung durch Koppelung von Wissensinseln als Planungsaspekte

Mit dem Programmplanungsmodell auf der Basis von Wissensinseln werden einzelne Planungsschritte autonomisiert. Sie können je nach spezifischem Wissens- und Planungsbedarf anders genutzt werden. Zeitmangel, aber notwendige, genaue Kenntnisse des Programms, der Teilnehmerbewegungen, der Veränderungen in Nachfrage und Angebot verlangen flexible Planungsstrategien. Jeder aufgeführte Planungsschritt, der als Wissensinsel bezeichnet wird, setzt aber spezifisches Wissen voraus.

Die in Praxis nicht stattfindende Linearität in der Planung verlangt deshalb in der Konzeptarbeit andere Instrumentarien, andere Raster, die praktisches pädagogisches Wissen für die Planung bereithalten. Siebert (2000) hat praktisch für den mikrodidaktischen Bereich einen ähnlichen Weg vorgeschlagen, der theoretisch aus dem Konstruktivismus abgeleitet ist.

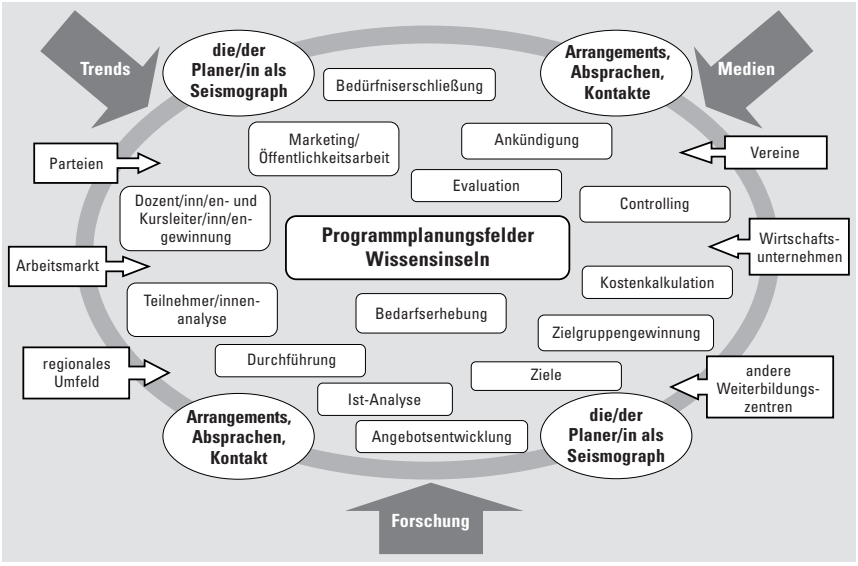
Welche Folgerungen sind dabei für das Programmplanungshandeln zu ziehen?

Wir betrachten die einzelnen Stationen der Planung als spezifische, pädagogische Wissensinseln, die dem Planer/der Planerin bestimmte Recherchearbeiten und konzeptionelle, pädagogische Entscheidungen abverlangen. Von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Wissensinseln sprechen wir deshalb, weil jeweils eine Reihe pädagogischer Kompetenzen und eben Wissen notwendig ist, um praktisch die jeweiligen Arbeitsinseln zu bewältigen und Knotenpunkte zu anderen herzustellen. Jede Wissensinsel ist also eine Welt für sich mit einer bestimmten Betrachtungsperspektive, die jeweils zu beherrschen ist.

Abbildung 12: Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld



(Quelle: Gieseke 2000, S. 330, überarb. 2006)

Beispiel

Schauen wir uns die Wissensinseln **Teilnehmeranalyse** und **Evaluation** an.

In Fragen der **Teilnehmeranalyse** geht es um Datenauswertungen der jeweils eigenen Institution. Diese haben aber nur eine Aussagekraft vor dem Hintergrund übergreifender Teilnehmerstudien, Statistiken, Zielkontroversen und Profildiskussionen – auch regional vergleichende Studien könnten herangezogen werden.

Für die Wissensinsel **Evaluation** benötigen wir ein Wissen über Instrumente, ihre Reichweite und ihren Aussagewert. Außerdem muss man sich darüber im Klaren sein, welcher Nutzen wie aus welchen Ergebnissen und Anwendungsmodalitäten zu ziehen ist.

Das Spezifische an einem vernetzten Planungshandeln ist nun, dass man nicht suggeriert, es würden alle Planungsschritte immer ausreichend begründet und reflexiv durchschritten, sondern dass man angebotsspezifisch eine begründete

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Auswahl von zu verknüpfenden Wissensinseln trifft, diese dann auch bewusst ansteuert und entsprechende Auswertungen vornimmt. Alle Angebote werden hierbei mit einer ausgewählten spezifischen Vertiefung bedient: Ein Sprachenangebot folgt z.B. der üblichen Routine, da die Teilnehmer/innen bestimmte Lernabfolgen in der Regel in Anlehnung an ein Lehrbuch durchlaufen. Es könnte sich aber auch ein Wechsel der Teilnehmerzusammensetzung ergeben, was differenzierteres Planungshandeln notwendig machen würde. So sind die Planer/innen im selektiven Vorgehen, was die Verknüpfung von Wissensinseln betrifft, effektiver und mehr Planungsflexibilität wird ermöglicht. Man ist jetzt gefordert, sich zu entscheiden, für welche Angebote man welche Wissensinselverknüpfungen vornimmt, d.h. für welche Angebote Planungsvorgänge verkürzt werden können oder verlängert werden müssen. Der Planungsvorgang kann so auch für die Präsentation nach außen, also für Marketingzwecke, besser dargestellt und angeboten werden. Es geht also um die situationsgerechte Verbindung von Wissensinseln, die darauf abzielt, eine reflexive Planung zu ermöglichen. Optimierung der Planung im Sinne von Zeiteffizienz und pädagogischem gründlichen Begleiten der Angebote gehen so zusammen.

Programmplanungshandeln verlangt also ein vernetztes Handeln, das nicht nach einem vorgegebenen Ablaufschema durchgesteuert wird, sondern immer zum Programm einer Institution zu führen hat. Dieses haben die Planenden nicht nur mit dem Verweis auf die Nachfrage oder die bildungspolitische Begründung darzustellen, wenn das Programm und darin die Angebote und Projekte im Kontext regionaler Vernetzung von Wissen für die Bildung Erwachsener ernst gemeint sind. Programmplanung erfolgt damit passgenau. Für jedes Angebot kann sich eine andere Verknüpfung als optimierte Planung erweisen, so trifft der/die Planer/in Entscheidungen in der Weise, dass er/sie den planerischen Aufwand begründet optimieren und reduzieren kann. Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es sicher einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeit, Dozentengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation. Angebote, die immer wieder nachgefragt werden, können hingegen problemlos sofort ins Programm aufgenommen werden. Bei längeren Routineangeboten ließe sich eine Ist-Analyse mit einer Evaluation verbinden. Wenn Angebote aufgrund der Bedarfserkundung erneuert werden, die Teilnehmer/innen aber trotzdem ausbleiben, sind z.B. neue Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenentwicklung und neue Kostenkalkulationen miteinander zu verbinden. Jede Planerin und jeder Planer müsste die für ihre/seine Angebote genutzten Wissensinseln benennen, um den Betreuungsstand des Konzept- und Programmplanungshandelns zu dokumentieren. Dadurch fällt es der Institution und dem/der jeweiligen Planer/in leichter, die Absprachen in der Region

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

flexibel zu führen und im parallel sukzessiv erfolgenden Planungsverhalten neue Fäden wieder aufzunehmen.

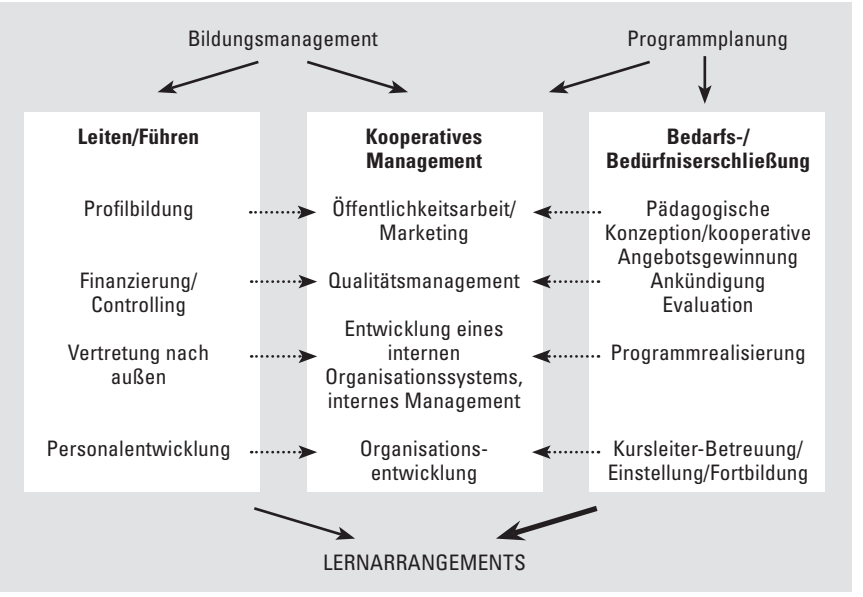
So lassen sich zum Beispiel folgende Kombinationswege denken:

> *Kursankündigung → Wiederholung → neue Forschungsergebnisse/Medienereignisse → Bedarfserhebung → Dozent/inn/ensuche → Marketing/Öffentlichkeitsarbeit → Ankündigung*
>
> *Neue Forschungsergebnisse → Bedarfserhebung → Dozent/inn/ensuche → Öffentlichkeitsarbeit → Ankündigung → Medienereignisse*
>
> *Regionales Umfeld → Bedürfniserschließung → Kostenkalkulation → Dozent/inn/enwahl → Zielgruppengewinnung → Evaluation*
>
> *Ist-Analyse → Teilnehmer/innenanalyse → Zielgruppengewinnung → Angebotsentwicklung → Dozent/inn/ensuche → Ankündigung → Öffentlichkeitsarbeit → Controlling*
>
> *(Gieseke 2003, S. 197)*

An einem solchen faktischen Planungshandeln wird deutlich, dass es um einen praktischen pädagogischen Kern von Planungshandeln geht, der nicht im Managementbegriff als Leitungsaufgabe aufgeht, auch wenn dieses suggeriert wird. Wenn man Bildung und Kompetenz in einer Region erreichen und fördern will, muss man dafür pädagogische Planungskompetenz, Zeit und flexibles Handeln einsetzen. Bildungswissenschaftlich betrachtet sind betriebswirtschaftliche und pädagogische Ansätze nicht zu vermischen, sondern sie sind intelligent aufeinander zu beziehen. Im Sinne einer begrifflichen Schärfung sind sie zu unterscheiden und Schnittmengen zu bestimmen. Wenn institutionelle Ziele intern transformiert werden sollen oder bestimmte Programmschwerpunkte mit dem institutionellen Gewicht nach vorne geschoben werden und damit für die Öffentlichkeit präsenter sein sollen, oder wenn interne Organisationsentwicklung beschrieben werden soll, sprechen wir von einem **kooperativen Management**, weil diese Aufgaben ebenso wenig linear durch Anweisung zu lösen sind, sondern einer permanenten Rückkoppelung durch die Mitarbeiter/innen bedürfen. Nur wenn sich Eigenaktivität und eine relative Selbstständigkeit in einer Institution durch die Mitarbeiter/innen entfalten können, gibt es eine produktive Entwicklung. Bei einer solchen Unterscheidung wird deutlich, wie sehr die Leitung, wenn sie produktiv sein will, für die Institution, von den grundlegenden fachlich-pädagogischen Planungskompetenzen ihrer Mitarbeiter/innen abhängig ist. Und diese Planungskompetenz entfaltet sich eben durch hochkomplexes, pädagogisch-professionelles Handeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 13: Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution



(Quelle: Gieseke 2000, S. 335; Gieseke 2003, S. 194)

Zum Bildungsmanagement liegt eine ausführliche empirische Studie vor, die wiederum aus der Leitungsperspektive die Übergänge zur Programmplanung sichtbar macht (Robak 2004).

Zur Reflexion

A) Gehen Sie in Ihrer Institution die von Ihnen geplanten Angebote durch und bestimmen Sie dabei die von Ihnen benutzen Wissensinseln, die Sie verknüpfen mussten/verknüpft haben. Überlegen Sie auch, wo Sie welche Verknüpfungen hätten vornehmen müssen, um die Planung zu optimieren, dem Angebot und der Situationsspezifik gerecht zu werden, es aber aus welchen Gründen auch immer unterlassen haben.

B) Welche Angebote und Projekte laufen gegenwärtig in Ihrer Institution weiter, ohne dass Sie sich planerisch reflexiv damit beschäftigt haben? Wie charakterisieren Sie diese Angebote? Sind Sie über die Mechanismen und die Wirksamkeit der Veranstaltungen informiert und kennen Sie die Teilnehmer/innen und ihre Bedürfnisse und Bedarfe?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

3.4 Bildungsmarketing als Milieumarketing

Neben der **Bedarfs- und Bedürfniserschließung** bekommen das **Marketing** und die **Zielgruppenfrage** aus den vielfältig kombinierbaren Wissensinseln einer flexiblen Programmplanung (vgl. Abb. 12) eine besondere Beachtung. Denn die Wege zur Wissensgewinnung, -identifizierung und -generierung sind als transformatives Vorgehen und die Partizipation an Bildung, Qualifizierung und dem Kompetenzerwerb nicht so selbstverständlich, wie häufig unterstellt. Diese Wege sind durch Widerstände, Paradoxien, Ver- und Behinderungen sowie Ignoranz verbaut. Um sie gangbar zu machen, ist ein ständiger Wechselwirkungsprozess von Interpretationen, Forderungen und Reflexionen nötig.

Dafür sind heuristische Vorgehensweisen hilfreich. Diese können aber nur greifen, wenn die Angebote in den Programmbereichen in ihrer Begründung, Platzierung und Nachfrage bekannt und im Zielkatalog einer Institution positioniert sind. Dazu kann ein flexibles Programmplanungshandeln entlang von Wissen die Basis schaffen.

Einige Wissensinseln – so die bereits erwähnte Bedarfserhebung, Bedürfniserschließung, Zielgruppen als auch das Marketing – sind besonders geeignet, größere Planungsvorhaben, also im Grunde institutionelle Neujustierungen, einzuleiten. Weiterbildungsmanagement und pädagogisches Planungshandeln verlangen hier Abstimmungen.

Beispiel

So geht es einer Institution, die eine auf kleine und mittelständische Unternehmen orientierte Bedarfserhebung durchführt, um neue Programmschwerpunkte. Sie vernetzt sich in neuer Weise. Sie zielt nicht mehr auf Individuen im ersten Zugang, sondern auf andere Organisationen und deren Bedarfe. Dies erfordert eine andere, mittelbare Orientierung auf die Teilnehmenden und auf die primären Abnehmer/innen von Bildungsangeboten. Beratung schiebt sich als neue Instanz zur Angebotsentwicklung, nicht nur für die Bildungsentscheidung dazwischen, da die Angebotsentwicklung ganz im Sinne des Angleichungshandelns komplexe Abstimmungen notwendig macht. Geworben werden muss dabei erst einmal um den Betrieb, der ein Interesse artikuliert an einer bedarfsorientierten Weiterbildungskooperation mit Weiterbildungsdienstleister/inne/n. Im Folgenden müssen Teilnehmer/innen aufgrund ihrer Arbeitsplatzanforderungen erweiterte oder neue Kompetenzen erwerben. Hierfür müssen dann wiederum einzelne Arbeitnehmer/innen in diesem Betrieb gewonnen werden. Wir haben es also in den Betrieben mit gestuften Bedarfserhebungen zu tun, die zuerst auf den Betrieb im Einzelnen und erst im Weiteren auf die spezifischen Bedarfe der Arbeitnehmer/innen zielen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Institutionelle Einbindungen und Nutzungskontexte entscheiden also zunehmend darüber, wie der Programmplanungsprozess sich entfaltet. Die Zielgruppenfrage ergibt sich, wenn man kleinere und mittlere Unternehmen anspricht, in doppelter Weise, da der Betrieb und die späteren Teilnehmer/innen als solche gestuft in ganz anderer Weise Zielgruppen beim gleichen Vorhaben sind. Hierauf hat sich auch das Marketing einzustellen.

Beispiel

Die Forschergruppe um Tippelt (2008) hat die Milieuforschung genutzt, um zu fragen, ob und welche Bildungsinteressen sich in Abhängigkeit von Milieus entwickeln (siehe Anhang, Abb. 1). Dabei ist das Interessante an diesen Forschungsbefunden, dass große Unterschiede bezüglich der Milieus bestehen – sowohl was die Inhalte, die Lernkontexte und -formen als auch was die Nutzungszusammenhänge anbelangt. In einem Anschlussprojekt ging es nun darum, Angebots- und Programmplanung sowie Marketing milieubezogen anzulegen und dabei besonders auch die Ankündigungen sprachlich milieuspezifisch auszulegen. Die Gruppe um Tippelt platziert ihr Projekt zwischen Programmplanungsforschung, milieubezogener Adressatenforschung sowie dem Weiterbildungsmarketing. Die Implementierung einer Milieuperspektive als einer durchgängigen Zielgruppenperspektive in die Planungsarbeit verweist auf die Hauptzielrichtung eines Markt erschließenden Vorgehens in der Weiterbildung mit aktivierendem Anspruch an die lernenden Erwachsenen in allen Milieus.

Dabei geht die Forschergruppe davon aus, dass eben soziographische Faktoren, wie im „Berichtssystem Weiterbildung", nicht mehr ausreichen, um, wie sie sagen, die Nachfragerseite zu beschreiben: „Psychografische Aspekte wie grundlegende Wertorientierungen, Lebensauffassungen und Lebensstile" sind zu berücksichtigen (Reich/Tippelt 2008, S. 17). Diese Faktoren können nicht ohne steuernden Einfluss auf ein Programm und auf das makro- und mikrodidaktische Planen, Transformieren und Modellieren sowie Arrangieren bleiben. Neben Beratung wird Milieumarketing zum Nachfrage erzeugenden Faktor. Darüber hinaus verändert sich aus dieser Perspektive auch die Betrachtung von Lernkulturen. Eine Lernkultur wird vor dem Marketinghintergrund nicht mehr mit einer bestimmten Institution verbunden, sondern verweist auf bestimmte Milieus, für die man Weiterbildung arrangiert.

Im Sinne einer Organisationsentwicklung sollen die Mitglieder der Weiterbildungsinstitutionen dergestalt einbezogen werden, dass sie Mit-Entscheidungsträger sind bei der Adaptation und Auslegung einer anderen Planungsweise (vgl. ebd., S. 31). Dies entspricht notwendigerweise den Programmplanungsverläufen in den öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen. Als Erfolgsfaktoren der Implementierung einer solchen milieuorientierten Zielgruppen- und Planungskonzeption werden folgende Punkte genannt:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

- Problembewusstsein in der Führungsspitze,
- Notwendigkeit externer Unterstützung, ein internes Innovationsteam unter Beteiligung aller Beteiligten,
- Beschränkung auf einen 2-Pilotangebote-Wettbewerb und
- Lernen im Netzwerk von Pionier-Institutionen (ebd., S. 32, 33).

