

Humboldt-Universität zu Berlin

Dissertation

**Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung:
Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und
ökonomischen Zielvorstellungen**

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. an der
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

von Tina Röbel

Dekanin: Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Präsidentin der Humboldt-Universität: Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Gutachter/in: 1. Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin

2. Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Justus-Liebig-Universität Gießen

Eingereicht am 25.08.2017

Promotion am 24.11.2017

*Für Maria Magdalena,
die gerne noch länger zur Schule gegangen wäre.*

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.

(Gieseke 2008, S. 20)

Zusammenfassung

Weiterbildung, also organisiertes Lernen nach dem Abschluss der ersten Bildungsphase, erfolgt zu großen Teilen im betrieblichen Kontext. Dort ist Weiterbildung nicht das primäre Ziel, sondern findet als beigeordnete Bildung statt. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Promotionsvorhabens das Spannungsfeld von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen im Kontext betrieblicher Weiterbildung betrachtet. Der Fokus lag auf der betrieblichen Programmplanung, als Untersuchungsgegenstand wurde der Prozess der Bedarfserschließung gewählt. Dabei wurde das Ziel verfolgt, Gestaltungsspielräume sichtbar zu machen, um so den Einfluss pädagogischer Zielvorstellungen in der betrieblichen Weiterbildung zu stärken.

Das Promotionsvorhaben ist im Rahmen eines DFG-Projekts entstanden und umfasst neben der vorliegenden Dissertationsschrift drei bereits veröffentlichte Einzelarbeiten (von Hippel/Röbel 2016, Röbel 2016, Röbel 2017, siehe Anhang). Datengrundlage sind drei vergleichende Unternehmensfallstudien in Großunternehmen aus verschiedenen Branchen (Gesundheit, Einzelhandel, Energie). In der vorliegenden Dissertationsschrift wird erstens das Promotionsvorhaben in den aktuellen Theorie- und Forschungsstand eingeordnet. Dabei werden neben erwachsenenpädagogischen Arbeiten auch Ansätze aus der Wirtschaftsethik berücksichtigt. Zweitens wird die Gesamtkonzeption vorgestellt und der Beitrag der Einzelarbeiten erläutert. Drittens werden im Sinne einer abschließenden Diskussion Muster der Bedarfserschließung beschrieben und Bildung als pädagogische Zielvorstellung diskutiert.

Needs assessment for workplace learning – Leeways between pedagogical and economic objectives

Abstract

Adult education and training to a large extent take place as workplace learning (in the sense of employer-sponsored learning). Workplace learning by definition takes place in institutions with other primary goals than the provision of Adult Education. Against this background, the doctoral thesis has explored the relation of educational and economic objectives in the context of workplace learning. The focus was on program planning. The processes of needs assessment were chosen as object of investigation. The aim was to make leeways for decision-making visible in order to strengthen the influence of pedagogical objectives in workplace learning.

The dissertation project was developed during a research project funded by the German Research Foundation (DFG). It comprises three publications (all already published) as well as the present text. The data base consists of three comparative case studies in large companies from various sectors (health, retail, energy). In this paper, first of all the state of research relevant to the dissertation project is presented. Besides recurring to adult education theory and research, approaches from the discipline of business ethics are introduced. Second, the overall concept of the dissertations project is presented and the contribution of the individual publications is explained. Thirdly, as a final discussion, patterns of need-assessment are described and the idea of Bildung is discussed as an educational objective.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Einleitung.....	5
Kapitel 2: Forschungslage und theoretischer Rahmen.....	8
2.1 Betriebliche WB	8
2.1.1 Definitionen betrieblicher Weiterbildung und Abgrenzung.....	9
2.1.2 Die Makroebene: Teilnahme und Themen.....	10
2.1.3 Die Mesoebene: Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung.....	14
2.2 Pädagogische und ökonomische Zielvorstellungen.....	15
2.2.1 Differenz-, Konvergenz- und Transformationsthese.....	16
2.2.2 Betriebliche Weiterbildung als Anwendungsfall der Wirtschaftsethik.....	17
2.2.3 Fazit zum Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik.....	18
2.3 Programmplanung	20
2.3.1 Programmplanung als Angleichungshandeln.....	21
2.3.2 Macht, Interessen, Handlungs- und Begründungslogiken.....	24
2.3.3 Bedarf und Bedarfserschließung	27
2.4 Fazit: Forschungslücken und Vorannahmen	33
Kapitel 3: Einordnung der Einzelarbeiten.....	35
3.1 Gesamtkonzeption und Fragestellungen der Einzelarbeiten	35
3.2 Forschungsdesign.....	36
3.2.1 Datenerhebung.....	36
3.2.2 Auswertung	37
3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten	37
3.3.1 Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung	37
3.3.2 The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics	38
3.3.3 Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen	39
Kapitel 4: Abschließende Diskussion der Ergebnisse	40
4.1 Verlauf der begrifflichen Überlegungen	40

Inhaltsverzeichnis

4.2 Muster der Bedarfserschließung	42
4.2.1 Bedarfserschließung und pädagogische Zielvorstellungen	42
4.2.2 Bedarfserschließung als Aushandlungsprozess	44
4.2.3 Fazit	46
4.3 Bildung als pädagogische Zielvorstellung.....	46
4.3.1 Den Bildungsbegriff mit Leben füllen	47
4.3.2 Gedanken zur subjektorientierten Bedarfserschließung.....	48
4.3.3 Fazit	50
Kapitel 5: Fazit zum Promotionsvorhaben und Ausblick	51
Danksagung	57
Literatur	58

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Dissertationsschrift.	7
Abbildung 2: Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen nach Bruttoeinkommen	12
Abbildung 3: Themenstruktur der Weiterbildungssegmente.....	12
Abbildung 4: Wichtigste zukünftige Qualifikationen aus Sicht der Unternehmen.....	13
Abbildung 5: Wichtigste zukünftige Qualifikationen nach Betriebsgrößen	14
Abbildung 6: Macht und Interessen in Planungssituationen	25
Abbildung 7: Anteil weiterbildender Unternehmen und Bedarfserschließung	32
Abbildung 8: Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens	35
Abbildung 9: Programmarten nach Zielgruppen und Akteuren der Bedarfserschließung	42
Abbildung 10: Macht- und Interessenskonstellationen in der Bedarfserschließung.....	44
Abbildung 11: Bedarfsermittlung nach Programmarten.....	46

Kapitel 1: Einleitung

„Die Bereitschaft, sich auf Neues einzustellen und lebenslang zu lernen ist wichtig: Nicht nur für jeden Einzelnen, sondern für die Innovationsfähigkeit und den Wohlstand der ganzen Gesellschaft.“¹

Seit Jahren wird die Bedeutung des Lebenslangen Lernens für den Einzelnen, die Gesellschaft und den Wirtschaftsstandort Deutschland immer wieder betont – in der Politik (s.o.) ebenso wie in der Wirtschaft und in der Zivilgesellschaft. Wer fragt, wo dieses Lebenslange Lernen sich nach Berufsausbildung oder Studium fortsetzt, findet eine Antwort im Adult Education Survey (AES), eine Erhebung zum Weiterbildungsverhalten, die in allen EU-Ländern regelmäßig durchgeführt wird. Weiterbildung, also organisiertes Lernen nach dem Abschluss der ersten Bildungsphase, findet zu großen Teilen im betrieblichen Kontext statt. Laut AES 2014 waren 70% (2012: 69%) der erhobenen Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zuzuordnen (BMBF 2015, S. 21). Betrachtet man die für Weiterbildungsaktivitäten aufgebrauchten Stunden, macht die betriebliche Weiterbildung immer noch 29% aus (ebd., S. 43).

Das Besondere an der betrieblichen Weiterbildung ist, dass sie nicht zum Kerngeschäft der Unternehmen gehört. Weiterbildung ist nicht das primäre Ziel, sondern findet als beigeordnete Bildung statt (Gieseke/Heuer 2011). Das bedeutet, dass betriebliche Weiterbildung aus Sicht der Unternehmen kontingent ist und ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen muss (Heuer 2010, Käßplinger 2016b). Sie bewegt sich in einem Spannungsfeld von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen. Während bspw. Erwachsenenpädagogik die Förderung aller Personengruppen im Blick hat (von Hippel/Tippelt 2010, S. 809), nehmen an betrieblicher Weiterbildung eben nicht alle Beschäftigten teil. Der klassische Vorwurf, der zudem an die betriebliche Weiterbildung gerichtet wird, ist, dass es sich gar nicht um Bildung handele: „Sie [die betriebliche Weiterbildung; TR] diene nicht dem Interesse der Mitarbeiter, sondern habe nur deren Anpassung und Funktionsfähigkeit im Interesse des Betriebs im Blick“ (Käßplinger 2016b, S. 48).

Das in diesen Überlegungen angesprochene Konfliktpotential lässt sich auch noch weiter fassen: Wem sollte wirtschaftliches Handeln dienen? Wem dient es tatsächlich? Selbst wenn Gewinnmaximierung pauschal als Ziel für jedes Unternehmen vorausgesetzt würde, bleibt offen, welche Orientierungen das Handeln rahmen: Was ist nicht nur legal, sondern auch legitim? Die Nachrichten zum wirtschaftspolitischen Geschehen rund um den Dieselskandal lassen das Gefühl aufkommen, dass es nicht ausreicht, sich auf ordnungspolitische Grenzen

1

<https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildung/BeruflicheWeiterbildung/hauptartikel/node.html>, letzter Abruf 23.08.2017.

für wirtschaftliches Handeln zu verlassen. Genauso notwendig und wichtig ist eine normativ-geleitete wissenschaftliche Betrachtung einzelner (Teil-)Bereiche der Wirtschaft.

Betriebliche Weiterbildung als Praxis- und Forschungsfeld wird von verschiedenen Forschungsrichtungen aus betrachtet. Das hier beschriebene Promotionsvorhaben ist in der erwachsenenpädagogischen Forschung verortet und fokussiert die Planung der Weiterbildungsprogramme. Die im Titel genannten pädagogischen Zielvorstellungen sind als erwachsenenpädagogische Zielvorstellungen zu verstehen. Normativ steht Erwachsenenpädagogik für die Betonung der individuellen Perspektive, also für den Fokus auf die lernenden Subjekten (Käpplinger 2016b, S. 125f.), für Chancengerechtigkeit und für Adressaten- und Teilnehmerorientierung (von Hippel/Tippelt 2010, S. 809). Auch der Begriff *Bildung* taucht immer wieder auf, „wenn es um die Horizonte humaner Perspektiven geht“ (Faulstich/Zeuner 2015, S. 26). Ausgangspunkt für bildungstheoretische Argumentationen sollten dabei immer die individuellen Chancen für Weiterentwicklung sein mit dem Ziel, „Unterstützungsmöglichkeiten für mehr Bildungspartizipation“ zu erforschen (Gieseke, im Erscheinen). In diesem Sinne kann das Erkenntnisinteresse des Promotionsvorhabens als genuin erwachsenenpädagogisch eingeordnet werden.

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht das Spannungsfeld zwischen erwachsenenpädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen, in dem die Programmplanung betrieblicher Weiterbildung stattfindet. Dabei werden pädagogische und ökonomische Zielvorstellungen nicht als grundsätzlich widersprüchlich verstanden, sondern es wird davon ausgegangen, dass sich Gestaltungsspielräume im Unternehmen bieten. Als Untersuchungsgegenstand wird der Schritt der Bedarfserschließung gewählt. Dieser stellt einen Kern erwachsenenpädagogischen Handelns dar: Hier werden Ziele, Zielgruppen und Themen konstruiert. Es geht also weniger um die geplanten (und möglicherweise auch durchgeführten und besuchten) Weiterbildungsangebote als vielmehr um den Planungsprozess.

Die zentrale Fragestellung lautet: Inwiefern werden erwachsenenpädagogische Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung berücksichtigt?

Ziel des Promotionsvorhabens ist es, das Verhältnis von ökonomischen und pädagogischen Zielvorstellungen theoretisch und empirisch zu beschreiben, um eine kritische Reflexion zu ermöglichen und an Theorien und Modelle rückgebundenes Handlungswissen zur Verfügung zu stellen. Letztlich zielt das Promotionsvorhaben also darauf ab, Gestaltungsspielräume sichtbar zu machen, um so den Einfluss pädagogischer Zielvorstellungen in der betrieblichen Weiterbildung zu stärken. Dies geschieht in der Überzeugung, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Praxisfeld nicht mit dem Formulieren normativer Forderungen enden

darf, sondern diese Forderungen zum Ausgang nehmen sollte, um die Realitäten in der Praxis zu untersuchen (vgl. Käpplinger 2016a, S. 265).

Konzeption des Promotionsvorhabens und Aufbau der Dissertationsschrift

Das Promotionsvorhaben umfasst neben der vorliegenden Dissertationsschrift drei bereits veröffentlichte Einzelarbeiten (von Hippel/Röbel 2016, Röbel 2016, Röbel 2017), die sich im Anhang befinden. Es ist im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und von 06/2013 – 05/2015 in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Aiga von Hippel durchgeführt wurde.² Datengrundlage sind drei vergleichende Unternehmensfallstudien in Großunternehmen aus verschiedenen Branchen (Gesundheit, Einzelhandel, Energie).

Die hier vorliegende Dissertationsschrift verfolgt drei Ziele. Erstens wird das Promotionsvorhaben in den aktuellen Theorie- und Forschungsstand eingeordnet, es werden die zentralen theoretischen Bezüge beschrieben und grundlegende Begriffe erklärt (Kapitel 2). Zweitens wird die Gesamtkonzeption vorgestellt und der Beitrag der Einzelarbeiten erläutert (Kapitel 3). Drittens wird im Sinne einer abschließenden Diskussion zwei weiteren Unterfragestellungen nachgegangen: Inwiefern lassen sich Muster der Bedarfserschließung beschreiben? Wie können pädagogische Zielvorstellungen theoretisch präzisiert werden? (Kapitel 4). Ein abschließendes Kapitel fasst das Promotionsvorhaben zusammen und bietet einen Ausblick für weitere Forschung und die Praxis betrieblicher Weiterbildung (Kapitel 5). Die nachfolgende Graphik verdeutlicht den Aufbau der Dissertationsschrift.



Abbildung 1: Aufbau der Dissertationsschrift.

² Das Projekt wurde von der DFG unter dem Kennzeichen HI 1599/1-1 gefördert.

Kapitel 2: Forschungslage und theoretischer Rahmen

Das Promotionsvorhaben ist in der Erwachsenenbildung verortet, der Fokus liegt auf der Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung, mit einem Schwerpunkt auf den Prozess der Bedarfserschließung. In diesem Kapitel werden grundlegende Begriffe erläutert, die zentralen theoretischen Bezüge beschrieben und der Forschungsstand dargestellt.

In einem ersten Schritt wird betriebliche Weiterbildung als Forschungsfeld definiert und auf ihre Besonderheiten hingewiesen (2.1.1). Anschließend wird der dazu vorhandene Theorie- und Forschungsstand auf zwei Ebenen dargestellt. Dadurch wird einerseits die Problemstellung, der das Promotionsvorhaben gewidmet ist, weiter verdeutlicht (2.1.2), andererseits ein erster theoretischer Rahmen für das Vorhaben gesetzt (2.1.3).

Im zweiten Unterkapitel wird das Erkenntnisinteresse des Promotionsvorhabens theoretisch bearbeitet. Die betriebliche Weiterbildung wird in der erwachsenenpädagogischen Forschung seit langem kritisch betrachtet und diskutiert. Das Promotionsvorhaben schließt an diese Diskurse an (2.2.1) und erweitert sie um eine wirtschaftsethische Perspektive (2.2.2). Dabei wird der Standpunkt eingenommen, dass auch eine über ökonomische Sachzwänge begründete Entscheidung nicht wertfrei ist, sondern sich in einem von Zielvorstellungen bestimmten Rahmen bewegt (2.2.3).

Das dritte Unterkapitel ist dem Untersuchungsgegenstand, dem Bedarfserschließungsprozess als Teil betrieblicher Programmplanung, gewidmet. Es wird ein spezifischer Zugang zu Programmplanung und Bedarfserschließung gewählt, um das Zusammenspiel von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen in der betrieblichen Weiterbildung zu untersuchen. Dafür wird zunächst das dem Promotionsvorhaben zugrundeliegende Verständnis von Programmplanung vorgestellt (2.3.1) und dabei auch auf bereits vorhandene Ansätze eingegangen, die Programmplanung unter dem Aspekt verschiedener Zielvorstellungen, Interessen und Begründungslogiken bearbeiten (2.3.2). Anschließend findet eine Aufarbeitung des Theorie- und Forschungsstands zu Bedarf und Bedarfserschließung statt (2.3.3).

Ein abschließendes Unterkapitel bietet ein Fazit hinsichtlich der ausgemachten Forschungslücken und Vorannahmen (2.4).

2.1 Betriebliche WB

Dieses Kapitel erfüllt, wie oben beschrieben, unterschiedliche Funktionen. Zunächst wird betriebliche Weiterbildung als Forschungsfeld definiert und auf ihre Besonderheiten hingewiesen (2.1.1), gefolgt von einer Darstellung des Theorie- und Forschungsstands auf zwei Ebenen. Dabei wird im ersten Schritt die Problemstellung, der das Promotionsvorhaben

gewidmet ist, weiter verdeutlicht (2.1.2) und anschließend ein theoretischer Rahmen für das Vorhaben gesetzt (2.1.3).

2.1.1 Definitionen betrieblicher Weiterbildung und Abgrenzung

Betriebliche Weiterbildung unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von anderen Formen der Weiterbildung, da sie dem „Reproduktionskontext Unternehmen“ zugeordnet ist (Schrader 2010, S. 276).³ Anders als bspw. eine Volkshochschule steht die betriebliche Weiterbildung im Dienst privat(wirtschaftlich)er Interessen. Gleichzeitig unterscheidet sie sich von privatwirtschaftlichen Anbietern von Weiterbildung, wie bspw. einer Sprachschule, dadurch, dass die notwendigen Ressourcen vom Unternehmen bereitgestellt und in der Regel mit einem Auftrag verknüpft werden. Der Reproduktionskontext Unternehmen ist abzugrenzen von Staat, Markt und Gemeinschaft (ebd.). Betriebliche Weiterbildung kann als beigeordnete Bildung bezeichnet werden (Gieseke und Heuer 2011).

Etwas anders gefasst ist die Definition betrieblicher Weiterbildung in dem Adult Education Survey (AES). Hier zielt die Definition weniger auf die Anbieter ab als auf individuelle Weiterbildungsaktivitäten. Das Segment der betrieblichen Weiterbildung wird über zwei Merkmale definiert: „Weiterbildung während der Arbeitszeit“ und/oder „Weiterbildungskostenübernahme durch den Arbeitgeber“ (BMBF 2015, S. 19). Alle weiteren erfassten Weiterbildungsaktivitäten werden je nach Berufsbezug entweder der individuellen berufsbezogenen oder der nicht berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet (ebd.).⁴

Darüber hinaus finden sich – wie für viele Forschungsfelder – weitere Definitionen; eine vergleichende Übersicht bietet Käßlinger (2016b, S. 29ff.). Dasselbe gilt für den in Unternehmen gebräuchlicheren Begriff der Personalentwicklung, hierzu findet sich eine Übersicht verschiedener Definitionen bei Becker (2011, S. 9). Dadurch ergeben sich auch verschiedene Betrachtungsweisen zur Abgrenzung von betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung. Mal wird betriebliche Weiterbildung als Teil von Personalentwicklung definiert (z.B. Diekmann 2010, S. 940, Ryschka et al. 2011, S. 19), mal als eigenständig betrachtet (z.B. Arnold 2010).

³ Im Rahmen des Promotionsvorhabens werden die Begriffe Unternehmen und Betrieb synonym verwendet, es wird von der *betrieblichen* Weiterbildung in *Unternehmen* gesprochen. Genau betrachtet handelt es sich um unterschiedliche Konzepte, aus juristischer Sichtweise stellt ein Unternehmen eine rechtliche Einheit dar, während ein Betrieb eine technisch-organisatorische Einheit ist (Käßlinger 2016b, S. 25).

⁴ Als Weiterbildungsaktivität im Sinne des AES gelten dabei sowohl Kurse und Lehrgänge als auch Vorträge, Seminare und Workshops sowie geplante Schulungen am Arbeitsplatz (ebd., S. 12). Eine ähnliche Definition liegt dem Continuing Vocational Training Survey (CVTS) zugrunde. Hier werden alle Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt, die „vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen“. Diese Definition umfasst auch Maßnahmen, die nicht am Arbeitsplatz stattfinden, wie bspw. Job-Rotationen, Teilnahme an Fachvorträgen und Tagungen (Statistisches Bundesamt 2017, S. 7; 16). Davon getrennt betrachtet werden somit Formen informellen Lernens.

Für das Promotionsvorhaben und das DFG-Projekt, in dem die Daten erhoben wurden, wurde festgelegt, dass diejenige Abteilung der untersuchten Unternehmen im Mittelpunkt des Interesses steht, die für die Planung der betrieblichen Weiterbildung zuständig ist. Der Einfachheit halber wurde diese Abteilung als Weiterbildungsabteilung bezeichnet. Ob diese Abteilung in der Praxis als Personalentwicklung, Mitarbeiterentwicklung, Seminarwesen o.Ä. bezeichnet wurde, war dabei irrelevant. Ähnlich plädiert auch Bäumer (1999) gegen eine begriffliche Reduzierung des Untersuchungsgegenstands (ebd., S. 4).

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit betrieblicher Weiterbildung findet auf verschiedenen Ebenen statt. Die häufige Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene wird dabei unterschiedlich ausgelegt. Im Sinne eines Mehrebenenmodells ist das Promotionsvorhaben auf der Mesebene, der Ebene der einzelnen Organisationen, angesiedelt (Kussau/Brüsemeister 2007), während die Makroebene eine übergeordnete Perspektive darstellt; dazu gehören die direkte institutionelle Umwelt, nationale und internationale Bildungspolitik (Schrader 2011). Im Sinne der didaktischen Ebenen wiederum wird mit dem Fokus auf Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung die Makroebene betrachtet (vgl. Gieseke 2003, S. 192). Ein dritter Ansatz findet sich bei Käßlinger, er legt ein Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen zu Weiterbildung vor. In diesem wird Programmplanung auf der dritten Ebene verortet (vgl. 2.2.3).