Die Pilotangebote, die die Institutionen im Besonderen milieuspezifisch anbieten wollten, weisen ein institutionelles Interesse an „modernen Performern", der „Bürgerlichen Mitte", den „Experimentalisten", den „Traditionalisten" und den „Konsum-Materialisten" auf. Beteiligt haben sich an dem Vorhaben Volkshochschulen, kirchliche Träger und Träger für politische Bildung.

Im Sinne einer zielgruppenspezifischen Marketingstrategie sind parallel die pädagogischen Implementierungsschritte des Analysierens und Planens durchlaufen worden (siehe Anhang, Abb. 2).

Mit einer Marktsegmentierung will man zielgruppenspezifische Angebote erreichen und verlässliche Interaktionsprozesse zwischen Bildungsinstitutionen, ihren Angeboten und dem Nutzen von Bildung erreichen. Milieuspezifische Bildungsinteressen bieten dafür gegenüber den klassischen Zielgruppen einen erweiterten Zugang. Mit den bezeichneten Marktfeldstrategien werden anschlussfähige Operationen zur bisherigen Planung realisiert.

Drei strategische Alternativen werden dabei unterschieden:

1) Marktdurchdringung bzw. -ausschöpfung: Dies zielt auf einen erhöhten Absatz eines bereits bestehenden Programmsegments.
2) Marktbeschaffung bzw. -ausweitung: Es sollen neue Kunden- bzw. Teilnehmersegmente gewonnen werden.
3) Diversifikation: Innovationen, die bisherige Angebotsformen und -inhalte überschreiten.

In Tippelt u.a. sind bei den verschiedenen Institutionen nun unterschiedliche Vorhaben gestartet worden; diese sind anhand von drei Beispielen vorzustellen.

Beispiel 1 für institutionenspezifische Ausgangsanalysen aus „ImZiel"

> ***Bundeszentrale für politische Bildung (Hippel/Reich/Baum 2008)***
> *Zu den Zielgruppen der bpb zählen Lehrer und Multiplikatoren in der Bildungs- und Jugendarbeit sowie Journalisten, aber auch interessierte Bürger und insbesondere Jugendliche, für die jeweils zielgruppenspezifische Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen. Es ist also ein wichtiges Ziel der Bundeszentrale für*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

politische Bildung, Angebote für breite Bevölkerungsschichten bereitzustellen und auch bildungsferne Gruppen anzusprechen. (…) Der Innovationsfokus wurde entsprechend dem grundlegenden Ziel der Erschließung von Marktlücken auf die verstärkte Erreichung von jüngeren, bildungsgewohnten Zielgruppen mit Hilfe neuartiger Veranstaltungsformate sowie den Ausbau des Angebots neuer Medien gerichtet. Durch die Modernisierung des bereits vorhandenen Printangebots sowie die Zuschneidung auf jüngere, bildungsgewohnte Zielgruppen wurde auch eine stärkere Marktdurchdringung in den Blick genommen. (…) Daraus leitete sich das Marketingziel ab, die tatsächlich erreichte Zielgruppe der jüngeren Erwachsenen zum einen stärker zu binden und zum anderen noch weiter auszudifferenzieren (Marktdurchdringung). Anvisiert wurden dabei die Milieus der Modernen Performer sowie der Experimentalisten. (…) Nach einer sorgfältigen Analyse interner Faktoren (personelle und zeitliche Ressourcen, weitere Projekte) einigte man sich auf das operative Marketingziel, die bislang nur unzureichend integrierten Modernen Performer stärker anzusprechen (ebd. S. 46/47).

Beispiel 2 für Angebotsplanungen aus „ImZiel"

Bundeszentrale für politische Bildung (Hippel/Reich/Baum 2008)

Die Veranstaltung „nano-FutureTech" – ein Szenario-Workshop zur Nanotechnologie über zwei Tage – sollte die Modernen Performer in ihrer Technikaffinität und in ihrem Selbstverständnis als gesellschaftliche Elite ansprechen. Die Veranstaltung widmete sich einem aktuellen und für Moderne Performer interessanten Thema. Um den Wunsch Moderner Performer nach außergewöhnlichen und interessanten Orten aufzugreifen, hatte man die Idee, den Workshop im Forschungszentrum Jülich stattfinden zu lassen. Außerdem sollte durch die Übernachtung vor Ort eine dichte Arbeitsatmosphäre ermöglicht werden. Geplant wurden fachliche Inputs von namhaften Referenten, Szenario-Workshops sowie eine Besichtigung eines Teilchenbeschleunigers vor Ort. Das Zeitfenster von Freitagmittag bis Samstagabend sollte auch Berufstätigen die Teilnahme ermöglichen. Freitagabend war eine „Open-end"-Fortsetzung der Workshoparbeit angedacht, in der richtigen Annahme, dass Moderne Performer ziel- und leistungsorientiert in eine solche Veranstaltung gehen würden. Die Szenariotechnik wiederum sollte den Teilnehmern direkten Austausch mit Experten ermöglichen sowie dem Wunsch der Modernen Performer nachkommen, sich selbst einzubringen. (…) Als Zielgruppen standen junge Wissenschaftsjournalisten, Studenten und Berufsanfänger der Natur- und Ingenieurswissenschaften im Fokus und garantierten damit auch eine von den Modernen Performern gewünschte Exklusivität der Teilnehmergruppe. Die Teilnahmegebühr mit 60 Euro wurde bewusst gering angesetzt, um auch Studenten zu erreichen. Als Werbemaßnahmen waren Flyer, direct mailing und Ankündigungen auf der Homepage von bpb (www.bpb.de) geplant (ebd. S. 52).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

In so genannten „Produktkliniken" wurden die milieuspezifischen Neuentwicklungen überprüft und erprobt. Zukünftige Abnehmer wurden einbezogen, unter anderem auch, um zukünftige Kosten für die Implementierung zu ersparen. Dabei wurde aber unterschieden zwischen Konzept- und Produkttext. Im ersten Fall handelt es sich um einen Check vor der Erprobung, im zweiten Fall nach dem Einsatz. Alle unterschiedenen Ebenen aus dem Marketing-Mix konnten getestet werden. Die genutzten Methoden waren dabei nicht festgelegt (Gruppendiskussion, Interviews).

Und **Beispiel 3:**

> ***Bundeszentrale für politische Bildung („nano-FutureTech")***
> *In der Produktklinik mit Modernen Performern wurden den Gesprächspartnern der Entwurf des Flyers der Veranstaltung „nano-FutureTech" (in der Aufmachung ähnlich dem endgültigen) sowie Informationen zum Forschungszentrum Jülich – dem geplanten Veranstaltungsort – vorgelegt. Der Flyer fand großen Anklang, sowohl was die Text- als auch die Bildauswahl anbelangte. (…) Die Modernen Performer hatten eine ambivalente Einstellung zum Begriff ‚Bundeszentrale': Für die einen, die die bpb kaum kannten, ist allein der Name ein ‚dicker Brocken, den man fast nicht schlucken kann' (PER, w, 33), mit Beamten und Parteilichkeit assoziiert. Für solche, die die Produkte der bpb kannten und schätzten, verbrieft die ‚Bundeszentrale' Seriosität und Überparteilichkeit (‚Gütesiegel Bund'). (…) das Produktimage überlagerte das Institutionenimage. Die Kombination aus einem anspruchsvollen Thema, interessantem technikorientiertem Ort (Forschungszentrum Jülich), namhaften Dozenten (Nobelpreisträger) und einer abwechslungsreichen Methode (Vorträge und Szenario-Workshop) wurde als sehr ansprechend und überzeugend bewertet. Gerade die Modernen Performer schätzten diese Art der Seminargestaltung, da sie sich in ihrem Selbstverständnis als gesellschaftliche Elite auch gerne aktiv einbringen wollen. Ein wichtiger Hinweis aus der Produktklinik war es, die antizipierte Teilnehmerschaft (junge Wirtschaftsjournalisten, Studenten und Berufsanfänger der Natur- und Ingenieurswissenschaften) etwas auszuweiten, ohne jedoch den Exklusivitätscharakter der Veranstaltung aufzugeben. (…) Der Szenario-Workshop wurde weiterhin exklusiv Wirtschafts- und Wissenschaftsjournalisten sowie Studenten und Berufsanfängern der Natur- und Ingenieurswissenschaften angeboten (ebd., S. 59/60)*

Besonders wenig Beachtung hat bisher die Implementierung von spezifischen Theorien und ihre Nutzung für Programmplanung gefunden. Für eine Nutzung der Milieuforschung für eine milieuorientierte Programmplanung werden Schritte und Aktivitäten auf fünf Ebenen unterschieden:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

1) Sensibilisierung für den Milieuansatz bei Mitarbeiter/inne/n und Kursleiter/inne/n,
2) Milieuorientierte Legendenwerkstätten, Instrumente zur Milieudiagnose, Milieuscreening, kleine Produktkliniken durch „critical friends“,
3) Dozentenfortbildung,
4) Verankerung der Milieuorientierung in offiziellen Zielkatalogen und
5) Vernetzung mit Partnerinstitutionen (vgl. ebd., S. 80).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Adaption von bestimmten Theorien und Tools strukturierende, ja normative Wirkung für die Programmplanung hat. Einschränken lässt sich eine solche Entscheidung nur, indem gleichzeitig noch weitere Akzentsetzungen vorgenommen werden. Auch ließe sich in diesem Fall denken, Zielgruppenarbeit in erweitertem Sinne durch Milieuorientierung zu ersetzen.

Sie verfügen nun über Planungsinstrumente und Hinweise für eine unternehmensbezogene, milieubezogene sowie offene flexible Programmplanung, die ebenso sowohl die Milieufragen als auch Dienstleistung für Unternehmen aufnehmen kann.

Zur Reflexion

- **Überlegen Sie bitte, in welcher Weise Sie bisher in Ihrer Organisation geplant haben. Inwiefern können Sie das jeweilige Planungsverhalten in Ihrer Darstellung präzisieren?**

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

4. Programmforschung und Angebotsplanung

Um Planungshandeln im offenen Feld von Angebot und Nachfrage zu leisten, ist die Rezeption von Programmforschungsergebnissen unerlässlich. Sie ist eine Basis, um differenzierte Planungskompetenz zu erwerben.

4.1 Programme und Anbieter in der Weiterbildungslandschaft

Programme von Weiterbildungsinstitutionen und Organisationen geben mit ihren nach Schwerpunkten strukturierten Angeboten die Produktpalette der Weiterbildungsanbieter wieder. Sie geben Auskunft über die Schwerpunktentwicklung in den Angeboten, sie zeigen Relationen zwischen Gesamtangebot und einzelnen Programmfeldern, Verschiebungen zwischen den Programmbereichen oder -feldern. Sie verweisen auf neue Schwerpunktsetzungen, machen Entgrenzungen, neue Verbindungen im Prozess der Wissensgenerierung sichtbar. Sie erbringen aber ebenso Befunde über den Modellierungsprozess von Wissen. An der kulturellen Bildung konnte gezeigt werden, dass sich drei strukturierende Zugriffe unterscheiden lassen. Besonders die qualitative Analyse von Ankündigungstexten gibt darüber Auskunft. Eine Auswertung der Ankündigungstexte kann überdies auch Begriffsverschiebungen bei der Themen- und Kompetenzprofilierung sichtbar machen (vgl. Gnahs 1998, Robak 2000).

Wir bewegen uns mit der Programmforschung in einem Kernbereich moderner Weiterbildungsforschung, die sich auf den Prozess der Veränderungen im Bildungsbereich forschend und nicht bildungspolitisch normativ argumentierend einlässt. Wirklichkeit als gestaltete Realität trifft durch diese Forschung auf neue bildungspolitische Absichten oder regt bildungspolitische Initiativen an. Wichtig ist für diesen Kontext nur, dass nicht unhinterfragt bildungspolitisch gesetzte Prämissen normativ als Ausgangspunkt genommen werden. Erwachsenenpädagogische Forschungsergebnisse erweitern den Betrachtungsspielraum und können wichtige Anregungen für Programmplanung und -gestaltung liefern, wenn sie denn von den Praxis- und Politikvertreter/inne/n rezipiert werden.

Wir können dann Programme als Ausdruck von pädagogischen Handlungskonzepten betrachten, in die sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch nachfrageorientierte Vorstellungen eingehen, da die Finanzierung nicht wie im schulischen Bereich gesichert und die Teilnehmenden immer gleichzeitig als Kund/inn/en im Blick sind. Programme geben damit die gesellschaftliche Realität wieder, unabhängig davon, ob sie bildungspolitisch gewollt sind. Sie halten den Bildungsinstitutionen, aber auch der Bildungspolitik den Spiegel

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

vor und verlangen ein immer neues Ausbalancieren von Angebot, Nachfrage, Finanzierung und institutionellem Selbstverständnis in Form eines veröffentlichten Programms. Sie können Grundlage für professionelle Interventionen, Umsteuerungen und Innovationen sein. Die Komplexität und damit auch die Anforderungen an die Planenden für den Weiterbildungsbereich sind gegenwärtig noch dadurch erhöht, dass Bildungsnachfrage nicht an sich besteht, sondern erst erzeugt und identifiziert werden muss. Auch werden unter dem Aspekt der optimalen Ressourcennutzung regionale Abstimmungsprozesse für die Programmentwicklung zu neuen Ausgangspunkten, wobei nicht von einer Vorstellung von kurzfristig zu entwickelnden Aktivitätspotentialen für Lebenslanges Lernen auszugehen ist. Das Programm ist also das Produkt immer neu zu erarbeitender Entscheidungen, das sich sowohl auf interne Prioritätensetzungen als auch in die Region hinein wirkende institutionelle Abstimmungen bezieht.

Bildungstheoretisch formuliert sind die Weiterbildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, nachfragende Teilnehmer/innen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz. Über das Programm präsentiert sich die Institution.

Ob und wie nun das historisch gewachsene Image einer Institution oder einer Organisation neben den Zielen der Institution Einfluss auf die Nachfrage hat und wie Programmarbeit sich entwickeln soll, ist dann die Aufgabe des Weiterbildungsmanagements. Die Institutionalform und die Einbindung der Weiterbildungsorganisation in andere institutionelle Zusammenhänge und Trägerkontexte sind nun keineswegs ohne Einfluss auf das Programm. Das Programm ist Ergebnis des pädagogischen Handelns einer Institution in einer Zeit. Es ist die gesellschaftlich zur Verfügung gestellte Möglichkeit, Wissen zu generieren, zu transferieren und der Bevölkerung zu offerieren.

Programmforschung zeichnet nach:

- wie von den Professionellen geplant wird;
- welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind;
- welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen;
- welche Wissensstrukturen sich in der Weiterbildung herausbilden und welche Verschiebungen es gibt;
- was aus bestimmten bildungspolitischen Konzepten im Verlaufe praktischer Realisierung wird;
- welche Funktionen Institutionskonzepte haben und
- wie regionale Aspekte (Heuer/Robak 2000) und die Programme der Institutionen zusammenspielen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Den Weiterbildungsträgern kommt damit eine bisher unterschätzte Bedeutung für die Bildungsaktivierung, die Wissensgenerierung und die Transferierung zu. Institutionenforschung ersetzt Programmforschung nicht, da sie genau diese Wissensgenerierungsprozesse nicht im Blick hat, sondern sehr schnell entweder innerorganisatorische Aspekte oder gesellschaftliche Einflüsse genereller Art in den Vordergrund stellt. Die inhaltliche Kernaufgabe von Weiterbildungsorganisationen, nämlich Wissensgenerierung, kann so aber nicht beschrieben und erklärt werden. Gleichwohl wäre es hoch interessant, Institutionen- und Programmforschung aufeinander zu beziehen.

Mehr thesenartig sollen in den folgenden Abschnitten einzelne Befunde aus umfangreicheren Studien eingebracht werden – Anspruch auf Vollständigkeit kann dabei nicht erhoben werden (siehe dazu als Überblick Gieseke 2006, 2007a, 2008).

4.2 Steuerungsfunktion von Politik – Historische Analysen und generelle Befunde

Grundlage der folgenden Thesen ist eine umfangreiche Studie, die die Programme der Volkshochschule Dresden in den Jahren von 1945 bis 1997 untersucht und die Teilnehmerstatistiken sowie die Mitarbeiterstruktur einbezieht: Wiltrud Gieseke und Karin Opelt (2003): „Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997".

Der Untersuchungszeitraum liegt für diese Institution zwischen zwei Systemveränderungen. Hierbei lässt sich zum einen der institutionelle Eigenwert der Volkshochschule nachzeichnen; zum anderen lässt sich nachvollziehen, welche Aufgaben sie übertragen oder entzogen bekommt und wo ihre Handlungsspielräume liegen. Bildungstheoretisch interessiert, wo institutionelle und programmplanerische Spielräume lagen.[2]

Erstens: Die Volkshochschule wirkte als flexible Implementationsinstanz für Weiterbildung, die systemunabhängig in ihrer Planung vorging und dabei eine eigene Dynamik entwickelte.

2 Einbezogen in die Untersuchung haben wir insgesamt 52 Programme der folgenden Jahre: 1946–1955, 1957, 1962, 1967, 1972, 1977, 1982, 1987, 1989–1997. Insgesamt haben wir ca. 21.400 Programmangebote nach zwei unterschiedlichen Thesauren erfasst und ausgewertet. Für den Untersuchungszeitraum 1946–1989 entwickelten wir einen DDR-typischen Thesaurus. Für die Jahre 1990–1997 lehnten wir uns an den Bremischen Thesaurus an. Die Fundorte der Archivalien begrenzen sich auf das Sächsische Hauptstaatsarchiv Dresden, die Volkshochschule Dresden, das Stadtarchiv Dresden, das Bundesarchiv Berlin und das Universitätsarchiv Leipzig.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Nach 1945 ist die Volkshochschule mit ihrer Neueinrichtung faktisch zur Mutterinstitution aller folgenden Weiterbildungsinstitutionen geworden. Das meint: Sie wurde zum Ausgangspunkt für eine Reihe von in der Volkshochschule erprobten Konzepten und Arbeitsweisen. Wegen ihrer offenen Organisationsstruktur, in die wenig Ressourcen zu investieren waren, fungierte sie als eine Erprobungsinstanz für die Implementierung von Weiterbildung. Man sprach von Erwachsenenqualifizierung. Ein besonderes Beispiel sind die Betriebsakademien. Die Volkshochschulen implementierten die beruflichen Qualifizierungskurse in die Betriebe, die ihnen dann weggenommen wurden, um eigene Betriebsakademien einzuführen. Im Weiteren wurde die Volkshochschule verschult, also der Schule angeglichen, und auf den Zweiten Bildungsweg orientiert. Die Volkshochschule wurde entkernt. Als dann deutlich wurde, dass die Betriebsakademien den Ansprüchen an allgemeine Bildung nicht gerecht wurden und die Nachfrage nach dem Zweiten Bildungsweg sank, war es wieder die Volkshochschule, die diesen Angebotspart zu übernehmen hatte. Als Experimentierfeld sowie als Umsetzungsstelle zur Ausdifferenzierung der Weiterbildung in der DDR war sie Ausgangspunkt von Modernität, was die Weiterbildung betrifft. Eine in den Augen der SED-Vertreter „bürgerliche Institution" erbringt mit ihren flexiblen Planungsinstrumenten die Voraussetzung zur raschen Initiierung von Konzepten, Angeboten und Kooperationsverbünden und zur Gewinnung von flexiblen Mitarbeiter/inne/n, um auf die Bedingungen nach dem Weltkrieg und dem zerstörerischen Nationalsozialismus zu reagieren.

Nachdem sie aber diese Aufgaben bewältigt hatte, war die Volkshochschule bis Ende der 1980er Jahre nicht mehr Gegenstand im öffentlichen Diskurs. Der Erziehungsgedanke führte auch in der Erwachsenenqualifizierung dazu, dass die berufliche Bildung auf erwachsenengerechte Lernformen und Anschlussfähigkeiten nicht mehr achtete und die großen Betriebsakademien selber eine andere Struktur und Lernform für die Weiterbildung einforderten.

Interessant für den aktuellen Diskurs ist, dass die Weiterbildungsvertreter/innen, insbesondere bildungspolitische Vertreter/innen, in der Phase des Niedergangs der DDR über Leistung, Management (dort hieß es „Leitung und Führung") und Qualität diskutierten. Durch noch mehr Steuerung und noch mehr Kontrolle erhoffte man sich eine Besserung.

Zweitens: Der politische Anspruch zur Steuerung von Bildung führt zur Handlungssteuerung von Individuen.

Der Hinweis auf die Steuerung der Weiterbildung unter dem Primat der Partei und ihrer Ziele war ideologisch vorgegeben. Die Überhöhung der Arbeiterklasse durch die Partei zielte neben der politischen Machtübernahme darauf, den Ar-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

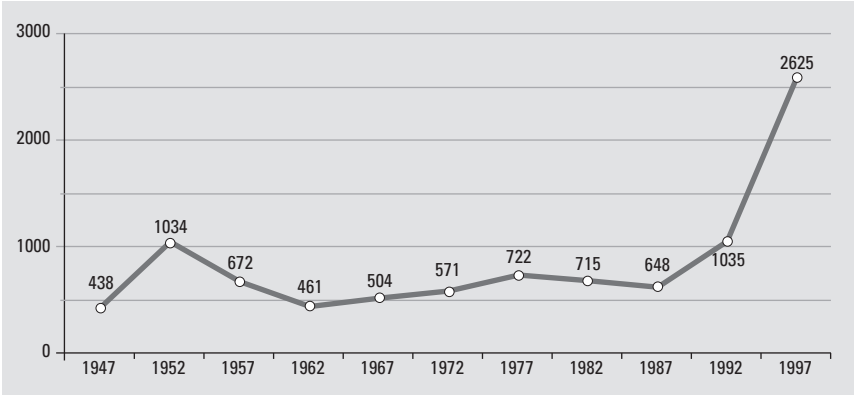
beiter/inne/n in der Bildung ebenso die führende Rolle zu geben. Die bisherige Ausgrenzung und Diskriminierung der Arbeiterschicht in Bezug auf höhere Bildung und Qualifizierung wurde umgekehrt: Nun wurden die bürgerlichen Schichten ausgeschlossen, soweit sie sich nicht der Parteilinie anschlossen. Unrecht wurde mit Unrecht vergolten. Autoritäre Schichtenmodelle zur Partizipation an Bildung wurden mit autoritären Politikkonzepten beantwortet. Der Modernitätsschub lag darin, dass bewiesen werden konnte, dass in der Bevölkerung mehr Begabungsreserven vorhanden waren, als sowohl voraufgegangene Bildungspolitik wie auch die Bildungstheorie unterstellt hatten. So bildete sich in der DDR eine Weiterbildungsstruktur schneller heraus als in der BRD, wo ähnliche Entwicklungen erst 20 Jahre später einsetzten. Diese Modernitätsschübe, was die Weiterbildung betrifft, konnten sich aber nicht weiter entfalten, da die autoritär nach dem leninistischen Prinzip funktionierende Parteienherrschaft das Individuum als aktiven gesellschaftlichen Motor ausschaltete. Politische Steuerung sollte zur Optimierung eines Ziels dienen, wobei naturwissenschaftliche und technische Entwicklung und Emanzipation der Arbeiterklasse als parallele Prozesse begriffen wurden. Die besondere Förderung der naturwissenschaftlichen Erwachsenenbildung, die aber dagegen als Modernisierungsschub zu betrachten ist und in die 1990er Jahre weiterwirkte, hat hier ihren Ursprung. In der kontrollierenden, evaluierenden und bürokratisierenden, von Ehrungen mit Preisen begleiteten und gleichzeitig überwachten Durchsteuerung in der DDR erstickte die Eigenaktivität. Alles folgte Zielvorgaben und Plänen. Jedes Handeln, das alternativ war und nicht der Parteilinie folgte, wurde bekämpft. Die politische Steuerung wurde als Optimierung betrachtet, genauso wurde die Verschulung als forderndes Fördern begriffen. Alternatives Denken und Kreativität hatten keinen Spielraum, die Finanzen waren knapp.[3]

Diese Steuerungsprozesse in der DDR, in denen alles unter Messzahlen für die Fünfjahrespläne kontrolliert wurde, setzten eine gesteuerte Gleichförmigkeit und Unbeweglichkeit durch, die – und das ist für unsere Fragestellung hier das Interessante – sich in der Programmstruktur niederschlug, die neben dem Zweiten Bildungsweg in der Volkshochschule erhalten blieb. Die Programmentwicklung erlahmte, weil sie den Mechanismus von Angebot und Nachfrage nicht bedienen durfte und weil sowohl die Inhalte als auch die Dozent/inn/en kontrolliert und zentral gelenkt wurden. Autoritäre und kontrollierende Steuerung fügten sich zueinander. Für die Kursentwicklung wollen wir zwei Grafiken eingeben, die diese relative Gleichförmigkeit belegen.

3 Interessant ist, dass in der BRD eine Kritik an der Verschulung der Erwachsenenbildung ansetzte, aber nicht an die der DDR. Für die BRD konnte aber keine Verschulung der Erwachsenenbildung, gerade auch aus heutiger Sicht, konstatiert werden. Wolfgang Schulenberg war damals derjenige, der die Kritik auf eine angebliche Verschulung nicht mittrug und eine differenzierte Position für die Erwachsenenbildung entwickelte (siehe dazu v. Cube u.a. 1974).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

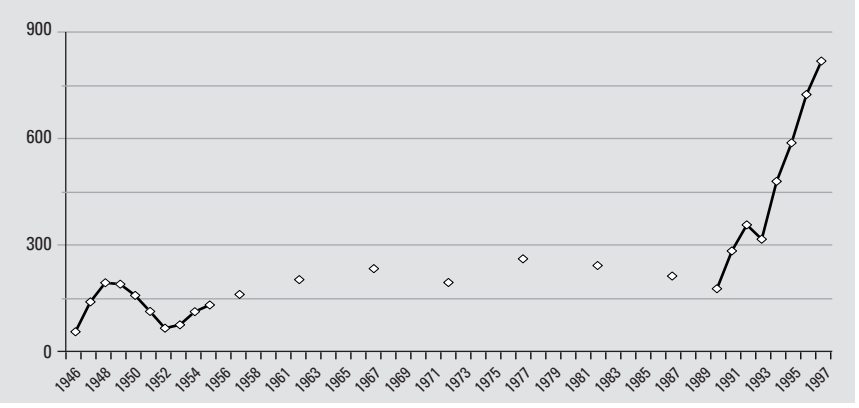
Abbildung 14: Kurse 1947–1997 insgesamt



(Quelle: Gieseke/Opelt 2003, S. 376)

Kursentwicklung und Stundenentwicklung laufen nicht parallel. Die Stundenentwicklung hat sich seit 1949 verdreifacht, das Angebot wurde aber schmaler und schmaler. Es gab weniger Vielfalt, aber das bisherige Angebot wurde verlängert, gesteuerter Stillstand bestimmte also die Programmwirklichkeit.

Abbildung 15: Sprachen 1946–1997

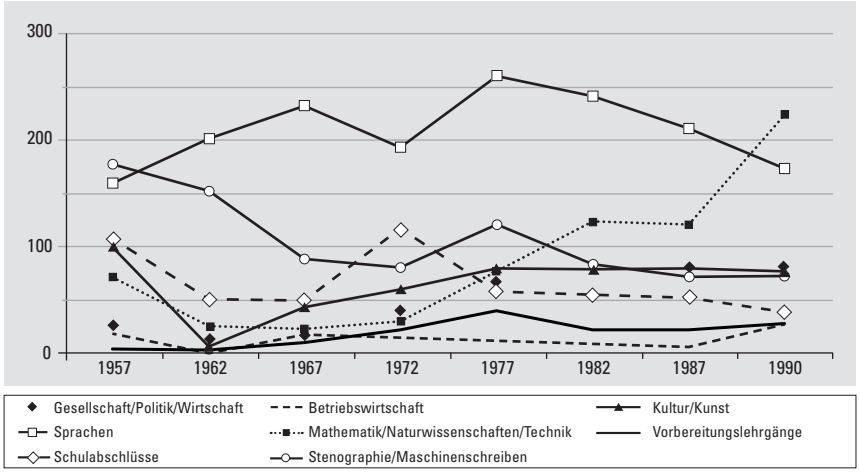


(Quelle: ebd., S. 377)

In der kulturellen Bildung gab es einen Stillstand, da man einerseits die Arbeiterklasse zur Hochkultur hinführen wollte und es andererseits noch keine oder eben eine begrenzt akzeptierte, da gesteuerte sozialistische Nationalkultur gab.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 16: Kurse 1957–1990



(Quelle: ebd., S. 176)

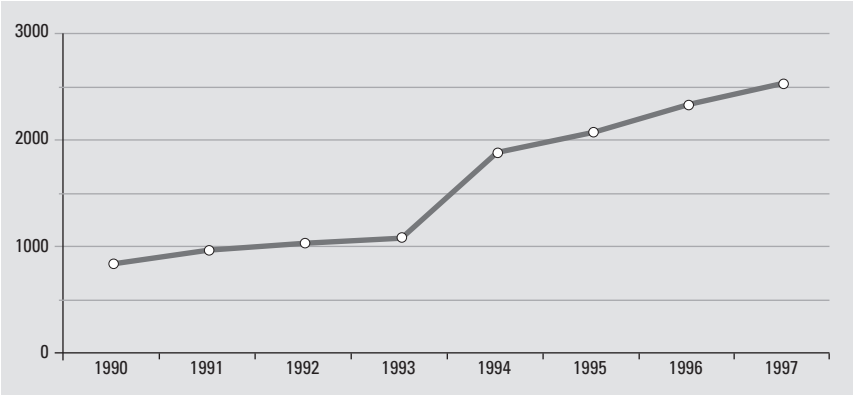
Drittens: Das Institutionalkonzept der Volkshochschule mit Eigenlogik für die Organisationsstrukturen des Lebenslangen Lernens erwirkte einen relativen Spielraum über die zum Institutskonzept dazugehörige offene Angebotsstruktur.

Nach der Wende in der DDR konnte sich das stillgelegte, wenn auch geduldete, mit einem minimalen Handlungsspielraum operierende Angebot-Nachfrage-System der Volkshochschule wieder entfalten. Eine politische Stimmung brach verkrustete Strukturen auf. Diese konnte einerseits aktivierend für verschiedene Bevölkerungsschichten sein, andererseits bei dogmatischen Vorstellungen über Wirklichkeiten hinweggehen. In der Regel zielen bildungspolitische Absolutsetzungen, die sich in einer entsprechenden Förderweise bis heute ihren Weg suchen, immer auf eine überzogene Steuerung. Diese wird den komplexen Relationen, den Anforderungen und der Langfristigkeit von struktureller Weiterbildungsförderung nicht gerecht. Das Problem liegt u.a. darin, dass nicht alle Individuen dann an einer Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten partizipieren können, sondern dass über politische oder ökonomische Macht ein bestimmtes Konzept durchgesetzt wird und mit entsprechenden Begriffen begründungstheoretisch legitimiert wird. Ein Konzept Weiterbildung kann nicht durch den Staat oder durch die Länder vorgegeben werden, es kann aber ebenso wenig durch betriebliche Weiterbildung konzentriert auf Vernutzung von Humanressourcen beschränkt bleiben. Die Balancierung einer öffentlich zugänglichen und strukturell geförderten Weiterbildungslandschaft scheint die größte Programmvielfalt zu sichern. Das offene Strukturkonzept der Volkshochschule – das freie Programmgestaltung, flexibles Personal, keine festgelegten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

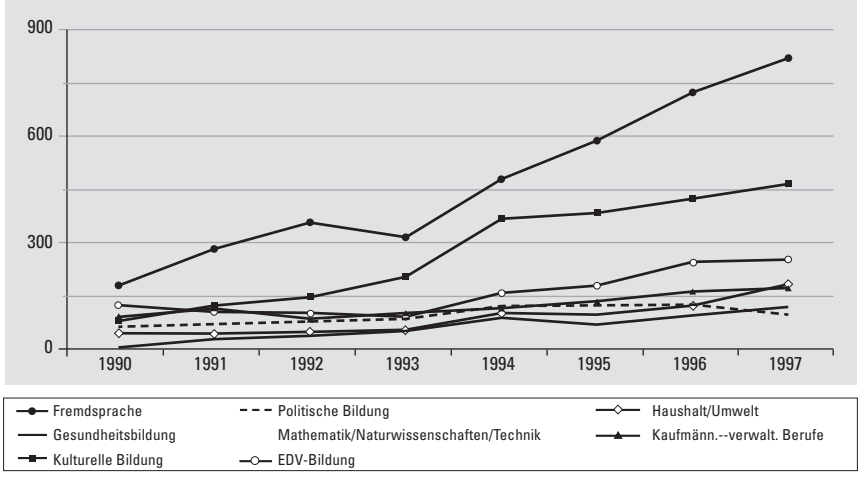
Verwertungsbeschreibungen, Sicherung einer professionell entwickelten Programmstruktur beinhaltet – konnte sich in Zeiten der Wende bewähren. Es war das Ventil, um die Gestaltungsaktivitäten der Akteure vor Ort zum Zuge kommen zu lassen. Wir haben eine Planungs- und Nachfrageexplosion in Zeiten der Wende zu beobachten – sozusagen als positive Zukunftshoffnung, die mit der Wende verbunden war.

Abbildung 17: Angebote insgesamt 1990–1997



(Quelle: ebd., S. 283)

Abbildung 18: Ausgewählte Angebote 1990–1997



(Quelle: ebd., S. 286)

Gerade das, was für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Konzept des Lebenslangen Lernens wichtig ist, nämlich, dass sie schnell auf Nachfrage reagieren kann und sich mit gut überlegten Konzepten nah am neuesten For-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

schungsstand in der Region präsentiert und Nachfrage erzeugt, verweist auf den Organisationstypus, der durch die Volkshochschule präsentiert wird und von anderen Weiterbildungsorganisationen adaptiert worden ist. Das Organisationskonzept der Volkshochschule sichert, so wie andere Weiterbildungsstrukturen, in denen umfeldorientiert über Angleichungshandeln passgenaue Angebote und Lern-Arbeitsformen der Zeit entsprechend arrangiert werden, Flexibilität in Kontinuität. Dieses kann aber nur gelingen, wenn man will, dass die Institution eigene Planungshoheit hat, um gestalten zu können, um auf konkrete Bedarfe und Bedürfnisse von potentiellen Teilnehmenden und sekundären Nachfragenden reagieren zu können.

Die Volkshochschule in der DDR hat sich trotz verschulter Strukturen mit dem ihr eigenen Angebots-Nachfrage-Instrument einen eigenen Freiraum bewahren können. Diesen konnte sie im Prozess der Wende, also bei Nachlassen der politischen Steuerung, unmittelbar zum Zuge kommen lassen. Die Angebotsbreite und Ausdifferenziertheit explodierte und führte zu einem Angebotsanstieg in den 1990ern, der sich in nichts von vergleichbaren Volkshochschulen im Westen unterschied. Das aktive Bildungshandeln der Bevölkerung spiegelt sich darin wider.

Die Institution Volkshochschule ist ein gemeinsames deutsches Erbe, das seine spezifischen Wurzeln in der Weimarer Republik hat und dorther seine Traditionslinien bezieht. In gesamtdeutscher Perspektive hätte die Volkshochschule nach 1990 einen Grund gehabt, dies zu feiern und die Mentalitätsunterschiede – und damit auch die Kompetenzunterschiede in Bildungsfragen – zurückzuweisen.

Zur Reflexion

- **Werten Sie, wenn Sie die Untersuchung vorliegen haben, für die 1980er Jahre die Unterschiede und Ähnlichkeiten im Programmangebot der Volkshochschule Dresden und der Volkshochschule in Ihrer Stadt aus.**

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

4.3 Programmentwicklung unter entgrenzten Bedingungen – Das Beispiel kulturelle Bildung

In einer empirischen Studie zur Entwicklung der kulturellen Bildung[4], in die hier ein kurzer Einblick gewährt werden soll, wird die Hypothese bestätigt, dass sich nur dort kulturelle Bildung entfalten kann, wo es ein differenziertes, eigenständiges, auf Kontinuität angelegtes, breites Angebot gibt. Fachkompetenz und pädagogische Planungskompetenz erwirken in dieser Bündelung professionelle Optimierung. Die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung im Lebenslangen Lernen bei gleichzeitig zu gering gestützter Professionalität führt dazu, den verschiedenen Kontexten Bildungswert, ja Bildungsqualität zuzuschreiben. Das beiläufige Lernen, eingebunden in Erlebnisse, in informelle Praktiken oder am Ort der Arbeit, stiftet etwas wie Gelegenheitslernen. Systematische Formen des Lernens erscheinen vor einem solchen Hintergrund als ausgewiesene wissenschaftliche, eben systematische Formen der Facherschließung.

Abbildung 19: Kulturelles Erlebnis – Kulturelle Praxis – Kulturelle Bildung

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Event	Sparte/Verein	EB-Institutionen
Zeitdauer	kurzeitig/einmalig	unbegrenzt/ lebensbegleitend	kontinuierlich/begrenzt
Sozialisiation	Individualisierung/ Masse	Vergemeinschaftung	Teilnehmerorientierung
Interaktion	teilnehmende Beobachtung	selbsttätiges Tun	sekundäres reflexives Bearbeiten
Partizipation	Eindrücke Berührung individuelle Erweiterung/ Erfahrung	curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit

(Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 330)

Am Beispiel der kulturellen Bildung konnten Entgrenzungen betrachtet werden, die dem Lernen und damit Planen sehr unterschiedliche Bedeutung zuwiesen.

4 Entsprechend der Struktur kultureller Bildung, wie sie in der Praxis aufzufinden ist, erfolgt die Anlage der empirischen Untersuchung zur kulturellen Bildung im Land Berlin und im Land Brandenburg in vier Teilstudien: 1. eine Programmanalyse der Erwachsenenbildungseinrichtungen, 2. zwei Regionalanalysen von beigeordneter Bildung, 3. vier Fallanalysen zu Institutionalformen kultureller Bildung und 4. eine Spartenanalyse von vereinsorientierter kultureller Bildung. Die vier empirischen Teilanalysen erheben jeweils eine andere Tiefe und Reichweite von kultureller Bildung und nutzen spezifische methodische Verfahren zur Analyse des Gegenstandes. Um Veränderungen im Übergang zum neuen Jahrhundert zu markieren, wurden Angebote aus den Jahren 1996 und 2001 in einer systematischen Gesamterhebung auf der Grundlage der Programme quantitativ und kategorienorientiert ausgewertet. Insgesamt wurden 17.277 Angebote (12.907 in Berlin und 6.370 in Brandenburg) dem Statistikprogramm zugeordnet. Das Kategorienraster umfasst 126 Variablen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Entgrenzung hat in diesem Feld vor allem die Bedeutung, das Lernen aus den Bildungsinstitutionen herauszuholen, es an den bisher nicht beachteten Orten zu betrachten. In diesem Sinne konnten wir theoretisch in unserer Studie unterscheiden zwischen **kulturellem Erlebnis**, **kultureller Praxis** und **kultureller Bildung**.