2.1.2 Die Makroebene: Teilnahme und Themen

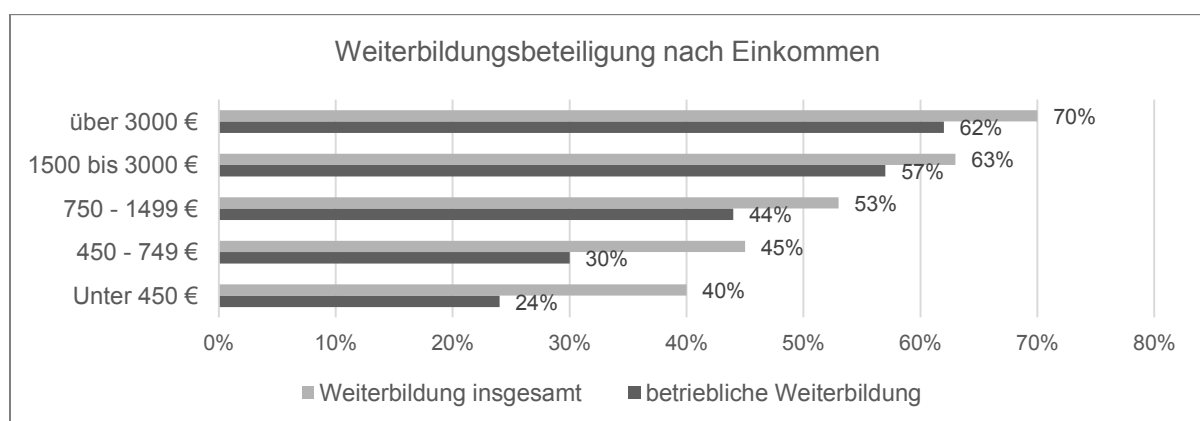
Auf der Makroebene ist betriebliche Weiterbildung als Teil des Weiterbildungssystems in Deutschland gut erforscht. Etliche große und regelmäßig durchgeführte quantitative Studien, wie der Adult Education Survey (AES), der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) oder das Betriebspanel vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), liefern vielfältige Informationen. Erfasst werden z. B. Unterschiede in der Intensität von Weiterbildung nach Branche bzw. Unternehmensgröße (gemessen in Stunden/Prozentsatz der weiterbildungsaktiven Unternehmen), häufig eingesetzte didaktische Formate, Beteiligung verschiedener Personengruppen, aber auch die Bedeutung betrieblicher Weiterbildung gegenüber anderen Weiterbildungsformen u. v. m. (u. a. BMBF 2012, Schönfeld/Behringer 2013). Eine Übersicht der großen und regelmäßig durchgeführten Studien findet sich bei Käßlinger (2016b, S. 66f.). Zudem erfolgt dort auch eine ausführliche Diskussion verschiedener theoretischer Erklärungsansätze, wie bspw. die Humankapitaltheorie und die drei erziehungswissenschaftlichen Ansätze, die in 2.2.1 vorgestellt werden (ebd., S. 35).

Darüber hinaus greifen auch empirische Arbeiten einzelne Aspekte betrieblicher Weiterbildung auf, wie z. B. die pädagogischen Mitarbeiter (z. B. Frey 2007), den erwarteten Nutzen durch die Arbeitnehmerinnen (z.B. Walter/Müller 2012, aber auch www.bell-project.eu zum EU-weiten Diskurs über *benefits of lifelong learning*) oder den Inhalt von Tarif- und

Betriebsvereinbarungen zu Weiterbildung (Busse et al. 2009). Das Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen wird dabei meistens nicht zentral bearbeitet. Nachfolgend werden zwei mögliche Ansatzpunkte auf der Makroebene betrieblicher Weiterbildung hinsichtlich des Erkenntnisinteresses des Promotionsvorhabens herausgegriffen.

Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung

Erwachsenenpädagogik zielt auf alle Erwachsenen ab; „die Förderung ... aller Personengruppen [ist] nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine moralische, die Chancengerechtigkeit betreffende Frage“ (von Hippel/Tippelt 2010, S. 809). Statistiken zur Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zeichnen ein anderes Bild. Sie zeigen, dass Zugangschancen in der Praxis einer starken Selektion unterliegen. Laut AES 2014 hat in der betrieblichen Weiterbildung höhere Teilnahmechancen, wer vollzeit-, nicht teilzeitbeschäftigt ist (52% zu 42%), als Führungskraft und nicht un-/angelernt tätig ist (69% zu 37%), einen hohen beruflichen Abschluss hat (mit Fach-/Hochschulabschluss 48%, mit Lehre 36%), männlich statt weiblich ist (40% zu 34%)⁵, Deutsche/r und nicht Ausländer ist (39% zu 20%), nicht zu alt und nicht zu jung ist (über 55 Jahre: 25%, bis 24 Jahre: 27%, 25-54 Jahre: 40-45%) (BMBF 2015).⁶ Der Zusammenhang von Einkommen und Weiterbildungsbeteiligung ist sogar unter einem eigenen Namen, dem *Matthäus-Effekt*, bekannt geworden (vgl. Eckert 2010, S. 270; Käßlinger 2016b, S. 170). Dieser lässt sich auch für die betriebliche Weiterbildung aufzeigen (siehe Abbildung 2). Beispielsweise liegt die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung bei einem Einkommen zwischen 750 und 1500 € brutto pro Monat nur bei 24%, bei einem Bruttoeinkommen von über 3000 € aber bei 62% (Statistisches Bundesamt 2017, S. 32).⁷



⁵ Relativiert sich, wenn man die Erwerbstätigkeit berücksichtigt, bei Vollzeit sind es 52 bzw. 50% M/f.

⁶ Die angegebenen Zahlen beziehen sich jeweils auf den Prozentsatz der Befragten, die das jeweilige Merkmal aufweisen und im Erhebungszeitraum an Weiterbildung partizipiert haben. Dabei sind sowohl Erwerbstätige als auch nicht erwerbstätige Personen berücksichtigt. Die Dauer der besuchten Weiterbildungsaktivitäten wurde in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

⁷ Käßlinger verweist darauf, dass multivariaten Analysen zufolge v.a. berufliche Stellung und Migrationshintergrund einflussreiche individuelle Einflussgrößen sind (ebd. 2016b, S. 170).

Abbildung 2: Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen nach eigenem Bruttoeinkommen (Statistisches Bundesamt 2017, S. 32), eigene Darstellung.

Insgesamt lag laut CVTS5 die Quote der Mitarbeitenden in Unternehmen mit Lehrveranstaltungen, die 2015 an Lehrveranstaltungen teilgenommen haben, bei 45% (Statistisches Bundesamt 2017, S. 35). Anders ausgedrückt hat über die Hälfte der Mitarbeitenden nicht teilgenommen.

Themen betrieblicher Weiterbildung

Eine weitere zentrale erwachsenenpädagogische Zielvorstellung oder anders formuliert „ein wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung“ ist die Adressaten- und Teilnehmerorientierung in der Planung und Gestaltung der Angebote (von Hippel/Tippelt 2010, S. 809).

Auch hier lässt ein Blick in die Statistiken Fragen aufkommen, inwiefern dieses Prinzip in der betrieblichen Weiterbildung zur Anwendung kommt. Vergleicht man die Themen betrieblicher und individueller Weiterbildung (berufsbezogen und nicht berufsbezogen), so fällt auf, dass bei drei von fünf Bereichen Unterschiede auftreten. Der Bereich *Sprachen, Kultur, Politik* findet außerhalb der Betriebe deutlich größere Beachtung, ebenso wie der Bereich *Pädagogik und Sozialkompetenz*, wohingegen der Anteil der Weiterbildungsaktivitäten im Bereich *Wirtschaft, Arbeit, Recht* geringer ist (BMBF 2015, S. 46).⁸ Abbildung 3 verdeutlicht diese Unterschiede.

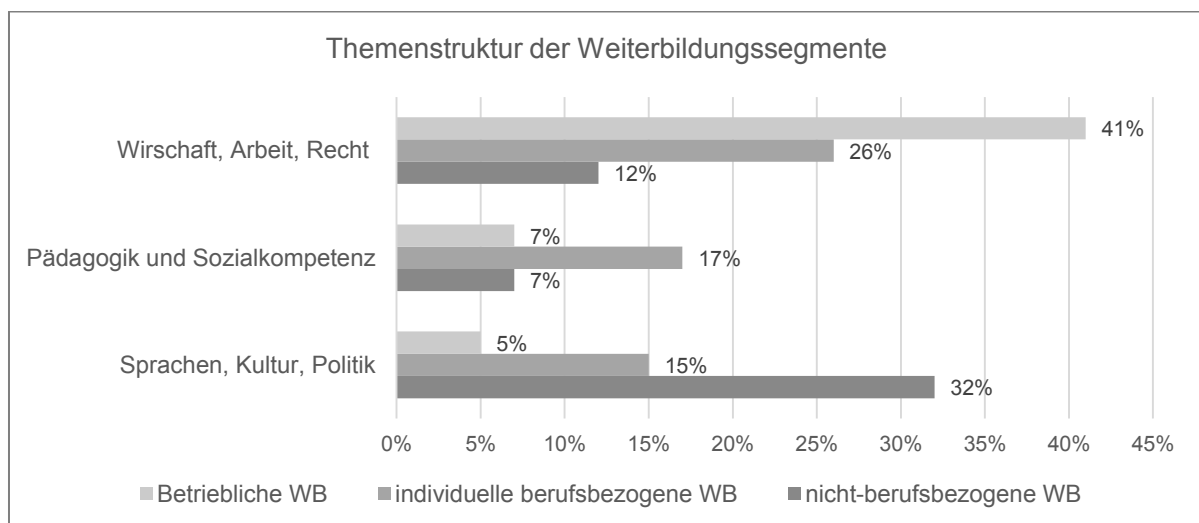


Abbildung 3: Themenstruktur der Weiterbildungssegmente (BMBF 2015, S. 46), eigene Darstellung.

Während im AES Privatpersonen zu ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt wurden, wird der CVTS in Unternehmen durchgeführt. Abbildung 4 zeigt, welche Qualifikationen von den befragten Unternehmen 2015 als zukünftig wichtig genannt wurden (es konnten bis zu drei Qualifikationen angegeben werden):

⁸ Die anderen beiden Bereiche, *Natur, Technik, Computer* sowie *Gesundheit und Sport*, weisen für alle drei Weiterbildungssegmente ähnlich hohe Werte auf.

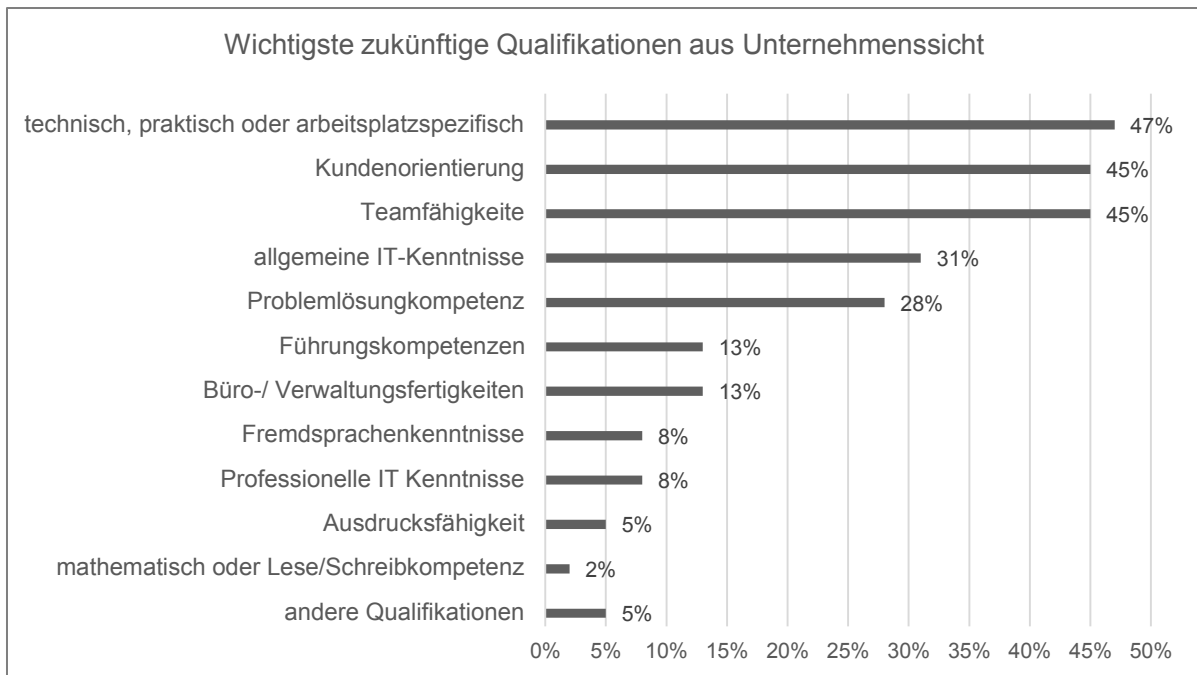


Abbildung 4: Wichtigste zukünftige Qualifikationen aus Sicht der Unternehmen (Statistisches Bundesamt 2017, S. 60), eigene Darstellung.

Weiterbildungsstatistiken verleiten schnell dazu, pauschal von *der* betrieblichen Weiterbildung zu sprechen. Nachfolgend sei ein recht plakatives Beispiel angeführt, das verdeutlicht, dass es nicht „das typische, repräsentative Unternehmen [gibt; TR], sondern eine Vielzahl an verschiedenen Unternehmen“ (Käpplinger 2016b, S. 118).

Betrachtet man die oben genannten wichtigsten Qualifikationen aus Unternehmenssicht detaillierter (siehe Abbildung 5), finden sich z.B. Unterschiede hinsichtlich der Betriebsgröße, dies gilt insbesondere für die im Rahmen der Promotion betrachteten Großunternehmen (vgl. Kapitel 3.2). Für einen Großteil der Qualifikationen sind die Einschätzungen ähnlich, unabhängig davon, ob nur Großunternehmen oder alle Unternehmen betrachtet werden. Allerdings gibt es auch Ausnahmen, wie bspw. in den Bereichen *Führungskompetenzen* und *Teamfähigkeit*. Insgesamt geben 13% der Unternehmen Führungskompetenzen als wichtige zukünftige Qualifikation an, bei Großunternehmen sind es 68%. Genau umgekehrt verhält es sich mit Teamfähigkeit. Über alle Unternehmen hinweg wird diese Qualifikation in 45% der Fälle als wichtig eingeschätzt, bei den Großunternehmen nur in 28% (Statistisches Bundesamt 2017, S. 61).⁹

⁹ Eine weitere Ausnahme findet sich in Bezug auf IT-Kenntnisse. Während insgesamt der Anteil der allgemeinen IT-Kenntnisse bei 31,2% gegenüber 8% professionellen IT-Kenntnissen liegt, gleicht sich das Verhältnis für Großunternehmen aus: 18,6% allgemeine und 18,2% professionelle IT-Kenntnisse. Eine mögliche Erklärung könnte das Vorhandensein spezieller IT-Abteilungen in Großunternehmen sein.

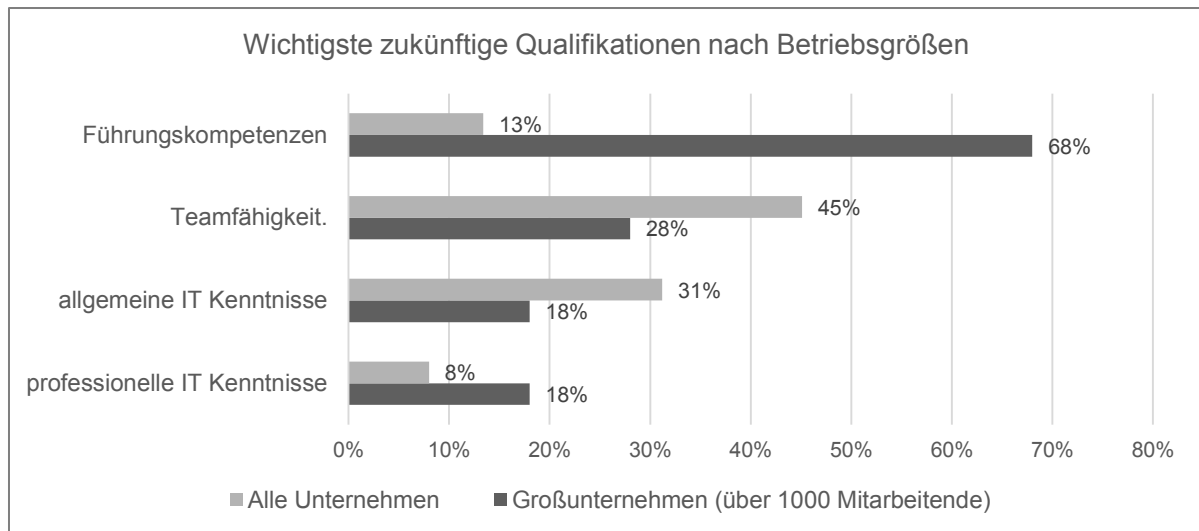


Abbildung 5: Auswahl wichtigster zukünftiger Qualifikationen nach Betriebsgrößen (Statistisches Bundesamt 2017, S. 61), eigene Darstellung.

2.1.3 Die Mesoebene: Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung

Anders als auf der Makroebene wird auf der Mesoebene betrieblicher Weiterbildung das einzelne Unternehmen betrachtet. Hierzu liegen sowohl empirische als auch theoretische Arbeiten vor. Empirische Arbeiten beschäftigen sich beispielsweise mit Einflussfaktoren auf betriebliche Weiterbildung (v. a. Bäumer 1999), aber auch mit typischen Entscheidungsprozessen und involvierten Akteuren (Weber et al. 1994, Käßlinger 2009, Heuer 2010), pädagogischem Wissen in der Personalentwicklung (Kipper 2014) oder der Auswertung der angebotenen Programme (Pullig 1991). Darüber hinaus finden sich in den großen Makro-Studien ebenfalls vereinzelt Daten zur Mesoebene, wie bspw. zum Anlass der Weiterbildungsbeteiligung.¹⁰

Eine grundlegende spezifische Theorie, die betriebliche Weiterbildung differenziert darstellbar macht, fehlte bislang (vgl. Käßlinger 2013). Mit der Konfigurationstheorie liegt nun seit 2016 ein Ansatz vor. Dieser zielt explizit darauf ab, „die Heterogenität betrieblicher Weiterbildung und ihre differenten Ausprägungen aufzuzeigen“ (Käßlinger 2016b, S. 113).

Die grundlegenden Aussagen der Konfigurationstheorie lauten:

- Betriebliche Weiterbildung ist kontingent.
- Der Begriff ‚Entscheidung‘ ist von zentraler Bedeutung.
- Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind auf drei Ebenen angesiedelt.
- Entscheidungen basieren auf den Interessen verschiedener Akteure und ihrer Durchsetzungsfähigkeit im Betrieb.

¹⁰ Im Segment der betrieblichen Weiterbildung wurden 61% der Weiterbildungsaktivitäten auf betriebliche Anordnung wahrgenommen, 16% auf Vorschlag des direkten Vorgesetzten und unter 25% auf Eigeninitiative (BMBF 2015, S. 49).

- Die Akteure mit ihren Interessen und ihren Entscheidungen schaffen im Zusammenspiel mit den Umsystemen der Betriebe auf allen Ebenen Konfigurationen und agieren in diesen.
- Betriebliche Weiterbildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht berücksichtigt besonders die individuelle Perspektive (Käpplinger 2016b).

Zwar ist die Konfigurationstheorie erst im letzten Jahr des Promotionsvorhabens erschienen, dennoch bietet sie wichtige Bezugspunkte, um die Gesamtkonzeption einzuordnen. Dazu gehört insbesondere das bereits erwähnte Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen. Es werden drei Ebenen unterschieden. Die Makroebene entspricht der Metaentscheidung eines Unternehmens für oder gegen Weiterbildung, während auf der Mesoebene Entscheidungen zur Weiterbildungskompetenz angesiedelt sind. Makro- und mikrodidaktische Entscheidungen werden hier als Mikroebene betrachtet (Käpplinger 2016b, S. 132). Ähnlich differenziert auch Heuer (2010) zwischen Weiterbildungsentscheidungen auf zwei Ebenen (S. 108). Sie beschreibt Weiterbildung im Unternehmen ebenfalls als mehrfach kontingent: auf der Ebene der grundlegenden Entscheidung für oder gegen Weiterbildung und auf der Ebene der individuellen Teilnahme an Weiterbildung oder einer anderen Form der „Problemlösung“ (Heuer 2010, S. 56 u. 88). Käpplinger konstatiert v.a. für die zweite Ebene Forschungsbedarf:

„Die Planungs- und Managementebenen stellen wichtige Rahmungen für Lehr-Lerninteraktionen auf der dritten Ebenen dar. Viele Probleme, mangelnde Passung und Transfer haben ihren Ursprung primär in der Planung von Weiterbildungen und sekundär in der Durchführung“ (Käpplinger 2016b, S. 232).

Das Promotionsvorhaben lässt sich an der Schnittstelle bzw. dem *Wechselverhältnis* (ebd., S. 132) der zweiten und dritten Ebene verorten: Es nimmt die planenden Akteure (Weiterbildungskompetenz) und die im Rahmen der Programmplanung getroffenen Entscheidungen (Makrodidaktik) in den Blick. Dieser Ansatz wird im Unterkapitel zu Programmplanung ausführlich dargestellt (2.3). Damit wird auch normativ ein ähnlicher Ansatz verfolgt, wie ihn Käpplinger mit der Konfigurationstheorie vorschlägt; es geht um eine „intensivere und vor allem bewusstere Berücksichtigung der verschiedenen Akteure und ein Aushandeln ihrer Weiterbildungsinteressen“ (Käpplinger 2016b, S. 232).