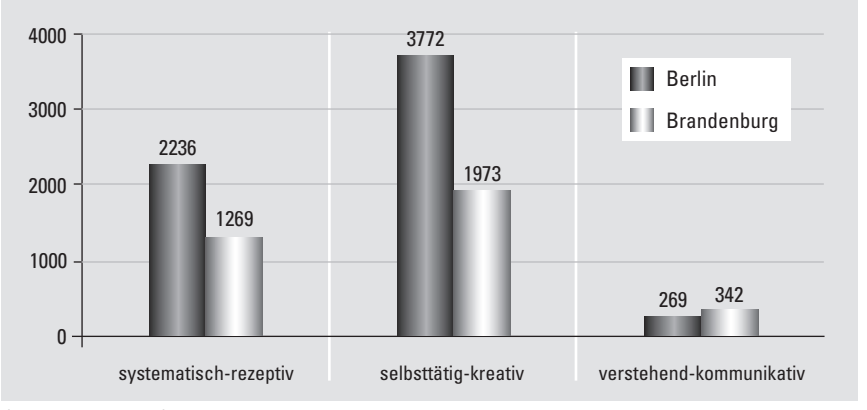
Zur Reflexion

- **Bearbeiten Sie folgende Fragen: Welche Arten von Lernarrangements schließen sich jeweils an die oben unterschiedenen Aktivitäten an? Welche Art von Effekten wird sich einstellen? Wo liegen die spezifischen Lerneffekte zum Beispiel beim kulturellen Erlebnis? Welche Gruppen werden so erreicht? Was ist das Typische an klassischen Konzepten? Wann hat welches Lernen Vorteile? Lässt sich kulturelles Lernen mit beruflichem Lernen in Beziehung setzen? Könnten Sie sich solche Module vorstellen?**

Trägerübergreifende Programmanalysen zu thematischen Schwerpunkten, so hier zur kulturellen Bildung, legen didaktische Herangehensweisen zur Thematik frei, also in diesem Fall zur Frage, wie man sich Kulturelles erschließt bzw. erschließen kann. Sie zeigen, welche Zugangsweisen in den kulturellen Angeboten realisiert und unter welchen institutionellen Kontexten diese Angebote umgesetzt werden.

Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer regionalen Studie vorgestellt, die vergleichend mit einer angrenzenden polnischen Region angelegt ist, um europäische Kooperationen zu unterstützen. Kulturelle Bildung in Berlin/Brandenburg strukturiert sich nach einer flächendeckenden Auswertung der Programme aller Institutionen mit Angeboten, die der kulturellen Bildung zuzurechnen waren, wie folgt:

Abbildung 20: Kulturelle Bildung im Jahr 2001



(Quelle: ebd., S. 62)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Daran schließt sich die Frage an: Was ist jetzt jeweils der Unterschied zwischen systematisch-rezeptiven, selbsttätig-kreativen und verstehend-kommunikativen Aneignungsformen?

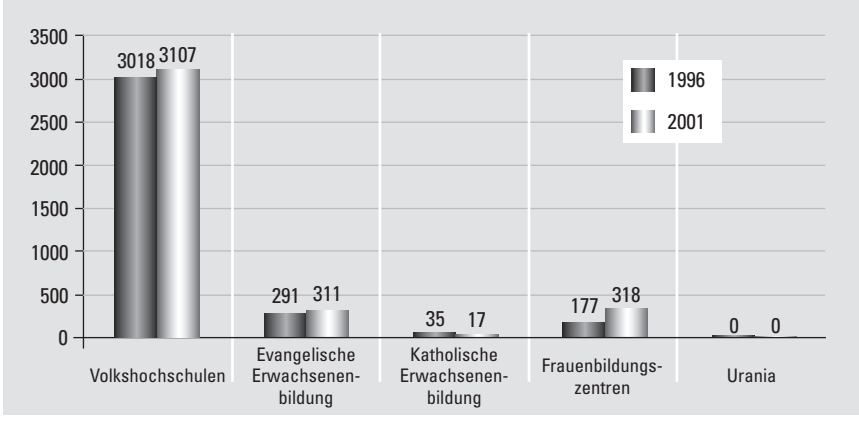
Systematisch-rezeptive, kulturelle Bildung umfasst kulturhistorische, kulturtheoretische, künstlerbiographische Angebote. Die Kurse arbeiten themenspezifisch Wissen auf, reflexive, analytische und historische Zugangsweisen werden bei diesem Angebotstypus entwickelt.

Das **selbsttätig-kreative** Portal in der Angebots- und Aneignungsstruktur umfasst das Erlernen von künstlerischen Praktiken wie Malen, Schreiben, Musizieren etc.

Im **verstehend-kommunikativen** Bereich überwiegt die interkulturelle Bildung als dialogisches Verstehen, Austausch von Lebensweisen und -formen in ihrer jeweiligen praktischen und auch symbolischen Bedeutung.

Auffällig ist, dass bei allen Trägern, soweit sie kulturelle Angebote haben, der selbsttätig-kreative Anteil überwiegt. Mit einem sehr großen Abstand ist die Volkshochschule die Leitinstitution:

Abbildung 21: Selbsttätig-kreative Angebote in Berlin

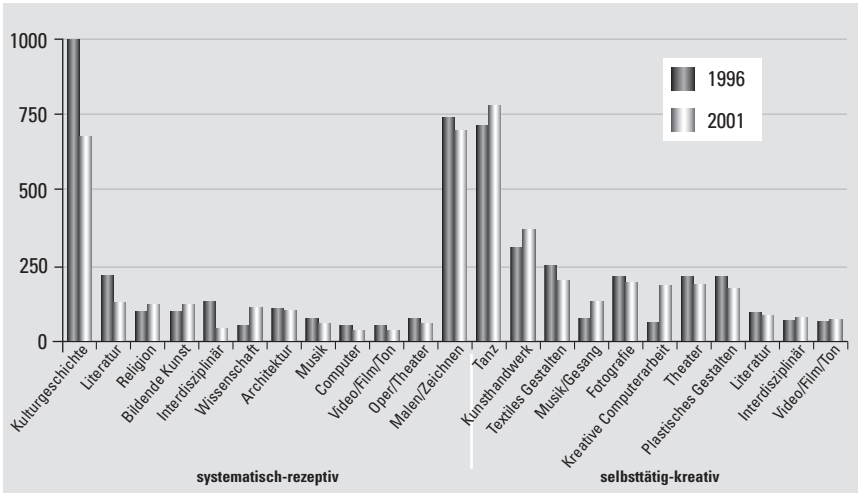


(Quelle: ebd., S. 63)

Man kann die Unterschiede der Aneignungsformen an thematischen Beispielen nachvollziehen:

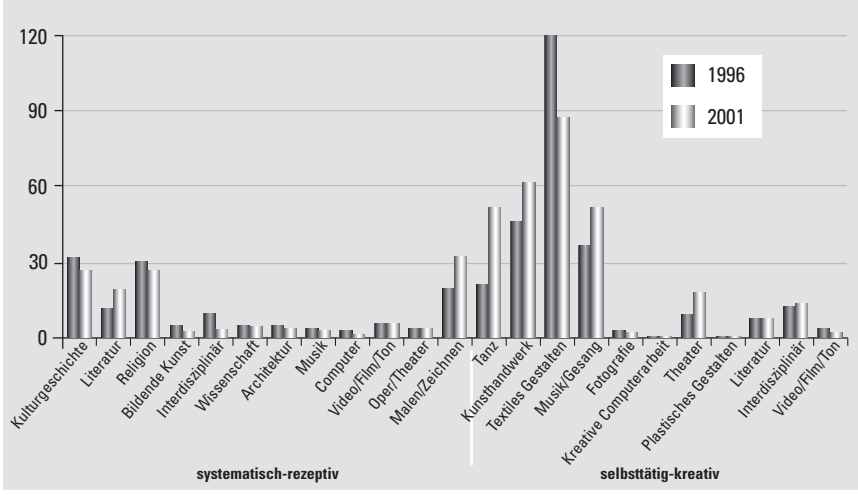
Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 22: Volkshochschulen in Berlin



(Quelle: ebd., S. 105)

Abbildung 23: Evangelische Erwachsenenbildung in Berlin



(Quelle: ebd., S. 106)

Obwohl insbesondere an den Volkshochschulen in Berlin auch die dem systematisch-rezeptiven Portal zuzuordnende Kunstgeschichte stark vertreten ist, überwiegen jedoch mit Malen/Zeichnen, Tanz und Kunsthandwerk eindeutig in allen Erwachsenenbildungsinstitutionen die selbsttätig-kreativen Angebote. Die Angebote zur Kunstgeschichte sind in großen Teilen gesteuerte Nachfrage, bedingt durch regionale kulturhistorische Ereignisse. Das besondere Interesse am Tanz findet sich nicht nur im Bildungsbereich, sondern ebenso in einer

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

neuen Beachtung des Tanztheaters und in kulturtheoretischen Analysen. Es ist ein Zeitgeistphänomen, offene Bildungsinstitutionen reagieren darauf also genauso wie andere kulturelle Institutionen (Theater, Wissenschaft).

Zur Reflexion

- **Finden sich in Ihren Kontexten ebensolche Ergebnisse? Wie kann Planung auf diese Analyseergebnisse reagieren? Kann man sich Vernetzungen mit – in diesem Fall – Kultur und Wissenschaft in neuer Weise vorstellen?**

Aus der Analyse des Angebots zur kulturellen Bildung kann man über die identifizierten Portale, die trägerübergreifend und im entgrenzten Raum gelten, nun weiter fragen, wie sich diese differenten Zugänge auf die Bildungsinstitutionen verteilen. Alle Bildungsinstitutionen bilden über den Mechanismus von Angebot und Nachfrage ein bestimmtes Image (was auch auf Milieus verweist) heraus und verfolgen eine Planungsstrategie. Für den Bereich der kulturellen Bildung konnten in der Studie folgende Unterschiede identifiziert werden:

Abbildung 24: Fallstudien zur kulturellen Bildung

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
Wissens-dimensionen	systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretations-fähigkeit	Kunstgeschicht-liches und kunsttheoretisches Wissen	punktuelle Informationen und Eindrücke	kunsthandwerk-liche Fähigkeiten betreuungs-gebundenes Wissen
Beteiligungsformen	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
Partizipations-portale	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ	vorwiegend systematisch-rezeptiv	ausschließlich systematisch-rezeptiv	selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Emotionale Positionierung	Neugier/Freude	geistig-ästhe-tischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/ Fürsorge
Lernform	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

(Quelle: ebd., S. 331)

Die Volkshochschule ist mit deutlichem Abstand die entscheidende Trägerin in der kulturellen Bildung, obwohl sie selbst dieses in ihrer konzeptionellen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Profilbildung nicht in den Vordergrund stellt. Die in der bildungspolitischen Diskussion bevorzugten fluiden, beiläufigen, eher beigeordneten Bildungsangebote sind ohne verlässliche Kontinuität, haben eine geringe Transparenz und sind auf kleinere Gruppen in der Nachfrage begrenzt. Nach unserer Studie bereichern sie eine Landschaft, wenn es feste Verankerungen, also institutionelle Kontinuität in Angebot und Nachfrage gibt. Beigeordnete Bildung bei anderen gesellschaftlichen Organisationen, die ihren Aufgabenschwerpunkt nicht in der Bildung haben, schaffen in der Regel nach bisheriger Beobachtung keine vertrauensbildende Verlässlichkeit, die die Erwachsenenbildung öffentlich sichtbar transportiert. Langfristig kann solche institutionelle Umsteuerung, gesellschaftlich betrachtet, auch zur Entbildung großer Bevölkerungsgruppen führen. Diese Annahme entbindet klassische Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht von neuen Vernetzungsanforderungen zur Erweiterung des Bildungsinteresses in der Bevölkerung.

Entgrenzung in der Programmentwicklung hat einen fördernden, distribuierenden Charakter, wenn andere Weiterbildungsdienstleister sichtbare kontinuierliche Profile haben. Es gibt also einen engen Zusammenhang zwischen Institutionalformen, Programmschwerpunkten und der damit zusammenhängenden Rahmung von Lernkulturen (siehe Gieseke 2006).

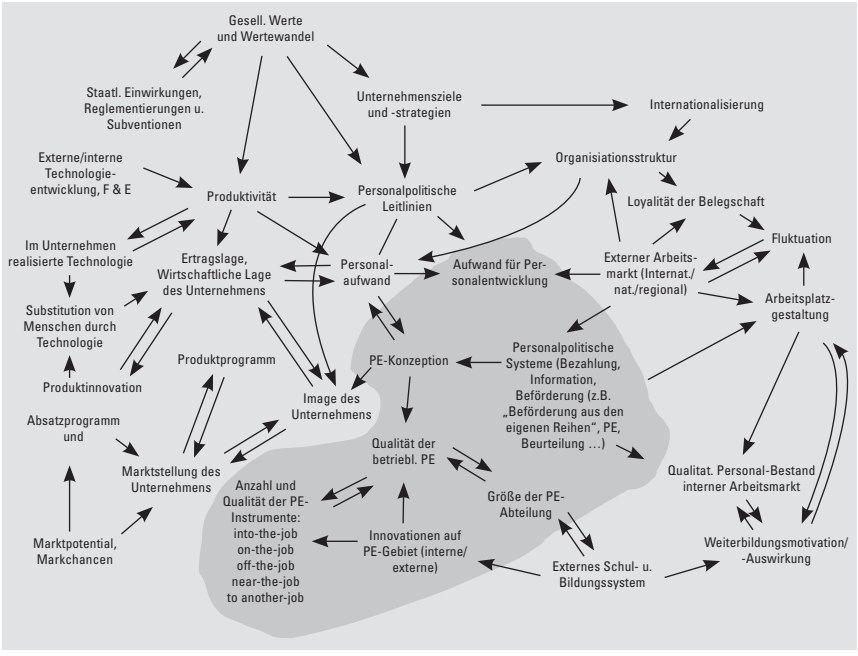
4.4 Weiterbildungsmanagement und Angebotsplanung in Unternehmen

Die Weiterbildungsorganisation in großen Unternehmen ist in ihrer gesamten Funktion auf das Unternehmen verwiesen. Sie ist eindeutig in dienstleistender Funktion zu den anderen Abteilungen bzw. Subsystemen des Unternehmens. Besondere Beziehungen bestehen zum Personalmanagement und hier insbesondere zur Personalentwicklung.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit einer Weiterbildungsorganisation ist es aber, zu allen Abteilungen und anderen Subsystemen des Unternehmens Kontakt zu haben und mit ihnen die Kommunikation über Bedarfe und Bedürfnisse in Permanenz zu führen. Dadurch kann die Weiterbildung sowohl zu den inhaltlichen Aufgaben in den Abteilungen, aber ebenso zu innerorganisatorischen Anforderungen in Funktion stehen. Dies ist besonders wichtig, um Veränderungen in Unternehmen nicht zu übersehen. Interessant dabei ist, wie viel individuelles Einzelinteresse von den Arbeitnehmer/inne/n angemeldet wird und werden kann und in welchem Maße Vorgesetzte die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen und nicht zuletzt auch ihre eigene Fortbildung im Blick haben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 25: Ein Personalentwicklungssystem im Netzwerk von Einflussgrößen



(Quelle: Bäumer 1999, S. 15, modifiziert nach Neuberger 1991, S. 67)

Zur Reflexion

- **Markieren Sie die Punkte, die in der Personalentwicklung von besonderer Relevanz für Weiterbildner/innen sind, und erklären Sie, warum.**

Für Bäumer gehören zum betrieblichen Weiterbildungssystem, „all diejenigen Regelungen, die sich unmittelbar auf die Rahmenbedingungen für organisierte, betrieblich initiierte und/oder finanzierte Lehr-/Lernprozesse nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase beziehen" (Bäumer 1999, S. 25).

Die theoretische Anlage der Untersuchung interessiert sich für die Eigengrenzen des Subsystems. Sie fragt vor allem erst einmal, systemtheoretisch ausgerichtet, nach den Routinen und Praktiken. Dabei wird nicht übersehen, dass diese Regelungen auf Beziehungen und Interdependenzen beruhen.[5]

5 Die Untersuchung arbeitet mit Fragebögen und Fallstudien. Angefragt mit einem Kurzfragebogen werden 1.209 Unternehmen, 409 auswertbare Fragebögen kamen zurück. 309 Unternehmen erfüllten das Kriterium weiterbildungsaktiv zu sein und waren bereit, an weiteren Befragungen teilzunehmen. 109 Fragebögen sind dann Grundlage für statistische Auswertung und Clusterbildung. Diese wurden dann durch Fallstudien sowie Experteninterviews ergänzt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Schon aufgrund der vorab ausgewerteten Studien wird von Bäumer konstatiert, dass man einerseits von einem komplexen situationsbestimmten Bezugsrahmen für die Analyse der Weiterbildungsstruktur in Unternehmen auszugehen hat, dass andererseits die Spielräume und die Deutungen des Weiterbildungsmanagements sowie die Planer/innen als Akteure keineswegs ohne Einfluss sind.

So wirken bei der situationsbezogenen Betrachtung folgende Größen auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildungsorganisation:

- vorhandener Arbeitsmarkt,
- die Stellung der Unternehmen im Markt aus Konkurrenzperspektive,
- die Änderungsdynamik von Unternehmensparametern,
- Betriebsgröße,
- Wirtschaftssektor,
- Wettbewerbsstrategien und
- Unternehmensstrategien.