2.2 Pädagogische und ökonomische Zielvorstellungen

In diesem Kapitel wird das Erkenntnisinteresse des Promotionsvorhabens theoretisch bearbeitet. Die betriebliche Weiterbildung wird in der erwachsenenpädagogischen Forschung seit langem kritisch betrachtet und diskutiert. Das Promotionsvorhaben schließt an diese Diskurse an (2.2.1) und erweitert sie um eine wirtschaftsethische Perspektive (2.2.2). Dabei wird der Standpunkt eingenommen, dass auch eine über ökonomische Sachzwänge

begründete Entscheidung nicht wertfrei ist, sondern sich in einem von Zielvorstellungen bestimmten Rahmen bewegt (2.2.3).

2.2.1 Differenz-, Konvergenz- und Transformationsthese

Ausgangspunkt des Promotionsvorhabens ist die Frage nach dem Zusammenwirken von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen im Kontext betrieblicher Weiterbildung. Seit sich die erwachsenenpädagogische Disziplin mit diesem Forschungsfeld beschäftigt, ist dazu eine Vielzahl v.a. theoretischer Arbeiten entstanden (vgl. Behringer et al. 2009, S. 44ff.). Nachfolgend wird der Diskurs in drei Positionen zusammengefasst.

Vertreterinnen der Konvergenzthese betrachten die Veränderungen der Arbeitswelt, die sich auf Themen, Methoden und Zielen betrieblicher Weiterbildung durchschlagen, als Zeichen dafür, dass sich der Konflikt zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielvorstellungen aufhebt (vgl. z.B. Arnold 2002, aber auch Dewe 2000).

„Die in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten zunehmend geforderte Ganzheitlichkeit der Arbeitsprozesse und Reflexivität der Beschäftigten könnte demgegenüber ein Indiz für verstärkte Bildungspotentiale und Bildungschancen sein und für die Konvergenz oder Koinzidenz von pädagogischer und ökonomischer Vernunft [sprechen; TR]“ (Dehnbostel 2010, S. 5).

Diese These lässt sich als stark normativ kritisieren, sie stellt ein „programmatisches Leitbild einer guten (pädagogischen) Praxis betrieblicher Weiterbildung dar“, das nicht empirisch überprüft werden kann (Käpplinger 2016b, S. 55).

Demgegenüber gehen Vertreter der Differenzierungsthese von einer grundlegenden Divergenz pädagogischer und ökonomischer Zielvorstellungen aus. Sie verweisen auf das Spannungsfeld zwischen den Erwartungen, die an Wirtschaftlichkeit und kurzfristigem Erfolg orientiert sind, und den Erwartungen, die an pädagogischen Zielvorstellungen wie Kompetenzerwerb, langfristigem Nutzen und damit an den Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen ausgerichtet sind. Ihnen zufolge deutet sich bislang keine Auflösung dieses Zielkonflikts an, vielmehr wird betriebliche Weiterbildung durch die Fokussierung auf Kompetenzen gesehen als eine „Rationalisierungsstrategie, die über die pädagogische Indienstnahme des Lernens die Mitarbeitersubjektivität als neue „Rationalisierungsqualität“ erschließt (Geißler/Orthey in Dobischat/Düsseldorff 2010, S. 924). Diese These bietet Anschlussmöglichkeiten für die empirische Forschung, da ein von normativen Forderungen und Wünschen befreiter Blick“ hilft, „das Akteurshandeln zu verstehen und zu erklären“ (Käpplinger 2016b, S. 57).

Die dritte These, die Transformationsthese, ähnelt insoweit der ersten, als sie Konvergenz für möglich hält. Die Begründung ist hier allerdings leicht anders. Vertreter der Transformationsthese plädieren dafür, durch die Aufwertung informellen Lernens betriebliche Weiterbildung grundlegend zu verändern (vgl. Behringer et al. 2009, S. 47). Auch

diesbezüglich gibt es kritische Stimmen, die hinterfragen, inwiefern diese neuen Lernformen tatsächlich den Entwicklungsinteressen der Mitarbeiter entsprechen (vgl. Klingovsky 2009).

Entscheidend für den Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Kritik am Diskurs selbst. Es finden sich viele Tendenzaussagen und eine empirische Grundlage fehlt (Dollhausen 2008). Eine Operationalisierung wird als schwierig gesehen, weil „es sich bei der Frage nach der ökonomischen und pädagogischen Perspektive um zwei theoretisch unterscheidbare Analyseraster, nicht jedoch um zwei physikalisch oder materiell trennbare Einheiten“ handelt (Harteis 2004, S. 284). Zudem können Antworten immer nur in Bezug auf einen bestimmten Kontext gegeben werden und dort Bedeutung gewinnen (Dollhausen 2008, S. 118f.). Dafür gilt es „sich zu vergewissern, auf welcher analytischen Ebene man sich bewegt, welche Faktoren man in seine Analysemodelle wie einbezieht und welche Aussagen mit dem jeweiligen Forschungsansatz möglich sind“ (Behringer et al. 2009, S. 49).

In der hier betrachteten Praxis betrieblicher Weiterbildung scheint man sich v.a. einen pragmatischen Umgang mit einem möglichen Zielkonflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik zu wünschen. In der viel rezipierten Zeitschrift *Organisationsentwicklung* wird vorgeschlagen:

„Es geht darum, sich in den Widersprüchen offensiv als Agent derselben zu verhalten. PE [Personalentwicklung; TR] wird – wie das gesamte Personalmanagement – zum ‚Gewissen der Organisation‘ bezüglich der Tatsache, dass man Arbeitskräfte braucht, aber Menschen hat“ (Looss 2012, S. 45).

Um diesen Vorschlag umsetzen zu können, müssen mögliche Widersprüche sichtbar gemacht und reflektiert werden. Dieses Vorhaben ist ein Beitrag dazu.

2.2.2 Betriebliche Weiterbildung als Anwendungsfall der Wirtschaftsethik

Wirtschaftsethik als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften beschäftigt sich mit ähnlichen Fragen: Was ist die ethische Dimension wirtschaftlichen Handelns? Dabei werden drei Ansätze unterschieden: die Anwendung der Ethik auf die Wirtschaft, die Anwendung der Ökonomik auf die Moral oder die Integration von Ethik und Ökonomik (Göbel 2013, S. 73).¹¹ Diese zunächst theoretischen Ansätze basieren auf sehr unterschiedlichen Vorannahmen und kommen dementsprechend zu verschiedenen Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis. Das soll anhand zweier prominenter Autoren erläutert werden.

Für Homann, ein Vertreter des Ansatzes Wirtschaftsethik als Anwendung der Ökonomik auf die Moral, ist Ökonomik (die Wissenschaft vom wirtschaftlichen Handeln) an sich wertfrei, handlungsleitend ist das Prinzip der Nutzenmaximierung. Ethische Aspekte werden nur dann

¹¹ Auch in der erwachsenenpädagogischen Forschung gibt es Arbeiten, die sich explizit mit Ethik beschäftigen (vgl. Röbel 2016). Eine Übersicht findet sich bei Schrader (2014). Er unterscheidet drei Themenbereiche und konstatiert für alle weiteren Forschungsbedarf: Inhalte und Ziele der Erwachsenenbildung unter ethischen Gesichtspunkten, Ethik beruflichen Handelns (v.a. mikrodidaktisches Handeln sowie Entwicklung berufsethischer Standards), ethische Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und pädagogischer Praxis (ebd.).

berücksichtigt, wenn es entsprechende Anreize gibt. Diese müssen auf einer höheren Ebene gesetzt werden. Es müssten also entsprechende politische Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ethisch gutes Handeln ökonomisch sinnvoll machen, es bedarf einer „institutionellen Gestaltung der Anreize“ (Homann 2002: 21).¹²

Dem widersprechend geht Ulrich, prominentester Vertreter der integrativen Wirtschaftsethik, davon aus, dass jede wirtschaftliche Entscheidung auch eine bestimmte Werthaltung zum Ausdruck bringt (ebd. 2008, S. 101). In seinem Werk *Integrative Wirtschaftsethik*, das zuerst 1997 erschien, kritisiert er Homanns Ansatz stark. Ulrich zufolge kann Ökonomie nie wertfrei sein, da „die rationale Lösung der Anspruchskonflikte um die Verteilung der (internen und externen) Kosten und Nutzen des Wirtschaftens ein normatives Problem darstellt“ (Ulrich 2008, S. 131). Ziel der integrativen Wirtschaftsethik ist es, eine sozialökonomische Rationalität auszuarbeiten, die die Frage der Verteilung von Gütern einbindet in den „ethisch rationalen Umgang mit den Konflikten zwischen allen Involvierten“ (ebd.). Die Aufgabe wirtschaftsethischer Forschung bestehe, so einer seiner Schüler, im „Aufzeigen derjenigen Werte bzw. normativen Gesichtspunkte, die in jeweils spezifischen Diskussionszusammenhängen im Spiel sind, jedoch typischerweise übersehen oder übergangen werden“ (Thielemann 2003, S. 110f.).

2.2.3 Fazit zum Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik

Für das Promotionsvorhaben scheint die Perspektive von Ulrich zielführender und zugleich gut anschlussfähig an erwachsenenpädagogische Forschung. So fordert bspw. Faulstich im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildungsbedarfsermittlung, „scheinbar sachliche ‚Bedarfe‘ zu reflektieren auf die dahinterstehenden Interessenstrukturen“ (Faulstich 1998, S. 105). Ähnlich weist auch Käßlinger darauf hin, dass Ressourcenentscheidungen immer auch Wertentscheidungen seien, und plädiert dafür: „in die Auseinandersetzung gehen, welche Werte eine Gesellschaft hat bzw. wofür welche Ressourcen zur Verfügung stehen“ (unveröffentlicht, S. 10).

Es wird also nicht von einem grundsätzlichen Widerspruch zwischen Ökonomie und Pädagogik ausgegangen, sondern vielmehr in Bezug auf die Ökonomie zwischen (vermeintlichen) Sachzwängen und ökonomischen Zielvorstellungen unterschieden. Bspw. könnte auf ein als gering empfundenes Weiterbildungsbudget als Sachzwang verwiesen werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Zielvorstellung (Ulrich 2008, S. 141). Auch ein kleines Weiterbildungsbudget bietet – unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen – Gestaltungsspielräume, was Zielgruppen und Themen angeht. Vermeintliche Sachzwänge müssen also von Zielvorstellungen, wie bspw. der Zielvorstellung

¹² Auf dieser Logik basieren bspw. Förderprogramme, die sich an Weiterbildungskosten beteiligen und somit Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichermaßen ansprechen (vgl. Käßlinger 2016a).

Gewinnmaximierung, unterschieden werden (vgl. ebd. für eine Begründung, warum Gewinnmaximierung keinen Sachzwang darstellt, S. 431).