Gleichwohl bleiben Entscheidungs- und Handlungsspielräume der handelnden Akteure größer als unterstellt; Hanft (1995) und Weber (1991) liefern dafür Belege. In über 80 Prozent der Unternehmen haben die Weiterbildungsmanager/innen weit reichende Entscheidungsbefugnisse in der Programmentwicklung, die sie aber in Abstimmung mit den Fachabteilungen treffen (Maisberger & Partner 1993). Dieser große Handlungsspielraum ist aber nicht gleichbedeutend mit absolutem Entscheidungsspielraum, sondern er ist vielmehr situationsgebunden. Denn Individuen handeln nicht isoliert, sie handeln in einer Gesellschaft, im Rahmen institutionalisierter Normen, die als verbindliche Regeln an die Individuen herangetragen werden. Professionelle pädagogisch-planerische Kompetenz qualifiziert einen solchen Handlungsspielraum. Vor diesem Hintergrund wird also ein situations- und handlungsorientierter Ansatz für die Analyse des Weiterbildungsmanagements in Unternehmen vorgeschlagen. Als generierte Regelungen, wie sie sich in Unternehmen finden, werden von Bäumer unterschieden:

Abbildung 26: Generierte Regelungen und Regelungstatbestände betrieblicher Weiterbildung

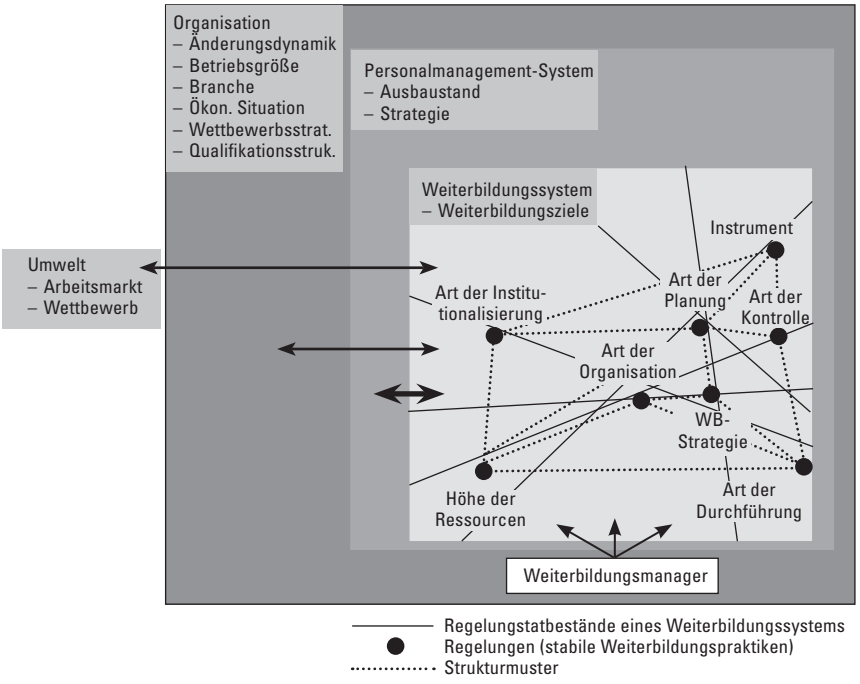
- Finanzielle Ressourcen für Weiterbildung
- Personelle Ressourcen für Weiterbildung
- Institutionalisierung von Weiterbildung
- Organisatorische Einbindung der Weiterbildung in das Unternehmen
- Planungsgrundlage der Weiterbildung
- Planungshorizont der Weiterbildung
- Angebotsplanung der Weiterbildung
- Ablaufphasen des Weiterbildungsprozesses (Planung, Durchführung, Kontrolle)
- Instrumente zur Planung von Weiterbildung
- Instrumente zur Durchführung von Weiterbildung
- Instrumente zur Erfolgskontrolle von Weiterbildung

(Quelle: Bäumer 1999, S. 76)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Für die Unternehmen dient folgendes Grundmodell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements in Unternehmen der Veranschaulichung:

Abbildung 27: Grundmodell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements



(Quelle: ebd., S. 138)

Die Planungsvorgänge, also letztlich die Programmerstellungsprozesse, interessieren mit Blick auf die Fragestellung, wie mit den anderen Subsystemen, also dem Umfeld im Unternehmen kommuniziert wird. Die Planungsstrategien, die angemahnt werden, um die Angebote und die Angebotsschwerpunkte zu erstellen, lohnen ebenso eine Untersuchung.

Bemerkenswert ist dabei, dass das für die öffentliche Weiterbildung untersuchte Angleichungshandeln (siehe Kapitel 3.1) auch im Unternehmen zutrifft – und hier in noch ausgeprägterer Form. Denn bedingt durch die Anbindung an den verwertbaren Nutzen im Unternehmen, gibt es eine unmittelbare Notwendigkeit zur Abstimmung. Allerdings werden die Mechanismen hier aus der Dienstleistungsperspektive sehr unterschiedlich wirksam eingesetzt. Schon bei den Praktiken betrieblicher Weiterbildung in der Literatur können unterschiedliche Typen des Planungshandelns ausgemacht werden. Ein eindimensionales Phasenmodell als Weiterbildungsmanagementplanungsmodell wird auch in diesem Kontext nicht mehr vertreten. Auch lassen sich hier Annäherungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

zu den oben vorgestellten Konzepten des Angleichungshandelns feststellen. Allerdings gibt es noch Unterschiede, da das Umfeld für die öffentliche Weiterbildung nicht andere Subsysteme im Unternehmen sind, sondern die Region bzw. die Stadt und die Individuen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im freien Zugang besuchen.

Planungshandeln steht bei Soziolog/inn/en, Ökonom/inn/en und Betriebswirt/inn/en im Mittelpunkt des Interesses; es kann aber nicht bildungswissenschaftlich ausreichend umgesetzt werden, sondern bleibt als Leerstelle hängen. Es wird rückgebunden an organisationstheoretische Fragen, an Nutzenerwägungen und Managementfragen im Leitungssinne. Für die erwachsenenpädagogische Betrachtung steht das bildungswissenschaftliche Interesse an der Programmforschung zur Analyse von Wissensgenerierungsprozessen im Mittelpunkt. Das Problem liegt nun darin, dass die bildungswissenschaftliche Betrachtung sich zurzeit noch an die anderen Zugänge zu kurzatmig anhängt. Um eine interessante Partnerin für interdisziplinäre Zusammenarbeit zu sein, müsste die Bildungswissenschaft jedoch eine eigene, disziplinspezifische Position beziehen. Erst dann kann sie Einfluss auf komplexe Planungsprozesse und die Aneignungs- und Transferierungsprozesse nehmen und diese durch pädagogische Intervention unterstützen oder gar erst ermöglichen. Das größte Problem aber besteht in der Unterbewertung der Wissensgenerierungsprozesse auch oder gerade für Unternehmenskontexte. Wie aus Bedarfen und aus neuem Wissen Angebote werden, ist ein komplexer eigenständiger Prozess. Ebenso wird die problematische Vielfältigkeit von Aneignung und Wirkungsverläufen von Lernen und Kompetenzgewinnung nicht sichtbar. Das Individuum wird nach diesem Verständnis zum Störfaktor, nicht zum kreativen Gestalter von Wirklichkeit. Es ist hilfreich, den pädagogischen Beitrag aus der Programm- und Planungsforschung dazu in Beziehung zu setzen, um die negativen Folgen von zu viel Steuerung "top-down", zu viel unterstellter offener Nachfrage von Abteilungen, was Bildung und Kompetenzentwicklung betrifft, auszuloten. Angebote und Nachfragen müssen in einem belebenden Spannungsverhältnis stehen und alle Hierarchieebenen in Unternehmen ansprechen. Entscheidender wird aber sein, in welcher Unternehmenskultur die Lernkultur eingebettet ist. Dabei wird nicht unterstellt, dass der erworbene Lernhabitus (Herzberg 2004) der einzelnen Individuen auf die Lernkultur eines Unternehmens verweist.

Der Planungsbegriff zur Weiterbildung in Betrieben gleicht dem, der für die öffentliche Weiterbildung formuliert wird:

> *Mit der Planung von Weiterbildung sind hier all diejenigen Regelungen in einem Weiterbildungssystem gemeint, die zur Vorbereitung der Entscheidungen über die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (hier sind die Lehr-/Lern-*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

> *prozesse gemeint) dienen. Diese Regelungen müssen keineswegs immer auf bewussten Entscheidungen beruhen; ebenso kann es sich um ‚eingeschliffene' Routinen, um traditionelle Fixierungen handeln, die sich möglicherweise bewährt haben oder gar nicht mehr im Hinblick auf ihre Zweckmäßigkeit hinterfragt werden (Bäumer 1999, S. 85).*

Dabei wird deutlich, dass das Wissensinselmodell und seine spezifische Anwendung (Kapitel 3.3 in diesem Band) auch hier selbst die impliziten Vorgehensweisen mit aufgreift und als Instrument wirken kann.

Wichtig und aus betrieblicher Perspektive evident ist, dass Bedarfserhebung wie auch Bedarfsermittlung besonders zentrale Instrumente im Unternehmen darstellen. Inwieweit wird aber das Individuum in einer Eigenperspektive in der Planung gesehen? Der erziehungswissenschaftlichen Perspektive wird immer vorgeworfen, sie würde dieses überbetonen, inzwischen gibt es hier aber im Sinne langfristiger Personalentwicklung eine erweiterte Sicht, die Krell (1996) als Personalpolitik, Bäumer als Personalmanagement, andere aber als Ressourcenentwicklung interpretieren; man könnte auch von berufsbiographischer Bildungsentwicklung sprechen.

An den Planungsstrategien wird, so gesehen, deutlich, wo die Unternehmen ihre Schwerpunkte jeweils setzen. Wenn man Längsschnittstudien hätte, könnte man Veränderungsprozesse nachvollziehen. Interessant sind dabei die geringe Polarisierung und die sachorientierten, vielfältigen pragmatischen Orientierungen in der Positionierung differenter Planungsstrategien.

In der Studie von Bäumer werden als empirische Befunde vier Weiterbildungstypen unternehmensübergreifend gelistet, die aber eher als Planungsorientierungen der Weiterbildungsorganisationen in Unternehmen zu beschreiben sind:

1) Die **strategieunterstützende** Weiterbildung: Weiterbildung hat in diesen Unternehmen einen hohen Stellenwert und ist in unternehmensstrategische Planungen einbezogen, da sie Fachabteilungen bei der Erfüllung strategischer Aufgaben mit Know-how hilft.
2) Die **nachfragend dienstleistende** Weiterbildung: Weiterbildung wird hier deutlich nachgeordnet zu dem unternehmerischen Handeln betrachtet. Immer dann, wenn Bedarf benannt wird, reagiert Weiterbildung, zentral oder dezentral. Man wirkt auch vor Ort als Berater/in.
3) Die **ressourcenbasierte** Weiterbildung: Mit diesem Ansatz wird nicht nur anforderungsorientiert gearbeitet, sondern man will die Ressourcen der Mitarbeiter/innen anforderungsunabhängig verbessern und mittelfristig für die betrieblichen Veränderungen nutzen. Weiterbildung soll Initiativfunktion für Veränderungen übernehmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

4) Die **rudimentäre** Weiterbildung: Geringes Maß an Institutionalisierung, Organisation und Planung (vgl. Bäumer 1999, S. 170f.).

Abbildung 28: Weiterbildungsorganisation bei den Weiterbildungstypen[6]

(Prozentwerte)	***Weiterbildungstypen***					
Organisationsform der WB	**Cluster 1** strategieunterstützend	**Cluster 2** nachgefragtdienstleistend	**Cluster 3** ressourcenbasiert	**Cluster 4** rudimentär	∑	Cramers's V (Sign.)
zentral	**100**	12	**85**	4	38	.84 (.000)
dezentral	0	12	8	13	9	(n.s.)
teil/teils (Mischform)	0	**69**	8	13	33	.66 (.000)
formal nicht organisiert	0	7	0	70	19	(.71)[7] (.000)
∑	21	42	13	23	100	(n = 99)

Fragetext:
- Wie ist die Weiterbildung in Ihrem Hause organisiert? 4 Antwortkategorien: (1) nicht formal organisiert, (2) zentral, (3) dezentral, (4) teilweise zentral/teilweise dezentral.

(Quelle: ebd., S. 180)

Abbildung 29: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf Unternehmensgrößenklassen

(Prozentwerte)	***Weiterbildungstypen***				
Unternehmensgröße	**Cluster 1** strategieunterstützend	**Cluster 2** nachgefragtdienstleistend	**Cluster 3** ressourcenbasiert	**Cluster 4** rudimentär	∑
Klein- und Mittel-Unternehmen (50–572)	5	7	23	**78**	25
Mittel- und Großunternehmen (600–2.761)	29	19	**46**	22	25
Großunternehmen (2.800–7.714)	**48**	26	31	0	25
Großunternehmen (8.300–229.000)	19	**48**	0	0	24
∑	21	42	13	23	100

- n=99; Cramer's V = .63; Sign. = .0000

(Quelle: ebd., S. 232)

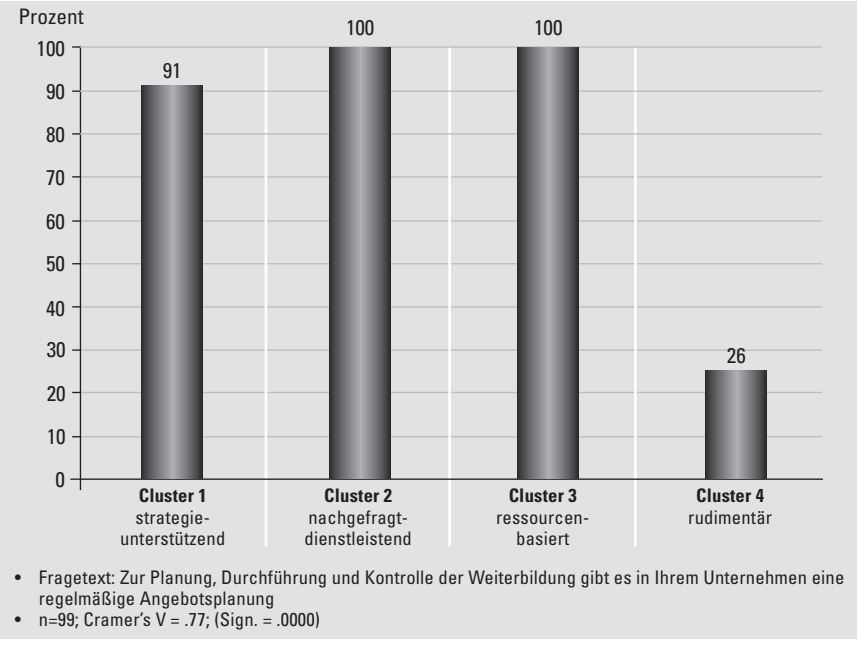
6 Die statistische Prüfung auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ist nur dann aussagekräftig, wenn der Anteil der Zellen mit einer erwarteten Zellenbelegung von <5 nicht mehr als 25% der gesamten Zellen ausmacht (z.B. Brosius/Brosius (1994: 358). Dies ist hier mit 3 von 8 Zellen (37,5%) nicht gegeben, daher ist der Cramer's V-Wert mit Klammer versehen, und die Gruppenunterschiede sind mit Vorsicht zu interpretieren (im weiteren Verlauf der Arbeit auch immer dann, wenn mit Klammer versehen).

7 Der Sachverhalt wurde in vier einzelne Variablen aufgeteilt, da ansonsten die Anzahl der Zellen mit einer Zellenbelegung < 5 einen Anteil von mehr als 25 Prozent erreicht hätte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Es liegt nun eine Reihe von Ergebnissen vor, wir beschränken uns auf diejenigen, die die Planung betreffen.

Abbildung 30: Regelmäßig praktizierte Angebotsplanung bei den Weiterbildungstypen



- Fragetext: Zur Planung, Durchführung und Kontrolle der Weiterbildung gibt es in Ihrem Unternehmen eine regelmäßige Angebotsplanung
- n=99; Cramer's V = .77; (Sign. = .0000)

(Quelle: ebd., S. 205)

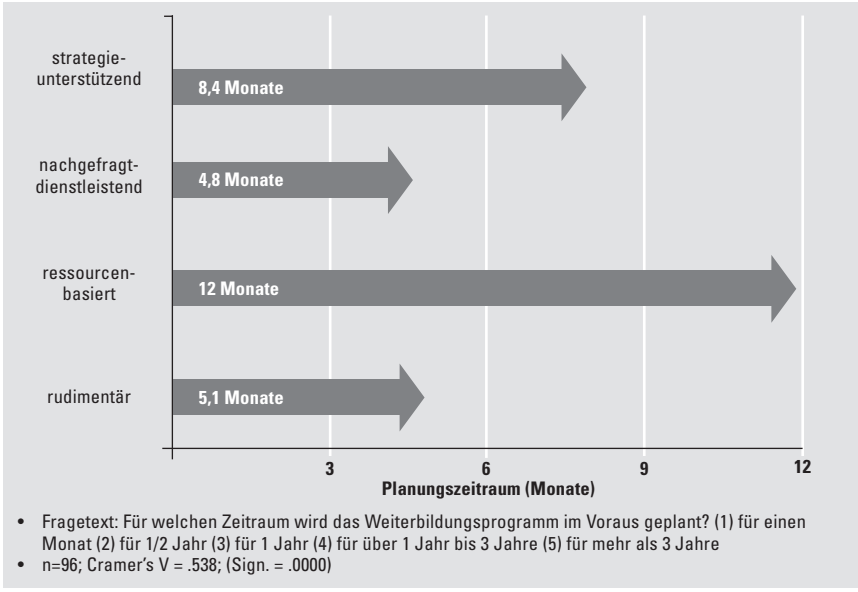
Die Angebotserstellung variiert nach Weiterbildungstypen in folgender Weise:

> *Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung und Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung planen die Weiterbildung eher angebotsorientiert.*
> *Unternehmen mit nachgefragt dienstleistender Weiterbildung planen ihre Weiterbildung dagegen sehr eng am Bedarf ausgerichtet.*
> *Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung haben im Gegensatz zu allen anderen Weiterbildungstypen mehrheitlich keine eigene Angebotsplanung (Bäumer 1999, S. 206).*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Ebenso unterscheiden sich die Planungszeiträume der Weiterbildungstypen:

Abbildung 31: Planungszeiträume der Weiterbildungstypen



- Fragetext: Für welchen Zeitraum wird das Weiterbildungsprogramm im Voraus geplant? (1) für einen Monat (2) für 1/2 Jahr (3) für 1 Jahr (4) für über 1 Jahr bis 3 Jahre (5) für mehr als 3 Jahre
- n=96; Cramer's V = .538; (Sign. = .0000)

(Quelle: ebd., S. 208)

Wichtig ist dabei unter anderem, ob **proaktiv** oder **reaktiv** vorgegangen, ob **kurz-** oder **langfristig** geplant wird. Die langfristigen Planungen sind von den kurzfristigen in der Regel entkoppelt, sie zielen auf **Potentialproduktion**. Im Rahmen von Marktveränderungen sind aber ebenso Ad-hoc-Veränderungen notwendig, so dass häufig Weiterbildung „on the job" stattfindet. Auch sind für die verschiedenen Führungsebenen nachqualifizierende Initiativen notwendig. Personalentwickler/innen und Weiterbildner/innen verstehen sich deshalb gerade auch in der Vielfalt der Organisation von Weiterbildungsinitiativen als Nothelfer, als Begleiter, als schnell reagierende Unterstützer. Ihre Arbeit gelingt dann offensichtlich besonders gut, wenn sie Seismograph und Feuerwehr zugleich sind, wobei es auch zu erheblichen Koordinationsanforderungen kommt.

Die unterschiedlichen Weiterbildungstypen stehen auch in Beziehung zu der Produktionsorientierung der Firmen. So arbeitet der Typ 1 an neuen Produkten und ist an neuen Patenten orientiert, der Typ 2 ist ebenso produktorientiert, setzt aber auf produktorientierte sukzessive Veränderungen. Der Typ 3 arbeitet an maßgeschneiderten Einzellösungen, zielt auf enge Kundenbetreuung und ist serviceorientiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 32: Reaktive und proaktive Vorgehensweise der Weiterbildungstypen

(Prozentwerte)	***Weiterbildungstypen***					
Reaktion/ Antizipation	**Cluster 1** strategie-unterstützend	**Cluster 2** nachgefragt-dienstleistend	**Cluster 3** ressourcen-basiert	**Cluster 4** rudimentär	∑	Cramers's V (Sign.)
reaktiv	**57**	**59**	0	**65**	52	.41 (.000)
weder noch	24	12	23	17	17	(n.s.)
proaktiv	19	29	**77**	17	31	.41 (.000)
∑	21	42	13	23	100	(n = 98)

- Fragetext: Versuchen Sie bitte einmal, die Weiterbildungsstrategie in Ihrem Unternehmen übergreifend zu beurteilen: Wir bitten Sie, die Weiterbildungsstrategie Ihres Unternehmens anhand der nachfolgenden Dimensionen zu beschreiben! Dimension 1: (1) Eher bedarfsorientiert; erst nachdem Qualifikationsdefizite offensichtlich sind, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet (reaktiv). (2) Eher angebotsorientiert; bereits bevor Qualifikationslücken entstehen, werden Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet (proaktiv). (3) Weder noch.