Mögliche Konflikte können sowohl auf der Ebene der Zielvorstellungen liegen (was soll erreicht werden?) als auch der daraus abgeleiteten Vorstellung von Rationalität (was ist der beste Weg, um das Ziel zu erreichen?). Ökonomische Rationalität meint in der Regel eine in Zahlen ausdrückbare Effizienz im Sinne der Kosten-Nutzen-Optimierung. Diese ist mit Vorsicht zu betrachten. Einerseits kann eine Kosten-Nutzen-Optimierung auch im Sinne anderer Ziele eingesetzt werden; in diesem Sinne lässt sie sich mit einem Routenplaner vergleichen. Dieser zeigt je nach den zur Verfügung stehenden (Transport-)Mitteln die streckenmäßig kürzeste oder auch zeitlich schnellste Route auf. Andererseits verdeckt der Fokus auf vermeintlich objektive Zahlen oft die dahinterstehenden Ziele, die somit stillschweigend akzeptiert anstatt benannt und zur Diskussion gestellt werden.

Die (analytische) Unterscheidung von Zielvorstellungen und Rationalität verdeutlicht, dass wirtschaftliches Handeln ohne Zielvorstellungen nicht möglich ist (vgl. Käßlinger 2017).¹³ Das bedeutet auch, dass sich hier Gestaltungsspielräume bieten, oder anders formuliert: Es „entstehen Offenheiten, welche erst durch eine interessenreflektierte Strategie gefüllt werden können“ (Faulstich 1998, S. 5). Die zentrale Frage lautet: Was (und wer) soll mit betrieblicher Weiterbildung erreicht werden? In dieser Perspektive sind normative Zielvorstellungen, wie sie die Erwachsenenpädagogik für die betriebliche Weiterbildung formuliert, keine störenden Fremdkörper, sondern notwendige Voraussetzungen für zielgerichtetes Handeln.

Es ist davon auszugehen, dass es aus Unternehmenssicht selbstverständlich ist, dass die betriebliche Weiterbildung dazu dient, die Organisationsziele zu erreichen – ebenso wie andere Organisationen, wie Kirchen oder gewerkschaftliche Einrichtungen Weiterbildung auch anbieten, um ihre jeweiligen Zielvorstellungen zu erfüllen (vgl. Schäffner 1991, S. 60f. sowie Gieseke 2008, S. 81ff. mit Blick auf Weiterbildung im Unternehmen). Neben der Gewinnmaximierung könnten weitere Unternehmensziele bspw. eine Umsatzsteigerung oder eine Kostensenkung sein. Genauso gut kann es aber auch das Ziel des Unternehmens sein, einen Beitrag dazu zu leisten, „eine empathische Welt ohne Vorurteile Realität werden zu lassen“ (Dialogue Social Enterprise GmbH)¹⁴.

Auch wenn betriebswirtschaftliche Handbücher zu Personalmanagement und Personalentwicklung in der Regel eine Ausrichtung der Personalentwicklung an den

¹³ Bis ins 18. Jahrhundert wurden Wirtschaft und Ethik auch wissenschaftlich zusammengedacht. Bspw. war Adam Smith, der als einer der Gründer der Wirtschaftswissenschaften bezeichnet wird, Ethiker (Küpper 2011, S. 3).

¹⁴ Das in Hamburg ansässige Unternehmen betreibt mit diesem Ziel u.a. Ausstellungen im Dunkeln und hat nach eigenen Angaben in den letzten fast 30 Jahren bereits über acht Millionen Menschen in 38 Ländern und 170 Städten erreicht. Allein in Hamburg wurde 2016 ein Umsatz von 2.395.000 € erzielt (<https://www.dialog-im-dunkeln.de/de/ueber-uns>).

Unternehmenszielen bzw. der Unternehmensstrategie fordern (z.B. Holtbrügge 2007, S. 114; Ryschka et al. 2011, S. 19; Becker 2011, S. 9, Kauffeld 2010, S. 16), ist zu vermuten, dass diese häufig als Sachzwang dargestellt und nicht als Zielvorstellungen gekennzeichnet und zur Diskussion gestellt werden. Das folgende Zitat aus der Publikation *Nachhaltige Weiterbildung* einer Psychologie-Professorin kann als Beispiel für nicht hinterfragte Zielvorstellungen dienen:

„Nicht nur aus Marketingaspekten heraus sollte überlegt werden, für wen Trainings konzipiert werden sollen. Ein Vertriebstaining kann für die Mitarbeiter angeboten werden, die ihren Job nicht ‚gut genug‘ ausfüllen, es kann aber auch für die besten 20% im Vertrieb (Top-Performer) konzipiert werden. Im zweiten Fall bekommt das Training nicht nur einen Belohnungscharakter und drückt Wertschätzung gegenüber den Besten aus, sondern man verspricht sich hier auch den größten finanziellen Nutzen. Verkaufen die Besten nach dem Training 20% mehr, bringt dies einen größeren finanziellen Nutzen, als wenn es die schlechtesten 20% Verkäufer tun“ (Kauffeld 2010, S. 22).

Gleichzeitig zeigt das Zitat auch, dass Gestaltungsspielräume vorhanden sind. Betriebliche Weiterbildung ist nicht durch Sachzwänge vorherbestimmt, sie wird von den beteiligten Akteuren entsprechend den Zielvorstellungen gestaltet. Diese Zielvorstellungen zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen kann Aufgabe erwachsenenpädagogischer Forschung sein.

2.3 Programmplanung

„Die Planungs- und Managementebenen stellen wichtige Rahmungen für Lehr-Lerninteraktionen auf der dritten Ebenen dar. Viele Probleme, mangelnde Passung und Transfer haben ihren Ursprung primär in der Planung von Weiterbildungen und sekundär in der Durchführung“ (Käpplinger 2016b, S. 232).

Wie bereits in 2.1 begründet, widmet sich das Promotionsvorhaben der Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Als Untersuchungsgegenstand wurde der Prozess der Bedarfserschließung gewählt. Bedarfserschließung wird als ein Kern pädagogischen Handelns betrachtet und kann als eine Art Brennglas hinsichtlich des Erkenntnisinteresses verstanden werden:

„Weiterbildungsmanager gestalten Weiterbildung vor dem Hintergrund ihrer Situationsinterpretation, persönlicher Interessen und der internen Machtkonstellationen. Sie konfigurieren Weiterbildung auf der Grundlage vorgefundener Rahmenbedingungen und richten ihr Handeln daran aus. *Im Mittelpunkt des Konfigurationsinteresses steht die Definitionsmacht über die Auslegung von Bildungsbedarf*“ (Robak 2012, S. 188, Hervorh. d. Verf.).

Dieses Kapitel erläutert den spezifischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Zunächst wird das dem Promotionsvorhaben zugrundeliegende Verständnis von Programmplanung vorgestellt (2.3.1). Dazu wird auch auf Ansätze eingegangen, die Programmplanung unter dem Aspekt verschiedener Zielvorstellungen, Interessen und Begründungslogiken bearbeiten (2.3.2). Anschließend folgt eine Darlegung des Theorie- und Forschungsstands zu Bedarf und Bedarfserschließung (2.3.3).

2.3.1 Programmplanung als Angleichungshandeln

Das Promotionsvorhaben ist im Rahmen eines DFG-Projekts entstanden. Hier lagen die Theoriebezüge vorrangig im Bereich der Programmplanung. Es wurden insbesondere erwachsenenpädagogische Ansätze rezipiert (vgl. von Hippel/Röbel 2016 für eine Übersicht). Diese unterscheiden sich von bspw. betriebswirtschaftlichen Ansätzen dadurch, dass sie nicht von linearen Planungsprozessen ausgehen, sondern Planungsprozesse als komplex und konflikthaft beschreiben (vgl. Käpplinger 2016). Programmplanung kann als „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2000) beschrieben werden.¹⁵

Für das Promotionsvorhaben sind diese Ansätze interessant, weil sie den organisationalen und sozialen Kontext der Programmplanung einbeziehen und den Blick öffnen für den Umgang mit unterschiedlichen Zielvorstellungen (vgl. von Hippel/Röbel 2016). Diese Betrachtungsweise schließt an die Governanceforschung an; es werden nicht nur Prozesse beschrieben, sondern auch die daran beteiligten Akteure und ihre Sinnlogiken und Verfügungsrechte betrachtet (vgl. ebd.). Das Erkenntnisinteresse liegt weniger darauf, *wie* Programme geplant werden, sondern nimmt auch in den Blick, *warum* sie so geplant werden (vgl. McLean 2000). Dabei können mit Dollhausen (2008) sowohl Konsistenzen als auch Inkonsistenzen in der Planung betrachtet werden.

Neben der Forschung zum Programmplanungshandeln beschäftigt sich Erwachsenenpädagogik als Disziplin auch mit der Analyse der erstellten Programme. Auch wenn der Zugang zu Betrieben nicht einfach ist, liegen Programmanalysen für die betriebliche Weiterbildung vor (z.B. Pullig 1991). Zu den im Rahmen des DFG-Projekts untersuchten Unternehmen ist ebenfalls eine Programmanalyse entstanden (von Hippel 2016).

Begriffsklärung

Programm und *Programmplanung* können als erwachsenenpädagogische Begriffe bezeichnet werden. In der Praxis der betrieblichen Weiterbildung wird man sie eher nicht finden. Sie sollen daher an dieser Stelle kurz definiert werden.

„Programme sind makrodidaktische konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereithalten“ (Gieseke 2003, S. 192).

Im Sinne der oben genannten Definition betrieblicher Weiterbildung kann die Summe aller Weiterbildungsangebote als Programm bezeichnet werden. Dies kann ein gedrucktes Programmheft mit umfassen, muss es aber nicht. Die Programmplanung wiederum umfasst „zeitliche, thematische, methodische und andere Strukturen“ (Höffer-Mehlmer 2010, S. 997).¹⁶

¹⁵ Oder anders formuliert kann Programmplanungshandeln „als die Notwendigkeit und die Möglichkeit zur Gestaltung von Antinomien im Kontext heterogener Erwartungen verstanden werden“ (von Hippel 2011, S. 54). Als Antinomien werden in diesem Zusammenhang logische Widersprüche bezeichnet, die kennzeichnend sind für professionelles Handeln (von Hippel 2011, S. 45).

¹⁶ Vgl. Gieseke 2003 für eine Gegenüberstellung von Programmplanung und Bildungsmanagement.

Ein Angebot wiederum wie bspw. ein spezifischer Kurs für eine bestimmte Zielgruppe ist das Ergebnis mikrodidaktischer Planung (vgl. Reich-Claassen/von Hippel 2009, S. 1003).

Angleichungshandeln und Wissensinseln

Für das Promotionsvorhaben sind die Arbeiten zur Programmplanung von Gieseke zentral. Die theoretischen Ausführungen basieren auf einer qualitativ-interpretativen Studie zum Programmplanungshandeln. Dadurch konnte gezeigt werden, dass Programmplanung in der Praxis „keinem linearen Entwicklungsgang [folgt; Anmerk. d. Verf.], sie durchläuft verschiedene Etappen, wie das Ziel erreicht wird, und ist von situativen Kontexten abhängig. Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg“ (Gieseke 2008, S. 105).