(Quelle: ebd., S. 210)

Die Planungsstrategien sind bei der Wissensgenerierung unter Nutzungsbedingungen und damit produkt- und wettbewerbsbezogen zu betrachten. Die Weiterbildungsorganisationen sind also deutlich in Relation zu diesen Anforderungsbedingungen zu sehen.

Die Weiterbildungsmanager/innen selber sehen nun die Weiterbildung wiederum in ihren Alltagstheorien nicht in gleicher Weise verortet. Man unterscheidet:

a) Die Weiterbildung als Entwicklungsprozess mit Eigendynamik
b) Die Weiterbildung als persönliche Vorliebe eines (wichtigen) Entscheidungsträgers
c) Die Weiterbildung als ‚Spielball' ökonomischer Verhältnisse
d) Die Weiterbildung als Spiegelbild der branchenüblichen Weiterbildung (Bäumer 1999, S. 267).

Zur Reflexion

A) Nutzen Sie diese in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse und Instrumente, um Ihre Weiterbildungsorganisation und -struktur in Ihrem Unternehmen einzuordnen.

B) Wenn Sie nicht in der Weiterbildungsorganisation eines Unternehmens arbeiten, könnte für Sie von Interesse sein, sich ein Bild über Unternehmen zu machen, für die Sie Dienstleistungen erbringen, d.h. mit denen Sie partiell kooperieren, oder mit denen Sie in einer regionalen Vernetzung im Austausch stehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

4.5 Netzwerkbildung und Weiterbildungslandschaft in der Region

Es gibt seit 1990er Jahren eine Reihe von Ausführungen zum Thema Netzwerke und ihre Bedeutung in einer Region, besonders auch für kleine und mittlere Unternehmen, auf die wir für unseren Zusammenhang nicht differenziert eingehen können.[8] Hinzugekommen sind Konzepte und Stichworte wie **Europäisierung und Region** (Nuissl 2004, Nuissl 2006) sowie **Region und intermediäres Handeln**.

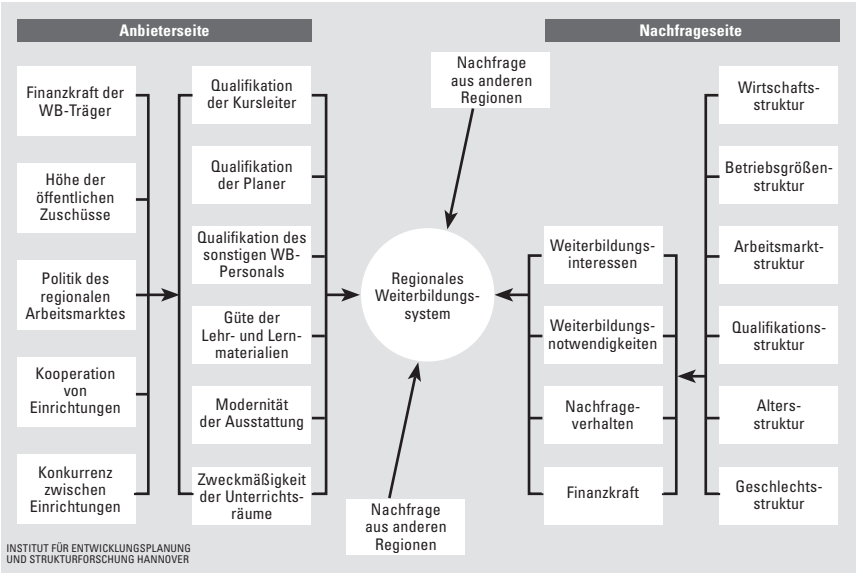
Die Region wird ähnlich wie ein Unternehmen behandelt. So wie es lernende Organisationen gibt, sollen Regionen lernen. Sie sollen lernen, um für ihren Erhalt, für einen bestimmten Beschäftigungsstandard zu kämpfen. Darin ist die Weiterbildung eingebunden, um das Qualifikationspotential der Erwerbstätigen (Gnahs 2004) in einer Region zu erhalten und zu fördern. Dieses wird verstärkt notwendig, da unter globalen Bedingungen – auch bei einem der großen Exportländer der Welt, wie Deutschland es ist – die Sicherung eines bestimmten Lebensstandards, d.h. vor allem die Sicherung und Gewährleistung von Arbeitsplätzen und Ausbildungspotential für die Jugendlichen, nach den vorliegenden Statistiken von den kleinen und mittelständischen Unternehmen bestimmt wird. Viel hängt, nach Gnahs, davon ab, wie die Weiterbildungsakteure sich in einer Region zueinander verhalten. Mit der Betrachtung von Weiterbildung aus der Regionenperspektive ist nicht allein eine bestimmte Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsinstitution und -organisation im Blick, sondern das Zusammenspiel der Institutionen bzw. Organisationen in einer Region mit ihren Profilen und Programmen ist von Interesse. Die Anbieter- und Nachfrageseite wird quasi aus einer breiten, aber von den handelnden Akteuren noch gestaltbaren Perspektive gesehen.

Einhergehend mit diesem Ansatz überwiegt allerdings auch ein Steuerungsaspekt, der Akteure auf durchstrukturierte Passgenauigkeit mit curricularem Anspruch verpflichtet. Erwachsenenbildung/Weiterbildung knüpft also an verschiedene Bedarfe und Bedürfnisse in der Region an. Es kommt darauf an, dass sich in den jeweiligen Regionen Vernetzungen der Akteure/der Erwachsenenbildner/innen entwickeln können, die sich untereinander Strukturen für die Herausbildung einer regionalen Weiterbildungslandschaft mit entsprechend professionell arbeitenden Bildungsberatungszentren schaffen. Wenn dieses in Landesgesetzen festgehalten wird, dann haben wir es mit neuen intermediären Strukturentwicklungen zu tun. Das heißt, bei aller Konkurrenz zwischen den Betrieben und den Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen gibt es

8 Vgl. z.B. Dobischat/Wassermann 1985, Dobischat/Husemann 1997, Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001; siehe Kapitel 1.2 und 1.3 in diesem Band.

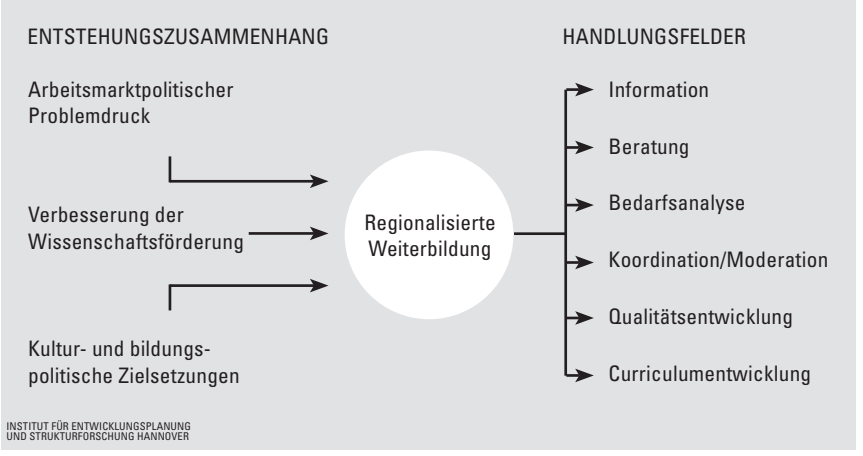
Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 33: Rahmenbedingungen für das regionale Weiterbildungssystem



(Quelle: Gnahs 2004, S. 194)

Abbildung 34: Kontextgebundenheit und Ausformungen regionaler Weiterbildung(-spolitik)



(Quelle: ebd., S. 196)

eine regionale Notwendigkeit zur Vernetzung, um die Lebens- und Arbeitsbedingungen insgesamt zu erhalten und zu verbessern.

Um dieses gelingen zu lassen, benötigt es Zeit, Vertrauen und wechselseitige Anerkennung. Genau das ist aber gegenwärtig Mangelware. In der wissenschaftlichen Literatur gewinnen diese „weichen" Themen, wie Beziehungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

und Emotionen, eine hohe Dominanz – und sie sind es auch, die für die Vernetzung von Bedeutung sind (siehe dazu Laucken 2005, Stojanov 2006, Gieseke 2007b, Arnold/Holzapfel 2008, Gigerenzer 2007, Honneth 2000; Nussbaum 1999, 2001, 2002). Es ist damit nach dem zivilisatorischen Gewebe unserer Gesellschaft zu fragen, das neu gewirkt werden muss. Oder empirischer gefragt: Auf welchem sozialisatorischen Fundament basieren der Individualismus und die Steuerungsansprüche global operierender Kontexte?

Netzwerke übernehmen eine Verbindungsfunktion, sie schaffen Beziehungen und sichern die lose gekoppelte Zusammenarbeit in der Region. Sie geben in der Gesellschaft die Akteursrolle an die Individuen und Gruppen zurück. In dem Sinne ermöglicht es der Netzwerkbegriff, wie ihn Schäffter zusammenstellt, „die alte, verträumte Welt auf eine neuartige Weise sehen zu lernen". Er erschließt dann aber „auch neuartige Dimensionen ihrer Bedeutung" und stellt auf diese Weise „einen Schlüssel für ungeahnte praktische Gestaltungsmöglichkeiten" dar (Schäffter 2004, S. 31).

Vor diesem Anspruch beschreibt Schäffter den Netzwerkbegriff mit fünf Kategorien:

1) Nicht jedes Beziehungsgeflecht ist ein Netzwerk.
2) Nicht jede Kooperation beruht auf vernetzten Strukturen.
3) Partizipation in Netzwerken beruht nicht auf Gemeinschaft, sondern auf Differenz.
4) Netzwerke stehen komplementär zur formalen Organisation.
5) Auch in Netzwerken gibt es Macht und Konkurrenz (ebd., S. 32–34).

Dabei greift er auf Arbeiten von Simmel und Wiese im Sinne alltagstheoretischer Überlegungen zurück, um Relationalität als Grundbezug des Handelns im intermediären Raum zu entwickeln.

Uns fehlen aber Netzwerkanalysen zum Bildungsbereich. Was das Planungshandeln der Erwachsenenpädagog/inn/en betrifft, liegen empirische Befunde zum faktischen Netzwerkhandeln in der Angebotsentwicklung vor (siehe Kapitel 3.1 und 4.5 in diesem Band).

Uns geht es hier aber nicht allein um Vernetzungen im Planungshandeln, sondern um regionale Vernetzungen, d.h. das Zusammenspiel der Institutionen, Organisationen, Betriebe und Vereine und die damit zusammenhängenden Entwicklungsperspektiven.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Bildungspolitisch reicht die Entwicklung aber weiter und betrifft ebenso die Unternehmen selber: Der aktuellen Entwicklung liegt die Norm zugrunde, Netzwerke als neue Strukturbildung einzuführen und sie dort, wo sie bildungspolitisch gefördert und finanziert wird, für die Region zu implementieren oder zumindest über Projektförderung anzustoßen (für die Betriebe siehe Bittelmeyer 2008).

Forschung und bildungspolitisch geförderte Entwicklungen vernetzen sich dabei ebenfalls. Aus einer soliden Forschungs- und auch Theoriebildungsperspektive müssten auch folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Welche Nebenwirkungen haben implementierte Netzwerke, wie lang ist ihre Erfolgsdauer?
- Wovon hängt ihre Wirksamkeit ab?
- Erhöhen sie die Steuerungspotentiale staatlicher Akteure?
- Welche Bildungsbedarfe und -bedürfnisse setzen sich wie durch?

Zur Reflexion

- **Werten Sie in einer Arbeitsgruppe Ihre Erfahrungen aus Ihrer Netzwerkarbeit aus. Bestimmen Sie Vor- und Nachteile. Geben Sie Veränderungsimpulse. Wo können sich neue Verknüpfungen herstellen?**
- **Hinweis: Suchen Sie besonders Gruppen, Dienstleister/innen auf, die weniger auf Image, aber auf vertrauensbasierte verlässliche Konzeptarbeit setzen.**

Die besonderen Charakteristika von Bildungsnetzwerken in Regionen sind damit noch nicht beschrieben. Erste Interpretationen von Nuissl/Dobischat/Tippelt/Hagen lassen sich wie folgt entwickeln:

Die Netzwerke sollten

- *bemüht sein, die Offenheit in den eingegangenen Partnerschaften wie auch gegenüber neuen Akteuren zu gewährleisten,*
- *eine Priorisierung in den Aufgabenstellungen vornehmen,*
- *die Entwicklung eines regionalen Leitbildes forcieren,*
- *sich verstärkt dem Aufgabenfeld des Bildungsmarketings (zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung) zuwenden,*
- *die Intensivierung des Themennetzes ‚Information und Beratung' vorantreiben und*
- *die Professionalisierung von Beratungskompetenz ins Blickfeld nehmen,*
- *durch die Programmsteuerung auf die Setzung von Qualitätsstandards achten,*

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

- *die Forcierung einer Qualitätsdiskussion in den Netzwerken betreiben, wie auch*
- *die Intensivierung der Entwicklung von Transferkonzepten unterstützen.*

In der Gesamtbetrachtung wird hervorgehen, dass die Netzwerke durch ihre Arbeit vielfältige und bisher nicht für möglich gehaltene Kooperationen realisiert haben, dass die regionale Transparenz im Bildungsbereich für die Netzwerkakteure deutlich verbessert worden ist und letztlich durch das Programm ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken' auch überregional Anstöße und Impulse für Innovationen und Reformen geliefert wurden (Dobischat 2007, S. 166).

Dobischat fragt allerdings zu Recht, ob die Strukturbildung zu nachhaltigen Veränderungen führt, wenn die bildungspolitisch bewilligte Rahmenfinanzierung wegfällt. Bisher arbeiten diese Bildungsnetzwerke unter kurzfristigem Legitimations- und Erfolgsdruck. Dobischat will einen systematischen Forschungsantrag verstärken, interessanter ist aber, inwieweit sich die Regionen mit diesen Aufgaben identifizieren. Wenn es nur zynische Verhältnisse und eine entsprechende Kommunikation gibt, entwickeln sich keine neuen Strukturen. Man will dann den „Mythos Region" – wie es Dobischat andenkt – entzaubern (ebd., S. 167). Für die Netzwerkbildung sind aber nach aller Theorie und auch Erfahrung 15 bis 20 Jahre eine sehr kurze Zeit. Mehr Durchhalten ist also gefragt. Sonst wäre diese Entwicklung eine weitere Zerstörung einer öffentlich zugänglichen Weiterbildung – und das würde weitere Entwicklungen mit Schereneffekt nach sich ziehen. Wo Netzwerke aber mehr den Charakter erhalten, auf kurzfristige punktuelle Steuerimpulse des Staates, z.B. bei politisch aktuellen Leitthemen mit Marketingeffekt setzen (z.B. das „Jahr der Senioren" etc.), benötigen wir eine andere Bezeichnung als „Netzwerke". Denn in diesem Falle handelt es sich um „Ad-hoc-Arbeitsbündnisse". Netzwerke dagegen basieren nach den bisher erarbeiteten theoretischen Grundlagen auf sich langfristig entwickelnden Vertrauensgrundlagen, die beziehungskonstituierend sind.

Hierzu hat Wolfgang Jütte eine grundlegende Arbeit vorgelegt. Die Studie von Jütte ist als explorative Studie in einer Stadt angelegt, sie ist eine Mehr-Ebenen-Analyse des Interaktionssystems Weiterbildung.[9] Netzwerkbildungen spiegeln nach Mayntz (1992) und Castells (1996) reale Wandlungsprozesse einer Gesellschaft wider. An die Stelle klassischer bürokratischer Strukturen treten neue Organisationsformen, die veränderte Koordinations- und Steuerungsmechanismen zwischen Markt und Bürokratie bewirken wollen. Nicht

9 Insgesamt wurden 49 Interviews durchgeführt, in denen der Untersuchungsfokus auf der Kategorie Kooperation lag. In der Feldforschung ging es um das Mitschneiden von Gesprächssituationen der vernetzt arbeitenden Arbeitsgruppe, hier wurden einige Sitzungen der Arbeitsgruppe mitgeschnitten. Darüber hinaus gab es eine schriftliche Befragung zu Politikteilnetzwerken mit der Bundesagentur für Arbeit als wichtigem, da geldgebendem Faktor – und eine Analyse des Gesamtnetzwerkes der Akteure im Feld.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

zuletzt vor dem Hintergrund der Krise staatlicher Steuerungen und finanzieller Einsparungen werden Vernetzungspotentiale beschrieben. Darauf weist Jütte zur Begründung seiner Arbeit hin (Jütte 2002, S. 13ff.).

Jütte unterscheidet folgende Ordnungsprinzipien in der Weiterbildung:

Abbildung 35: Ordnungsprinzipien und Leitbilder in der Weiterbildung

	Leitbild	Ordnungsprinzipien/ Steuerungsmittel
1970er	Kooperation, Koordination	Planungsgedanke
1980er	Konkurrenz	Markorientierung/Selbstregulation
1990er	Regionalisierung/Netzwerk	Selbstorganisation

(Quelle: Jütte 2002, S. 23)

Soziale Netzwerke basieren auf Interaktionstrukturen unter der Betrachtung ihrer Relationalität. Nicht die Kommunikation selbst ist von Interesse, sondern die Beziehung zwischen den Interaktionspartner/inne/n. Für die Weiterbildung geht Jütte (ebd., S. 25ff.) davon aus, dass das Weiterbildungssystem als soziales System durch die Beziehungen zwischen den Beteiligten der Weiterbildungsinstitutionen in einem bestimmten Raum, z.B. der Region, sichtbar gemacht werden kann. Soziales Netzwerk steht dabei für die analytische Blickweise auf die Weiterbildungslandschaft. „Das lokale Weiterbildungssystem wird als Beziehungssystem betrachtet" (ebd., S. 32).

Abbildung 36: Mehr-Ebenen-Analyse des „Interaktionssystems Weiterbildung"

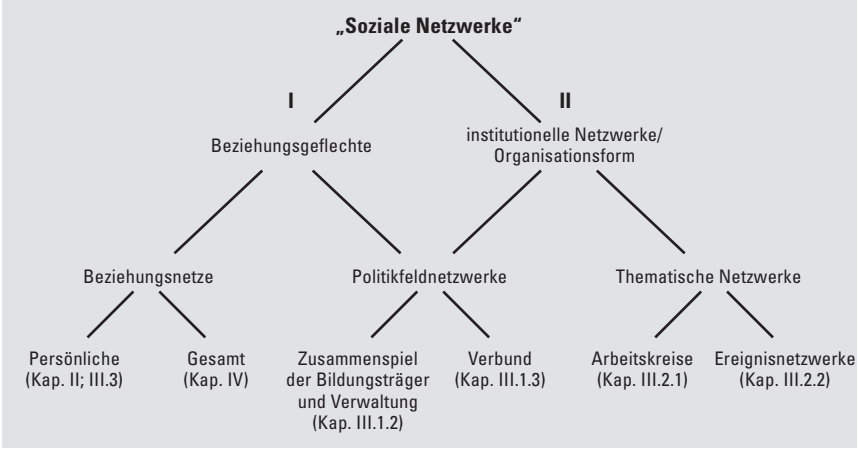
Soziale Ebene	Akteursperspektive	(Beispielhafte) Forschungsaspekte
1) Individuelle Ebene	Einzelne Akteure	– kooperative Handlungsorientierung – berufliches Selbstverständnis – …
2) Ebene sozialer Interaktion	Beziehungen zwischen den Akteuren	– Formen der Zusammenarbeit – Austauschbeziehungen – Gruppenbildung – …
3) Struktur-Ebene/ Systemebene	Struktur des Gesamt-Netzwerk	– strukturelle Einbettung – Veränderung von Strukturen – Akteurskonstellationen – …

(Quelle: ebd., S. 33)

Beziehungsnetze in einer Region sollen mit dieser Studie untersucht werden. Eine Landkarte der Beziehungsnetzwerke, die untersucht wurden, gestaltet sich wie folgt:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 37: Landkarte des sozialen Netzwerks Weiterbildung



(Quelle: ebd., S. 34)

Die untersuchten Akteure arbeiten, was Weiterbildung betrifft, vor einem differenten und komplexen Interessenkontext (öffentliches, partikulares, gesellschaftliches, erwerbswirtschaftliches und organisationsinternes Interesse). Jütte beschreibt nun die Netzwerkkonstellationen in der Stadt zwischen den Institutionen und Organisationen theoretisch unter dem Beziehungsfokus und illustriert das Netzwerkleben durch die Auslegungen der Akteure. Es ist dabei von Interesse, wie Kooperation und Beziehung trotz oder wegen Konkurrenz entstehen.

Abbildung 38: Konnotatives Umfeld von Kooperation und Konkurrenz

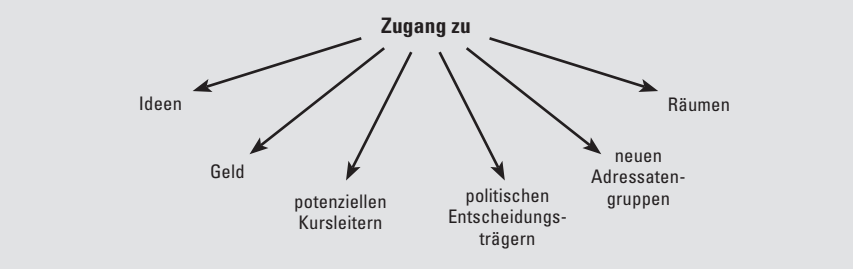
	Kooperation	Konkurrenz
Positiv	kooperativ Absprache, sich nicht „ins Gehege kommen“	kompetitiv freier Wettbewerb
Negativ	egoistisch-rational verpackt als Geschäft der Nächstenliebe „korporative Spiele“	feindlich Animositäten, Rivalität Dumping

(Quelle: ebd., S. 80)

Schritt für Schritt dokumentiert der Autor illustrierend eine Wirklichkeit in der Weiterbildungslandschaft zu Beginn dieses Jahrhunderts. Die Dynamik der Weiterbildung und ihrer Akteure vor Ort wird durch die Interviews nachvollziehbar. Beziehungen sind in der Regel über besondere Zugänge möglich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 39: Beziehungen als Wege des Zugangs



(Quelle: ebd., S. 123)

Die lokalen Institutionenlandschaften sind „polyzentrische Strukturen mit wenig definierten Regeln", wie Jütte es beschreibt. Die offenen vernetzten Strukturen erhöhen die Kommunikationsforderungen. Man muss sich gut im Akteursgefüge auskennen, um seinen Besitzstand bewahren und ausbauen zu können. Ständig geht es um Bestandsrisiken, die zu bearbeiten sind.

Die Formen der Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit sind dabei von besonderer Relevanz, da mit der Agentur die Modalitäten der Vergabepolitik ausgehandelt werden. Ein enger, informeller Kontakt ist dabei von höchster Bedeutung, man hat es mit klientilistischen Beziehungen zu tun. Dabei beäugen sich alle Träger im Verbund untereinander. Die themengebundenen Netzwerke zielen auf politische Relevanz in den Institutionen und in der Region, sie sind aber vor allem inhaltlich konzeptionell auf die Zielgruppen bezogen. Die Unabhängigkeit und die Freiwilligkeit der Partizipation erhöhen das Engagement, wenn auch das Interesse des eigenen Trägers im Vordergrund bleibt.

In der Analyse des Gesamtnetzwerkes nimmt Jütte eine mathematisch-statistische Analyse vor, um die formalen sichtbaren Kooperationen zu erfassen. Nur durch eine entsprechend erstellte Matrix können die Austauschbeziehungen sichtbar werden. In den erstellten Modellen werden Zentralitäten und Peripherien in den Verflechtungen der lokalen Weiterbildung abbildbar. Dabei spielt die Bundesagentur für Arbeit eine entscheidende Rolle.

Je näher ein Akteur in dem Modell dem Zentrum ist, desto „höher ist sein soziometrischer Wert" (ebd., S. 277). Es kann dabei aber nicht auf die besondere Erwünschbarkeit für die Weiterbildungslandschaft geschlossen werden. Die am Rand positionierten Einrichtungen können Nischenmärkte oder Monopole bedienen – und jeweils sehr komfortabel leben. Allerdings gilt intern, je stärker die Akteure im Zentrum positioniert sind, desto positiver werden sie bewertet. Neben den Aufgaben erfüllenden Beziehungen sind die freien Interaktionsbeziehungen zu beachten. Letztere stehen für autonomes Handeln und machen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

die Weiterbildungsinstitutionen als offene Systeme sichtbar. Die Arbeitsverwaltung organisiert und unterstützt im anderen Sinne eine arbeitsteilige Aufteilung der lokalen Weiterbildung. So kommt es nach Jütte zu bestimmten Domänen und Feldern. In dem Sinne haben wir es mit einem Steuerungsmodell zu tun. Netzwerke sind aber überfordert, wenn sie ordnungspolitische Probleme mitlösen sollen. Appelle können solche Herausforderungen nicht lösen (vgl. Übersicht über Steuerungsformen aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs, siehe Anhang, Abb. 3).

Die Diskussion über Netzwerke und Weiterbildungsdienstleistung kann nicht darüber hinweg täuschen, dass die staatliche Daseinsvorsorge, was das Lebenslange Lernen betrifft, mehr Kreativität, faktisch mehr institutionelle Rahmung und pädagogisch-professionelles Planungspersonal benötigt. Diese Entwicklungen lassen sich faktisch an den Programmentwicklungen der Bildungsdienstleister beobachten. An der Entwicklung von Angebot und Nachfrage der Weiterbildungsdienstleistungen und -organisationen (dazu zählen auch alle multimedialen Konzepte) ist beschreibbar, wie sich Lebenslanges Lernen öffentlich sichtbar vollzieht.

Zur Reflexion

- **Überlegen Sie, wie Projekte, Programme, Finanzierung und Vernetzung der Weiterbildungsinstitutionen zusammenhängen. Wo liegt aus Ihrer Sicht der steuernde Mechanismus?**
- **Machen Sie in Ihrem nächsten Netzwerktreff daraufhin neue Vorschläge oder starten Sie eine Netzwerkinitiative. Wie sieht es z.B. mit einer gemeinsamen Weiterbildungsberatung aus? Welche Themenbereiche benötigen in der Programmentwicklung neue thematische Bearbeitung? Wie kann man sich die Arbeiten aufteilen, um Synergieeffekte zu erzeugen?**

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

5. Zusammenfassung – Wissen, Ort und Zeit

In einer vielfältigen Weiterbildungslandschaft mit unterschiedlichsten Förderbedingungen werden Orte zu Indikatoren für Lernkontexte und ihre spezifischen Förderbedingungen. Man hat sich jeweils zu fragen: Erfolgt die Planung bezogen auf Nutzungszusammenhänge in Unternehmen und anderen Institutionen/Organisationen? Unterstützt sie ein gesellschaftliches Event? Ist sie intermediär angelegt und reagiert auf regionale Anforderungen? Oder antwortet sie auf individuelle Nachfragen auf dem Markt und macht offene und freie Angebote? Verweist der Ort der Weiterbildung darauf, ob die Weiterbildung anderen öffentlichen Institutionen zugeordnet wird und als beigeordnete Bildung betrachtet werden kann (so z.B. in einem Bildungszentrum im Museum) oder ob sie als unabhängige Bildungsinstitution über eigene Häuser verfügt (in der Regel die Volkshochschule)?

Planung beschäftigt sich nun mit der Wissensgenerierung und Handlungsmodellierung unter den jeweiligen Kontextbedingungen. Die Programmforschung spiegelt zeitbezogen die Angebots- und Lernkulturentwicklung zur Transferierung von Wissen und Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diese Forschungsergebnisse sind wiederum Ausgangspunkt für ausdifferenzierte Planungsmodelle, die zunehmend über Vernetzungen die Orte des Lebenslangen Lernens ausweiten und näher zu den Verwendungszusammenhängen und den Objekten führen. Ebenso gibt es aber auch Tendenzen, die Wissensaneignung unabhängig von sonstigen Lebenskontexten zu platzieren. Die Wissensbearbeitung und die Kompetenzerarbeitung benötigen Erprobungsorte, die nicht die Praxis selber sein müssen. Zertifizierungsnachfragen stehen mit starker Anbindung an unmittelbarem Nutzen im Zusammenhang (Käpplinger 2007).

Neue Beachtung verdient die Frage, wie schnell und über welche Lernkontexte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung neues Wissen ankommt. Die Entwicklung von Bildung und Kompetenz(en) ist im Lebenslangen Lernen nicht, wie in Schule, Hochschulen und auch in der beruflichen Bildung, Hauptzweck in einer bestimmten Lebensphase; sie fügt sich vielmehr in Lebenskontexte (Familie, Arbeitsplätze, Freizeit) ein. Zeit muss dafür immer individuell neu gefunden, ja auch gesetzlich geregelt und durch Tarifverträge ausgehandelt werden.

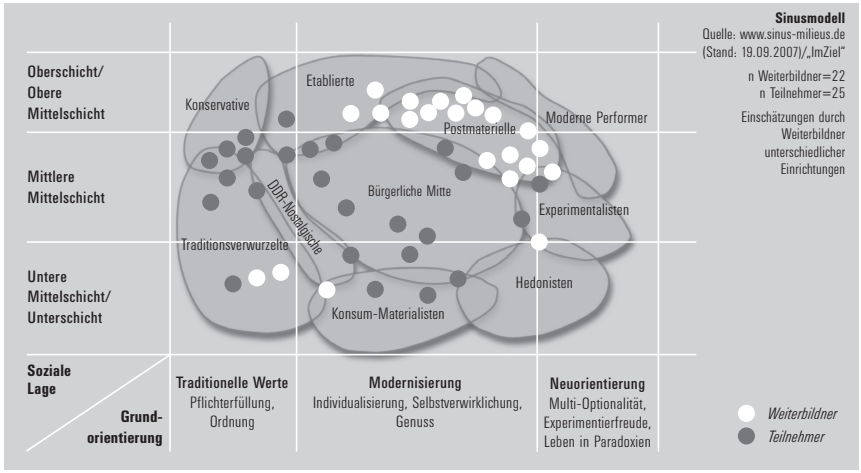
Zeit für Bildung verlangt darüber hinaus einen Anspruch an sich selbst, der individuell eingelöst wird. Ob die voraufgegangenen Bildungsinstitutionen, die Familien und die Medien dafür eine Offenheit schaffen, verdeutlicht sich in der spezifischen Bildungskultur eines Landes.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

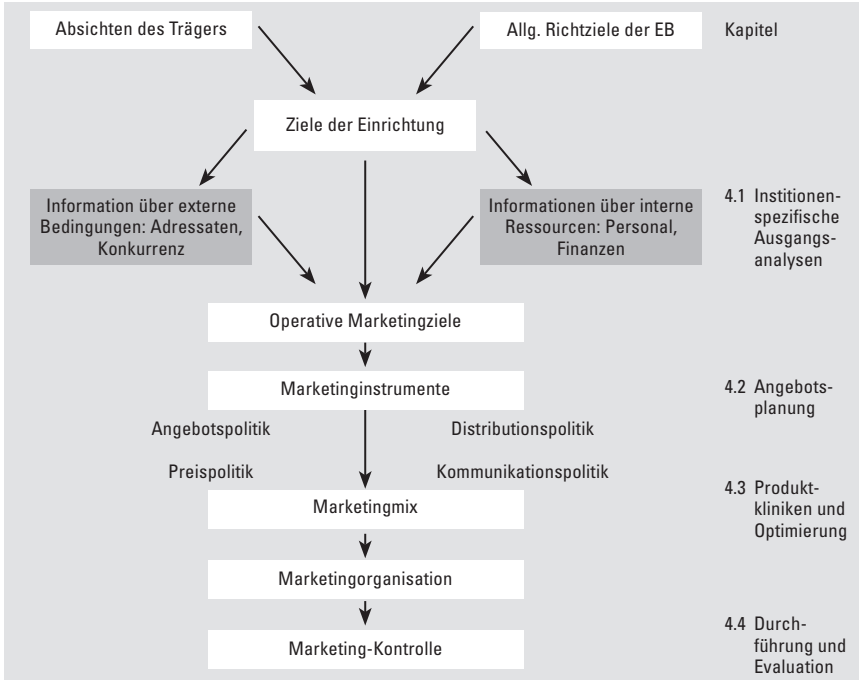
Anhang

Abbildung 1: Milieusegmentzuordnung von Weiterbildner/inne/n und Teilnehmer/inne/n



(Quelle: Tippelt u.a. 2008, S. 38)

Abbildung 2: Implementierung zielgruppenspezifischer Marketingstrategien



(Quelle: Hippel/Reich/Baum 2008, S. 44)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Abbildung 3: Typologie von Steuerungsformen

Hauptmerkmale Bereiche	Markt Lokale Weiterbildung	Hierarchie Polit-administr. System	Netzwerke Arbeitskreise
Koordinationsmittel	Preise	Routinen, formale Regeln Weiterbildungspläne	Beziehungen, Vertrauen
Konfliktbewältigung	Recht, Reputation, Klatsch	administrativer Befehl, Kontrolle, Macht	Norm der Gegenseitigkeit
Atmosphäre („Klima")	Misstrauen, „Beäugen"	formal, bürokratisch und informelle Wege	vertrauensfördernd; Solidarität
Zugang	offen	geregelt	begrenzt, exklusiv
Verpflichtungsgrad	niedrig	hoch	mittel-hoch
Zeithorizont	kurzfristig	langfristig	mittelfristig
Kooperation	Verträge, Koalitionen, Erschließung neuer Märkte	vorgeschriebene Formen; strategische Bündnisse	gemeinsame Kooperationsnetze
Akteursbeziehung	unabhängig/autonom	abhängig	interdependent

(Quelle: Jütte 2002, S. 343)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Glossar

Angleichungshandeln
Angleichungshandeln meint in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint, so gesehen, auch Optimierung der Bedarfs- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung. Die Programmentwicklung folgt keinem linearen Entwicklungsgang, sie durchläuft verschiedene Etappen, wie das Ziel erreicht wird, und ist von situativen Kontexten abhängig. Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg.

Beratung
Beratung durchzieht als Querschnittsmethode sämtliche Berufsfelder, wie berufliche Intervention, Betreuung, Pflege, Bildungs- und Trainingsarrangements. Beratung ist ein spezifisches Dienstleistungsangebot. Sie ist eine kurzfristige situative, soziale Interaktion mit dem Ziel, Entscheidungshilfen sowohl für Personen als auch für Organisationen herbeizuführen.

Beigeordnete Bildung
Planung findet sich eingebettet in regionale Kontexte, verortet in Bildungsinstitutionen, Weiterbildungsorganisationen, in anderen Organisationen, als beigeordnete Bildung, in Betrieben sowie in intermediären Strukturen. Ein besonderer Typus ist die „beigeordnete Bildung". Dazu zählen Bildungsangebote, z.B. in Kulturinstitutionen, die in ihrem Hauptzweck beispielsweise Theater machen, Kunstwerke ausstellen, Bücher verleihen. Bildung macht bekannt und vertraut mit den Kulturwerken der jeweiligen Institution. Ebenso fallen unter „beigeordnete Bildung" diejenigen Angebote, die Buchläden, Cafès, Kneipen, Treffpunkte neben ihrem Hauptgeschäft offerieren, oft mit der Intention, einen um Kultur erweiterten Kommunikationsort zu bieten und somit die Attraktivität des Hauptgeschäftes zu verbessern.

Bildung
Die Bildung konzentriert sich in ihren Betrachtungen auf die Entfaltung der subjektiven Potentiale. Sie hat aber auch institutionelle Räume und Orte dafür geschaffen.

Bedarfe und Bedürfnisse
Bedarfe und Bedürfnisse sind weiche, offene Begriffe. In der Regel werden Bedarfe als objektivierbare Größen betrachtet. Bedürfnisse hingegen gelten eher als subjektiv verankert, diese werden aber auch häufiger als eine anthropologische Größe verhandelt, wobei das Recht auf Bildung anschlussfähig

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

platziert wird. Dennoch suggerieren Bedarfe und Bedürfnisse, als könne man sie eindeutig empirisch-analytisch ableiten. Bedürfnisse und Bedarfe unterliegen, wenn es Erwachsenen- und Weiterbildung betrifft, in einem offenen System dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage. Dabei sind sowohl die Angebote als auch die Nachfrage keine spontanen Aktivitäten. Beides bedarf ausführlicher pädagogischer Unterstützung, eben der Planung.

Institut / Institution / Organisation
Institut beschreibt das jeweilige gesellschaftliche Regulierungsmuster, Institution die zuzuordnenden, aggregierten Regulierungsinstanzen. Organisationen werden als Konkretisierungen der Regulierungsmuster und -instanzen begriffen.

Kompetenz
Arnold beschreibt Kompetenzen als „das Handlungsvermögen der Person" (Arnold 2001, S. 176). Der Kompetenzbegriff verweist im Unterschied zum Begriff der „Qualifikation" auf eine subjektorientierte Betrachtung und betont die vorhandene oder erreichte Kompetenz, nicht aber die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, also den pädagogischen Prozess. Die Kompetenz misst sich an der wirksamen Lösung eines Problems oder einer Anforderung.

Kooperatives Management
Kooperatives Management ist der Transfer-Ort zwischen Bildungsmanagement und Programmplanung, wo die Leitungs- und Planungsaufgaben sich treffen und abgestimmt werden. Kooperatives Management umfasst Öffentlichkeitsarbeit/ Marketing, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung.

Kulturelle Bildung (Portale zur kulturellen Bildung)
Mit der Programmanalyse haben wir eine Theorie zur kulturellen Bildung vorgelegt, mit der die drei zu unterscheidenden „Partizipations-Portale" „systematisch-rezeptiv", „selbsttätig-kreativ" und „verstehend-kommunikativ" definierbar sind. Von kultureller Bildung unterscheiden wir kulturelle Praxis und kulturelle Geselligkeit (Event); diese Begriffe werden häufig miteinander verwechselt, da sie alle das Element Bildung enthalten.

Lernende Region
Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Entstehung einer regionalen Lernkultur, bei der sich Akteure aus Bildung und benachbarten Politikfeldern vernetzen und intensiv zusammenarbeiten mit dem Ziel, innovative Dienstleistungen für Lebenslanges Lernen zu schaffen. Gemeinsam mit den Ländern und kofinanziert aus dem Europäischen Sozialfonds fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2001 den Aufbau regio-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

naler Netzwerke, die neuartige und regionalspezifische Dienstleistungen für das Lebenslange Lernen entwickeln („bottom up").