Die verschiedenen Etappen der Planung bezeichnet Gieseke als Wissensinseln, die den Planenden jeweils „bestimmte Rechercharbeiten und konzeptionelle, pädagogische Entscheidungen abverlangen“ (Gieseke 2008, S. 56). Programmplanung ist gemäß Gieseke nicht nur eine organisierende, sondern vielmehr eine kommunikative Tätigkeit, bei der es verschiedene Positionen durch Aushandlung anzugleichen gilt. Gieseke hat dafür den Begriff des Angleichungshandelns geprägt:

„Angleichungshandeln meint in der Praxis nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, so gesehen, auch Optimierung der Bedarf- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung“ (Gieseke 2008, S. 105).

Das Konzept des Angleichungshandelns wurde zwar für die Programmplanung in der öffentlichen Weiterbildung entwickelt, trifft aber ebenfalls für die betriebliche Weiterbildung zu, sogar in „noch ausgeprägterer Form“ (Gieseke 2008, S. 84). Ähnlich beschreibt auch Faulstich (1998) die Planung betrieblicher Weiterbildung als „Versuch der Systematisierung komplexer Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse im Unternehmenskontext“ (S. 6).

Eine Darstellung der Besonderheiten der Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung findet sich bei Heuer (2010, S. 93ff.); dazu gehört bspw. ein hierarchischer Zielgruppenansatz, weil Zielgruppen gleichzeitig auch Statusgruppen im Betrieb sind (ebd.).

Exkurs: Betriebswirtschaftliche Ansätze

Auch aus der Betriebswirtschaft liegen zahlreiche Vorschläge zur Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen vor (vgl. 2.1 zur begrifflichen Unterscheidung von betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung). Ein umfassender Vergleich dieser Ansätze mit erwachsenenpädagogischen Ansätzen, wie ihn Faulstich gefordert hat (1998, S. 7), steht meines Wissens noch aus. Explorativ bezieht sich Grüner (2000a) beim Thema Bedarfserschließung auf einen „Ausflug in die betriebswirtschaftliche Literatur“. Er kommt zu dem Fazit, dass mögliche Zielkonflikte (zwischen Unternehmens- und Individualzielen) zwar thematisiert würden, jedoch „eine umfassende und grundsätzliche Diskussion über die Ursachen und Lösungsansätze“ unterbleibe (ebd., S. 92f.). Zudem weist er darauf hin, dass

Individualziele zwar als legitim anerkannt würden, aber ihre Berücksichtigung zumeist aus „korporativ begründeten Nützlichkeitsüberlegungen heraus empfohlen wird“ (ebd.).

Als Exkurs soll an dieser Stelle zumindest ein betriebswirtschaftliches Standardwerk als Vergleich zu den erwachsenenpädagogischen Ansätzen näher betrachtet werden: Systematische Personalentwicklung: Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus (Becker 2011). Der Funktionszyklus bezieht sich auf die makrodidaktische Planungsebene, eine explizite Abgrenzung des Planungshandelns nach den didaktischen Ebenen findet sich nicht. Nachfolgend wird eine Übersicht der Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegeben.

- Es werden ähnliche Planungsaufgaben genannt, wie sie auch in den Wissensinseln beschrieben werden. Becker gliedert seinen Funktionszyklus in sechs große Blöcke: Bedarfsanalyse, Ziele setzen, Kreatives Gestalten, Durchführung, Erfolgskontrolle, Transfersicherung.
- Die letzte genannte Aufgabe, Transfersicherung, stellt eine Ergänzung zu den Wissensinseln dar. Sie verweist darauf, dass die Personalentwicklungsabteilung mitverantwortlich dafür ist, die Strukturen zu gestalten, die den Lerntransfer erleichtern – oder erschweren (Becker 2011, S. 331ff.).
- Die sechs Blöcke des Funktionszyklus werden zwar als durchnummerierte Phasen beschrieben. Becker verweist jedoch mehrfach darauf, dass die Phasen als interdependent zu verstehen seien und jede Phase in den jeweils anderen mitgedacht werden müsse. Als Beispiel folgt ein Zitat zur eben vorgestellten Phase der Transfersicherung:
„Es wäre falsch, die Transfersicherung aufgrund ihrer Stellung am Ende des Funktionszyklus als Aktivität zu verstehen, die erst nach Abschluss einer Personalentwicklungsmaßnahme einsetzt. Transfersichernde Elemente sind integraler Bestandteil aller Phasen des Funktionszyklus“ (Becker 2011, S. 331).
- Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der Annahme, dass Personalentwicklung nicht als Selbstzweck im Unternehmen existiert, sondern sich über die Unterstützung bei der Erreichung der Unternehmensziele sowie die Akzeptanz der Mitarbeit dank Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse legitimiert (Becker 2011, S. 116).
- Auch Becker weist darauf hin, dass mehrere Akteure beteiligt sind, und spricht von Haupt- und Nebenverantwortlichkeiten in den verschiedenen Phasen. Die Verantwortung ist dabei auf folgende Gruppen verteilt: Führungskräfte, Personalentwickler, Mitarbeiter, Trainer (Becker 2011, S. 23). Wie genau diese „Anspruchsgruppen“ (Becker 2011, S. 117) an der Planung partizipieren bzw. wie ihre Interessen in die Planung einfließen, lässt sich dem Werk nicht entnehmen.

Zusammenfassend kann dem Fazit von Grüner zugestimmt werden, auch der hier betrachtete betriebswirtschaftliche Ansatz verweist auf die verschiedenen beteiligten Akteure und

mögliche Zielkonflikte. Konkrete Vorschläge zum Umgang mit diesen Konflikten finden sich nicht. Mit Blick auf die Mitarbeitenden wird die Pflicht konstatiert, „die persönliche Beschäftigungsfähigkeit als ‚Holschuld‘ eigenverantwortlich wahrzunehmen“ (Becker 2011, S. 55). Interessant ist eine Typologie von „drei Generationen“ der Personalentwicklung, die sich hinsichtlich des Grads der Institutionalisierung und damit auch in Bezug auf die Planungsverfahren unterscheiden (ebd., S. 14ff.).

2.3.2 Macht, Interessen, Handlungs- und Begründungslogiken

Wenn es darum geht, den Einfluss unterschiedlicher Zielvorstellungen auf der Mesoebene betrieblicher Weiterbildung sichtbar zu machen, bedarf es einer theoretischen Perspektive, die das ermöglicht. Hierzu bieten sich vor allem zwei Forschungsrichtungen an. Zum einen sind im angloamerikanischen Raum mehrere Ansätze entstanden, die Programmplanung als politischen Prozess in den Blick nehmen (Cervero/Wilson 1994, 2006; Caffarella/Daffron 2013) und auf die ethischen Implikationen hinweisen (Sork 1990, 2000, 2001, 2009, 2010). Zum anderen haben mehrere Autoren im deutschsprachigen Raum verschiedene Handlungs- und Begründungslogiken (Harney 1998; Pohlmann 2015; Wittwer 1981) in den Blick genommen. Darüber hinaus ist auch eine Studie von Weber et al. (1994) interessant, in der betriebliche Bildungsentscheidungen detailliert betrachtet wurden.

Macht und Interessen

Caffarella und Daffron (2013) unterscheiden drei verschiedene Ansätze für Programmplanung: Konventionelle Ansätze, die von einem linearen und rational-logischen Planungsverlauf ausgehen, pragmatische Ansätze, die die soziale Realität des Programmplanungshandelns berücksichtigen (vgl. das in 2.3.1 vorgestellte *Angleichungshandeln*), und radikale Ansätze, die explizit soziale, wirtschaftliche und politische Herausforderungen in den Blick nehmen und die von diesen Themen betroffenen Personen in den Planungsprozess einbeziehen, wie der von Caffarella vorgelegte interaktive Planungsansatz (ebd., S. 10ff.).

Für die Betrachtung verschiedener Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung sind vor allem die pragmatischen Ansätze interessant. Eine der ersten Arbeiten dazu wurde von Cervero und Wilson (1994) vorgelegt (vgl. Carrarella/Daffron 2013, S. 12).

Cervero und Wilson zufolge findet Programmplanung immer im Kontext von *Macht- und Interessenskonstellationen* statt und es gehört zur Verantwortung der erwachsenenpädagogisch Planenden, diese auszubalancieren. Dazu zählt auch die Frage, wem gegenüber sich die Planenden mit ihren Programmen verantwortlich fühlen und wer legitimerweise über die Gestaltung der Programme bestimmen kann. Um verschiedene Planungssituationen voneinander unterscheiden zu können, haben Cervero und Wilson eine Matrix entworfen, die anhand der Interessens- und Machtkonstellationen der beteiligten Akteure vier Planungssituationen und -strategien beschreibt (Abbildung 6).

Interessenskonstellation	Machtkonstellation	
	symmetrisch	asymmetrisch
konsensual	befriedigen	netzwerken
nicht-konsensual	verhandeln	gegensteuern

Abbildung 6: Macht und Interessen in Planungssituationen (Cervero/Wilson 1994, S. 261), eigene Darstellung.

Diese Planungssituationen werden von Kontextfaktoren wie der Organisationsstruktur und -kultur, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und innerbetrieblichen Beziehungen („power-relationships“) beeinflusst (Mills et al. 1995).

In einem späteren Werk präzisieren Cervero und Wilson, welche Zielvorstellungen von den Programmplanenden auszubalancieren sind. Sie sprechen von pädagogischen, wirtschaftlichen und politischen Zielen oder auch Dimensionen und fordern Programmplanende dazu auf, alle drei Ebenen in den Blick zu nehmen, mögliche Konflikte und Machtstrukturen zu berücksichtigen (ebd. 2006, S. 160). Als pädagogische Zielvorstellung formulieren sie, dass Programme geplant werden sollten, „that enlarge rather than restrict people’s life chances“ (ebd., S. 98). Die politische Dimension verstehen sie weniger im Sinne gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen, sondern eher mikropolitisch in Bezug auf den Planungsprozess. Ziel sollte es sein, diesen demokratisch zu gestalten, was bedeutet, dass idealerweise alle, die vom Weiterbildungsprogramm betroffen sind, beteiligt werden (ebd., S. 99).¹⁷

Gleichzeitig ist in diesem späteren Werk auch explizit ein gesellschaftspolitischer Anspruch enthalten (weshalb er von Caffarella/Daffron unter den radikalen Ansätzen genannt wird). Cervero und Wilson zitieren Forester (1990), um eine politische Perspektive einzufordern, weil gute Vorsätze, die den durch Macht und Interessen geprägten Kontext nicht berücksichtigen, zu schlechten Ergebnissen führen können (ebd. 2006, S. 101). Eine Übersicht weiterer Ansätze, die sich mit „ethischen Entscheidungen“ im Kontext von Programmplanung beschäftigen, findet sich bei Sork (2009, S. 26f.).

Handlungs- und Begründungslogiken

Die oben genannten Ansätze beziehen sich vor allem auf den sozialen Kontext der Programmplanung, also auf Macht und Interessen. Im deutschsprachigen Raum sind dazu

¹⁷ Für die empirische Forschung hat Robak den Begriff der Planungspartizipation vorgeschlagen; dieser „zielt auf die empirische Erfassung von Partizipationsoptionen verschiedener Akteure an Planungsprozessen“ (Robak et al. 2013, S. 306).

ergänzend einige Arbeiten entstanden, die den Fokus auf unterschiedliche Handlungs- und Begründungslogiken legen (Pohlmann 2015; Wittwer 198; Harney 1998).