Lernkulturen
Eine Lernkultur wird vor dem Marketinghintergrund nicht mehr allein mit einer bestimmten Institution verbunden, sondern verweist ebenso auf bestimmte Milieus, für die man Weiterbildung arrangiert. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Institutionalformen, Programmschwerpunkten und der damit zusammenhängenden Rahmung von Lernkulturen.

Netzwerk
„Das Konzept des sozialen Netzwerks bezieht sich nicht auf jedes Beziehungsgeflecht, sondern unterstellt ein Mindestmaß an Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit. Insofern sind auch informelle, latente soziale Netzwerke Ausdruck von lebensweltlichen Institutionalisierungsprozessen mit langfristiger Strukturierungswirkung. (…) Von dem Begriff der Kooperation lässt sich der Netzwerkbegriff zweifach abgrenzen: Zum einen wird ‚Kooperation' in der Regel als bilaterale Zusammenarbeit gedacht, die bewusst zur Lösung einer spezifischen Sachaufgabe eingegangen wird. Im Vergleich dazu sind Netzwerke weniger instrumentell, sondern eher diffus. Netzwerke bieten somit häufig die basalen Voraussetzungen für Kooperationsvorhaben unterschiedlichster Art" (Schäffter 2002, S. 89).

Professionalität
Der Begriff der Professionalität, eingeführt von Tietgens in den 1980er Jahren, beschreibt kompetentes pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Professionen schaffen Standards der eigenen Leistungsbewertung, beschreiben und entwickeln für ihren Gegenstand konkurrierende Theorien und analysieren mit wissenschaftlichen Methoden ihr Erklärungs- und Handlungswissen. Sie binden die Nutzung dieses spezifischen Wissens und die dazu gehörige Kompetenz an berufsfeldbezogene, ethische Verpflichtungen.

Programm
Unter Programmen verstehen wir makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereithalten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein – und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein. Programm- und Planungsforschung beschreibt den Verlauf und die Ergebnisse/Befunde pädagogischer Konzeptentwicklung von der Gewinnung der Ziele und Inhalte bis zur Profilierung der Angebotsschwerpunkte als Programm.

Programmplanungshandeln
Programmplanungshandeln verlangt ein vernetztes Handeln, das verschiedene Entscheidungsfelder durchläuft. Diese haben die Planenden nicht nur mit dem Verweis auf die Nachfrage oder die bildungspolitische Begründung darzustellen, wenn das Programm, und darin die Angebote und Projekte, im Kontext regionaler Vernetzung von Wissen für die Bildung Erwachsener ernst gemeint sind. Programmplanung erfolgt passgenau. Für jedes Angebot kann sich ein anderer Planungsverlauf als richtig erweisen. So trifft der/die Planer/in Entscheidungen in der Weise, dass er/sie den planerischen Aufwand begründet optimieren und reduzieren kann. Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeit, Dozentengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation.

Qualitätszirkel
Selbstorganisierte Arbeitsformen haben sich im betrieblichen Kontext besonders in Qualitätsgruppen bewährt. Sie fungieren offensichtlich als interne Optimierungsinstanzen, die die Top-down-Steuerung als zu wenig wirksam erkennen lassen. Solche Qualitätszirkel zielen auf Verantwortungsübernahme und die Akzeptanz permanenten Lernens und Verbesserns.

Region
Der Europarat definierte 1978 die Region als eine menschliche Gemeinschaft, die gekennzeichnet ist durch geschichtliche, kulturelle, geographische und wirtschaftliche Homogenität, die der Bevölkerung eine Einheit verleiht und zu gemeinsamen Zielen und Interessen führt. Diese Definition wird gegenwärtig als zu abstrakt empfunden und es wird nach Fassl (2007) eher von „Teilidentitäten" gesprochen. Eine solche Teilidentität könnte die Herausbildung von Bildungs/Kompetenz- oder Wissensregionen sein.

Wissensinseln
Mit dem auf der Basis von Wissensinseln beruhenden Programmplanungsmodell werden einzelne Planungsschritte autonomisiert. Sie können je nach spezifischem Wissens- und Planungsbedarf anders genutzt werden. Zeitmangel, aber notwendige genaue Kenntnisse des Programms, der Teilnehmerbewegungen, der Veränderungen in Nachfrage und Angebot verlangen flexible Planungsstrategien. Jeder aufgeführte Planungsschritt, der als Wissensinsel bezeichnet wird,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

setzt spezifisches Wissen voraus. Von Wissensinseln sprechen wir deshalb, weil jeweils eine Reihe pädagogischer Kompetenzen und eben Wissen notwendig ist, um praktisch die jeweiligen Arbeitsinseln zu bewältigen und Knotenpunkte zu anderen herzustellen. Jede Wissensinsel ist also eine Welt für sich mit einer bestimmten Betrachtungsperspektive, die jeweils zu beherrschen ist.

Wissensmanagement
Wissensmanagement beschäftigt sich in Unternehmen mit dem vorhandenen Wissen der Unternehmen. Beim Kompetenzbegriff wie auch beim Wissensmanagementbegriff wird es darauf ankommen, den komplizierten inhaltlichen, konzeptionellen Aufbereitungsprozess von Wissen und Fähigkeitspotentialen als spezifische pädagogische Dienstleistung zu betrachten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Literatur

Alheit, P. (Hrsg.) (1994): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozess europäischen Wandels. Bremen: Universität (Forschungsreiche des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung"; Bd. 25)

Arnold, R. (2003a): Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern (Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern)

Arnold, R. (Hrsg.) (2003b): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler

Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.

Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler

Arnold, R./Lehmann, B. (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 89–100

Bachmayer, B./Faulstich, P. (2002): Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung. Hamburg

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Bäumer, J. (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München und Mering

Becker, M. (1999): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Stuttgart

Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München

Bittelmeyer, A. (2008): Die hybride Organisation. Dezentrale Unternehmensführung. In: managerSeminare (April), H. 121, S. 28–35

Börjesson, I. (2006): Weiterbildung im öffentlichen Raum. Bedürfnisse und Bedarfe am Beispiel der Region Dahme-Spreewald. Manuskript. Projekt „Weiterbildungsentwicklung im Modus von Angleichungshandeln" (WEMA) am Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin

Bötel, C./Krekel, E. M. (Hrsg.) (2000): Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld

Brödel, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Bromberger, N. (2003): Der Bildungsbroker – wirtschaftspädagogische Präzisierung des Kompetenzprofils. Ein Beitrag zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung in KMU unter besonderer Berücksichtigung von E-Learning. Hamburg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Castells, M. (1996): The Rise of the Network Society (= The information age. Economy, society and culture. Vol. 1). Malden

Cube, A. v. u.a. (1974): Kompensation oder Emanzipation? Braunschweig

Dehnbostel, P. u.a. (2001): Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Bielefeld

Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin

Dehnbostel, P./Gillen, J. (2005): Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Gillen, J. u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 27–42

Dobischat, R. (2007): „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Zur Bedeutung regional orientierter Bildungspolitik und -forschung. In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München/Unterschleißheim, S. 159–168

Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin

Dobischat, R./Wassermann, H. (1985): Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Frankfurt a.M.

Döring, O. (1995): Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen

Edler, J. (Hrsg.) (2007): Bedürfnisse als Innovationsmotor. Konzepte und Instrumente nachfrageorientierter Innovationspolitik. Berlin

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Berlin (QUEM-Report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung; H. 62)

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster

Fassl, P. (2007): Kulturregion – Begriff und Geschichte. In: politik und kultur, März – April, S. 23–24

Faulstich, P. (2003). Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a.

Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München

Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg: Univ. (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung; I)

Frey, T. R. (2007): Personalentwicklung in Unternehmen – Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld

Geißler, H. (1992): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt a.M. u.a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln In: Dies (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189–211

Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69–88

Gieseke, W. (2007a): Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung – Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung. Manuskript Dezember 2007. Erscheint in Hess. Blätter für Volksbildung 2008

Gieseke, W. (2007b): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld

Gieseke, W. (2008): Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung und lebenslanges Lernen. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. u.a., S. 91–116

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen

Gieseke, W. (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen, S. 59–114 (EB-Buch; 20)

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a., S. 317–332

Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München

Gnahs, D. (1998): Ankündigungstexte in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied. 7.10.10.4, 29. Erg.-lief., S. 1–29

Gnahs, D. (2004): Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 191–203

Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld

Gödicke, P. (2000): Betriebliche Weiterbildung als Entscheidungsunterstützung. Frankfurt a.M. u.a.

Goltz, M. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Grüner, H. (2000): Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Frankfurt a.M. u.a.

Hanft, A. (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen". Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. München u.a.

Heberer, J./Grap, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Herzogenrath

Hering, E./Pförtsch, W./Wordelmann, P. (2001): Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld

Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M. u.a.

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In.: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen, S. 115–209

Hippel, A. v./Reich, J./Baum, D. (2008): Milieumarketing konkret: Schritte der Implementierung. In: Tippelt, R. u.a.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld, S. 43–80

Hofmann, M (1991): Tiefenpsychologische Aspekte der Berater/Klienten-Beziehung. In: Hofmann, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unternehmensberatung. Heidelberg, S. 217–246

Holz, H./Schemme, D. (Hrsg.) (2006): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld

Honneth, A. (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a.M.

Iller, C./Sixt, A.: (2006): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München/Wien, S. 111–119

Jacobs-Hornbeutel, B./Zimmermann, D. (2002): Dezentrale Qualitätsgruppen – Ein Praxisbeispiel selbstorganisierten Lernens. In: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung. Köln, S. 129–145

Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a.M.

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

Käpplinger, B. (2007). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld

Keupp, H./Röhrle, B. (1987): Soziale Netzwerke. Frankfurt a.M. u.a.

Klein, H. E. (2002): Selbstgesteuertes Lernen – Chancen und Risiken einer neuen Lernkultur. In: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten – Neue Wege in der Weiterbildung. Köln, S. 72–95

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Krell, G. (1996): Orientierungsversuche einer Lehre vom Personal. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Wiesbaden, S. 19–38

Laucken, U. (2005): Explikation der umgangssprachlichen Bedeutung des Begriffs Vertrauen und ihre lebenspraktische Verwendung als semantisches Ordnungspotential. In: Dernbach, B./Meyer, M. (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Wiesbaden

Liepmann, D./Felfe, J./Resetka, H.-J. (1996): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern. Sonderband. Bedarfsanalyse – Voraussetzung für Qualifizierung. Berlin und Bonn

Maisberger & Partner (1993): Weiterbildung/Personalentwicklung in deutschen Unternehmen und Behörden (Planung, Wirtschaftlichkeit und Kontrolle). München

Mayntz, R. (1992): Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. In: Journal für Sozialforschung, H. 1, S. 19–32

Merten, B. (Hrsg.) (2001): Vom Standardanbieter zum Weiterbildungsdienstleister. Neue Chancen für Bildungsanbieter. Köln

Meyer zu Emgassen, B. (2002): Weiterbildungserfolg durch systematische Transfersicherung. In: Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung. Köln, S. 171–190

Müller, J.-H./Stürzl, W. (1992). Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H.: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt a. M. u.a., S. 103–146

Münch, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld

Nerdinger, F. W. (1994): Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet. Stuttgart

Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2., durchges. Aufl. Stuttgart

Neuberger, O. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart

Nolda, S. (2007): Green disaster three times. Vermittlungsformen kulturellen Wissens in Perspektivverschränkung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster u.a., S. 6 –73

Nuissl, E. (2004): Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls für die Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 179–190

Nuissl, E. (2006): „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken – das untersuchte Programm". In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 34–38

Nuissl, E./Dobischat, R./Tippelt, R. (2006): Lernende Regionen – Empfehlungen. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 256–263

Nuissl, E./von Rein, A. (1995a): Öffentlichkeitsarbeit. Bielefeld

Nuissl, E./von Rein, A. (1995b): Corporate Identity. Bielefeld

Nussbaum, M. C. (1999): Der aristotelische Sozialdemokratismus. In: Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M. S. 24–85

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Nussbaum, M. C. (2001): Upheavals of Thought. The intelligence of emotions. Cambridge

Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart

Pohlmann, M. (2006): Beratung als Interaktionsform – Perspektiven, Trends und Herausforderungen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München/Wien, S. 31–47

Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München/Wien

Rabbel, C. (2007): Beratungsresistenz in kleineren und mittleren Unternehmen. Saarbrücken

Radowski, H. (2007): Netzwerkkrisen und Krisenmanagement in strategischen Unternehmensnetzwerken. Wiesbaden

Reich, J./Tippelt, R. (2008): Milieumarketing – Verortung im bildungswissenschaftlichen Diskurs. In: Tippelt, R. u.a.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld, S. 10–17

Rein, A. v./Sievers, C.: (2005): Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. 3., überarb. Aufl. Bielefeld

Robak, S.: (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen, S. 260–303 (EB-Buch; 20)

Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg

Rohs, M./Käpplinger, B. (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a.

Schäffter, O. (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen, S. 87–103 (EB-Buch; 24)

Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48

Schemme, D. (2005): Beiträge aus Modellversuchen zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. In: Dietzen. A. u.a. (Hrsg.): Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung. Bonn, S. 151–179

Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld

Schiersmann, C. (Hrsg.) (2004): Management und Organisationsentwicklung. Bielefeld

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 145–167

Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.) (2002): Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung. Köln

Schlutz, E. (1998): Bedarfserschließung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied. 4.30.10, 30. Erg.-lief., S. 1–27

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u.a.

Schmidt-Lauff, S. (2006): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Habilitation. Berlin: Humboldt-Universität (erscheint 2008, Münster u.a.)

Schöll, I. (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Bielefeld

Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Seusing, B./Bötel, C. (2000): Bedarfsanalyse – die betriebliche Praxis der Planung von Weiterbildungsbedarfen. In: Bötel, C./Krekel, E. M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld, S. 21–34

Severing, E. (1998): Bildungsmarketing für die Weiterbildung am Arbeitsplatz – Ein Modellversuch für kleine und mittlere Unternehmen. In: Faulstich, P. et al. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung – Projekte und Innovationen. München, S. 129–136

Siebert, H.: (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München/Unterschleißheim

Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Tippelt, R. u.a. (2008): Rahmenbedingungen und unterstützende Maßnahmen einer erfolgreichen Implementierung von Milieumarketing. In: Tippelt, R. u.a.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld, S. 29–42

Tippelt, R. u.a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld

Weber, W. (1991): Betrieblicher Wandel – Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart/Dresden, S. 237–244

Weinert, R. (1995): Intermediäre Institution oder die Konstruktion des „Einen". Das Beispiel der DDR. In: Nedelmann, B. (Hrsg.): Politische Institutionen im Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln, Sonderheft 35

Weingärtner, M. (1995): Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach/Köln

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München

Wohlfart, U. (2006): Den aktuellen Trend zu Kooperation und Vernetzung verstehen. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.). Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld, S. 13–28

Wuppertaler Kreis e.V. (Hrsg.) (1998): Dienstleister Weiterbildung. Ein Leitfaden zur Kooperation mittelständischer Unternehmen mit Weiterbildungsinstituten. Köln

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Stichwortverzeichnis

A
Adressatenforschung 62
Aneignungsformen 78
Angleichungshandeln 37, 47 ff., 75, 84, 105
Arbeiterschicht 71

B
Bedarfe und Bedürfnisse 10 ff., 19, 29, 30 ff., 75, 81, 91, 105 ff.
Bedarfsursachen 30 ff.
Beratung 19, 41, 44, 50 ff., 94, 105
Beratungsmodelle (bezieht sich auf S. 51)
Beigeordnete Bildung 81, 105
Betriebe 28 ff., 34, 39 ff., 50, 56, 70, 93 ff.
Betriebliche Weiterbildung 50, 73
Betriebsakademien 70
Beziehungshandeln 25
Bildungsbedarfserhebung 29, 35, 55
Bildungsentfaltung 45
Bildungshandeln 75
Bildungsmarketing 41, 54, 61
Bildungsmarkt 17, 47
Bildungspartizipation 42, 55

C
Coaching 40 ff.

D
Diskriminierung 71

E
Entbildung 41, 81
Europäisierung 91
Evaluation 48, 54, 57 ff., 103, 106
Event 76, 80, 101, 106

F
Freiwilligkeit 98
Führungskräfte 30, 54

H
Handlungsanalysen 48
Handlungsbegriff 47

I
Institut 28, 106
Institution 28, 36, 39, 57 ff., 68 ff., 75, 105 ff.
Intermediäres Handeln 91

K
Kammern 56
Kategorienentwicklung 46
Kompetenz 10 ff., 18 ff., 36, 40, 47 ff., 54, 59, 83, 101, 106 ff.
Kompetenzerwerb 10, 13, 23, 36 ff., 47,61
Konstruktivismus 56
Kooperatives Management 60, 106
Kreativität 71, 99
Kulturelle Bildung (Portale zur kulturellen Bildung) 74 ff., 106
Kulturelle Praxis 76
Kunstgeschichte 79
Kunsthandwerk 79

L
LLL (Lebenslanges Lernen) 28, 36 ff., 99
Lebenslauf 10, 18, 21, 32, 44 ff.
Lernarrangements 44, 77, 107
Lern-Arbeitsformen 75
Lernende Region 106
Lernhabitus 85
Lernkulturen 7, 62, 81, 107

M
Malen/Zeichnen 79
Methoden zur Ist-/Soll-Bestimmung 33
Milieuforschung 62, 65

N
Netzwerk 26, 63, 82, 93, 96, 107

O
Öffentlichkeitsarbeit 39, 57 ff., 106
On-the-job-Weiterbildung 82, 89
Organisationsberatung 50, 54
Organisationsentwicklung 28, 59 ff., 106

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

P
Personalentwicklung 28, 54, 60, 81 ff.
Planungsbedingungen 13
Planungsflexibilität 58
Planungshandeln 7, 9, 11, 14, 19 ff., 38, 49, 55 ff., 67, 85, 93
Planungstheorie 55
Professionalität 10, 50, 76, 107
Programm 15 ff., 20, 26, 38 ff., 51, 55 ff., 62, 68 ,95 , 105 ff.
Programmplanungshandeln 48, 56 ff., 61, 108
Projektförderung 94

Q
Qualifikation 13, 18 ff., 49, 92, 106
Qualitätszirkel 44, 108

R
Region 47 ff., 58 ff., 68, 75 ff., 85, 91 ff.

S
Schichtenmodelle 71
Selbstlernen 15, 44
Selbsttätig-kreative Aneignungsform 76 ff.
Selbsttätigkeit 45
Soll-Ist-Vergleich 34
Steuerung 39, 44, 70 ff., 85, 108
Sukzessives Planungshandeln 48
Systematisch-rezeptive Aneignungsform 76 ff.

T
Teilnehmeranalyse 57
Träger (oder: Weiterbildungsträger) 8, 34, 51 ff., 63, 92, 98

V
Verein/e 49, 57, 76, 93
Verstehend-kommunikative Aneignungsform 77 ff.
Volkshochschule 69, 70 ff., 101

W
Weiterbildungsberatung 42, 50 ff., 99
Weiterbildungseinrichtungen 7, 56
Weiterbildungstypen 86 ff.
Wirtschaftsförderung 56
Wissensgenerierung 13 ff., 48, 67 ff., 90, 101
Wissensinseln 50, 56 ff., 108 ff.
Wissensmanagement 7, 18, 43, 109

Z
Zeitgeist 47
Zertifikat 37
Zielgruppe 64

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Autorin

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin. Schwerpunkte: Beratungsforschung, Programmforschung, Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung; wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Werbung

Werbung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf

Werbung