Anders als Zielvorstellungen, die sich auf das Ergebnis von Handlungen beziehen, kommen Handlungs- und Begründungslogiken im Verlauf von Entscheidungen zum Tragen. Man könnte sie auch als Rationalitäten bezeichnen (vgl. 2.2.3 sowie Röbel 2016). Ähnliche Begriffe werden in der Regel verwendet, wenn es darum geht, Ökonomisierung als Phänomen zu präzisieren (vgl. Käßlinger unveröffentlicht). Diese kritisch gemeinten Betrachtungen kann man als theoretisch-abstrakt bezeichnen (ebd.)¹⁸.

Für das hier verfolgte Erkenntnisinteresse waren die Arbeiten der genannten Autorinnen und Autoren zielführend, weil sie einen theoretischen Rahmen bieten. Dieser wird nachfolgend dargestellt.

Wittwer (1981) wählt für seine Studie auf Verbands- und Einzelunternehmensebene eine analytische Differenzierung von Rechtfertigung als Bezug auf „normative Handlungs- und Wertmaßstäbe“ (S. 231) und Begründungen als Verweis auf bereits gerechtfertigte Weiterbildungsziele. Er unterscheidet zwischen drei Rechtfertigungsmustern: idealistisch-anthropologisch, ökonomisch-technisch und politisch. Dabei bezieht sich politisch auf „Aussagen, die auf eine Veränderung des Status quo der gesellschaftlichen Ordnung schließen lassen“ (Wittwer 1980, S. 238).

Ähnliche Kategorien erarbeitet auch Pohlmann (2015) im Rahmen einer Studie zu Bildungsurlaub in Bremen. Auf der Grundlage von Experteninterviews wurde analysiert, wie Programmplanung in Einrichtungen stattfindet, die Angebote im Rahmen von Bildungsurlaub machen. Der Fragebogen zielte darauf ab, Entscheidungslogiken nachvollziehen zu können (ebd., S. 82).¹⁹ Um die verschiedenen Einrichtungen miteinander vergleichen zu können, definiert Pohlmann drei Begründungskontexte: pädagogische Prinzipien, ökonomische Kriterien und gesellschaftliche Anforderungen (S. 100). Mit Cervero und Wilson könnte man darüber hinaus auch von einem mikropolitischen Begründungskontext sprechen (vgl. von Hippel/Röbel 2016). Interessant an den Ergebnissen der Studie zum Bildungsurlaub ist, dass sich sowohl eine Bildungsbereichs- als auch eine Einrichtungsspezifität zeigt, so wurden bspw. Entscheidungen im Kontext beruflicher Bildung zumeist nach Marktlogik getroffen (Pohlmann 2015, S. 100).

Noch eine andere Perspektive auf verschiedene Logiken findet sich bei Harney (1998), er spricht von „Handlungslogiken“. Dabei zielt seine Argumentation weniger auf „das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Qualifikation, sondern die Differenz zwischen

¹⁸ Mit dem Ziel, ein konkreteres Verständnis von Ökonomisierung zu entwickeln – und dieser entgegenwirken zu können –, unterscheidet Käßlinger zwischen drei Teilbereichen: ideelle, instrumentelle Ökonomisierung und materielle Ökonomisierung (unveröffentlicht).

¹⁹ Pohlmann spricht in dem Zusammenhang auch von „Legitimationsstrategien“ (ebd. 2015, S. 100).

beruflicher und betrieblicher Handlungslogik“ (Ludwig 2000, S. 331). Für das Promotionsvorhaben relevant ist v.a. seine Perspektive darauf, wo bzw. wie sich diese verschiedenen Handlungslogiken zeigen, nämlich in der kommunikativen Rahmung:

„Differenzen zwischen den verschiedenen Kontexten der Weiterbildung werden nicht auf der Ebene der Themen und Inhalte markiert. Markiert werden sie auf der Ebene der kommunikativen Rahmung, in die die Themen und Inhalte eingefaßt sind“ (Harney 1998, S. 140).

Ausgangspunkt dieser Überlegung ist, dass Weiterbildung im Betrieb kontingent ist und immer wieder begründet werden muss (ebd., S. 8). Auch dann, wenn von den formal definierten Prozessen abgewichen wird, geschehe dies, so Harney, im Sinne der organisationseigenen Handlungslogik (S. 116). Wichtig ist es, hervorzuheben, dass auch Harney nicht von einer betrieblichen Logik ausgeht, sondern von „Multiperspektivität“ innerhalb des Unternehmens (S. 145). Der bisherige Forschungsstand lässt vermuten, dass der Rückgriff auf eine bestimmte Logik für bestimmte Akteursgruppen typisch sein kann. In einer Befragung von Grüner zeigte sich bspw., dass Interviewpartner, die die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung im Kontext betrieblicher Weiterbildung betonen, „zumeist mit Bildungsaufgaben betraut“ waren (Grüner 2000b, S. 218).

Betriebliche Bildungsentscheidungen

Eine umfangreiche Studie zu betrieblichen Bildungsentscheidungen, die verschiedene Akteure berücksichtigt, wurde von Weber et al. (1994) vorgelegt. Für die durchgeführten Fallstudien wurde ein Modell kollektiver Entscheidungsprozesse erarbeitet, das folgende Variablen umfasst: Wichtigkeit technischer Wandel, Interessenbetroffenheit, Konfliktausmaß, Konfliktoffenheit, Prozessstrukturierung, Machtungleichgewicht, Ressourcenknappheit (Bildungsnutzer oder -entwickler), Alternativenzahl, Innovationsgrad, Prozessdauer, Bedeutung, Problembearbeitungsintensität (Weber et al. 1994, S. 89ff.). In der Auswertung werden die untersuchten Fälle (Entscheidungsprozesse) in vier Typen zusammengefasst: inkrementaler Prozess, Routineprozess, verdeckt politischer Prozess, offener politischer Prozess. Diese ergeben sich aus der Kombination der Variablen Prozesssteuerung (gering/hoch) und Interessenbetroffenheit (gering/hoch) (Weber et al. 1994, S. 132f.). Unter den untersuchten Prozessen finden sich Routine- und verdeckt politische Prozesse am häufigsten, diese sind jeweils durch eine hohe Steuerung (Macht, Regeln, Strukturen) und geringes bzw. hohes Interesse geprägt (ebd.).

2.3.3 Bedarf und Bedarferschließung

Begriffsklärung: Bedarf, Bedürfnis, Nutzen und Interesse

Bedarf als Begriff wird sowohl in der Erwachsenenpädagogik als auch der Ökonomie verwendet, daher soll zunächst eine Begriffsklärung erfolgen. Es wird deutlich, dass sich das

Promotionsvorhaben auf ein genuin erwachsenenpädagogisches Verständnis von Bedarf bezieht.

In Abgrenzung zum Begriff *Bedürfnis*, der als subjektive Größe verstanden wird, wird *Bedarf* oft als vermeintlich objektive Größe betrachtet (Gieseke 2008, S. 29). Zudem wird Bedarf als eher zielgerichtet verstanden, während Bedürfnisse als offen und unspezifisch charakterisiert werden (Gieseke im Erscheinen). Der Bedarfsbegriff unterstellt, dass ein Angebot denkbar ist, das das Bedürfnis befriedigen kann (Schlutz 2006, S. 41). Während Bedürfnisse definitionsgemäß nur auf der individuellen Ebene auftreten können, kann Bedarf sowohl individuell als auch institutionell verstanden werden (ebd., S. 45).

„*Bedürfnisse* werden also näher beim Individuum in seiner/ihrer Subjekthaftigkeit gesehen, während *Bedarfe* eher als generelle Anforderung in der Breite für bestimmte Gruppen und als Folge von gesellschaftlich technologischen Herausforderungen in der Regel durch Erhebungen und anschließenden Interpretationen als Bedarfe gelten“ (Gieseke im Erscheinen, Hervorh. im Original).

Für die betriebliche Weiterbildung interpretieren die einfachsten Definitionen Bedarf als „Diskrepanz zwischen Ist und Soll im Verhalten bzw. der Leistung einer Person im Unternehmen“ (Grüner 2000a, S. 106). Dem widersprechend verweisen andere Autoren darauf, dass Bedarf fälschlicherweise als konkret verstanden werde. Bereits die Wahl der Instrumente der Bedarfserhebung beeinflusst die Ergebnisse (vgl. Arnold 1991, S. 146ff.; Faulstich 1998, S. 105ff.; Jechle und Kolb 1994, S. 9; Gieseke im Erscheinen). Dabei sind nicht nur Qualifikationsdefizite relevant, sondern auch die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die jeweilige Unternehmenskultur (vgl. „Bedarfsdimensionen“, Arnold und Wieglerling 1983, S. 34f.; Arnold 1991, S. 148f.) und die Interessenstruktur der Akteure (vgl. „deskriptive Situationsanalysen“, Faulstich 1998, S. 114).

"Damit ist bereits nachvollziehbar, dass Angebote nicht unmittelbar aus Bedarfserhebungen ableitbar sind, da Bedarfe nicht bereits auf bestimmte Angebote verweisen. Es schalten sich verschiedene interpretative Schritte ein, die bisher in der pädagogischen Forschung noch nicht bearbeitet wurden" (Gieseke 2008, S. 34).

Bedarf wird also nicht als eine Art Sachzwang betrachtet, auf den es zu reagieren gilt, sobald er erhoben wurde. *Bedarf wird verstanden als ein Konstrukt, in dem sich Zielvorstellungen und Interessen spiegeln.*²⁰ In der Praxis dürfte häufig auf Bedarfe als Sachzwang verwiesen werden. Arnold und Lermen (2004) bezeichnen in diesem Zusammenhang Bedarf als

²⁰ Dieses Verständnis von Bedarf ist ebenso wie das Promotionsvorhaben in der Programmplanungsforschung verortet. Andere Diskurse heben auf andere Bedarfsbegriffe ab, bspw. legt Ludwig (2000) eine subjektwissenschaftliche Bestimmung des Bildungsbedarfs für die betriebliche Weiterbildung vor. Der Unterschied liegt darin, dass anstelle eines „teleologischen Außenstandpunktes“ (betriebliche Anforderungen oder normative pädagogische Zielvorstellungen) die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden (ebd., S. 333, siehe auch Kapitel 4.3.2).

„Verlegenheitskonstrukt“, an dem festgehalten werde, um Weiterbildungsmaßnahmen und -budgets im Betrieb zu legitimieren (ebd., S. 12). Es wird der direkte Bezug zum Erkenntnisinteresse des Promotionsvorhabens deutlich:

„Die Frage, die im Raum steht, aber nicht immer deutlich ausgesprochen wird, ist nämlich die nach der eigentlichen Relevanz von Bildungszielen im Kontext der Organisationsentwicklung“ (Arnold/Lermen 2004, S. 13f.).

Neben der Unterscheidung zwischen Bedarf und Bedürfnis kann der Bedarfsbegriff auch von Nachfrage, Interessen und Nutzen abgegrenzt werden.

Nachfrage: Schlutz (2006) unterscheidet zwischen latentem Bedarf und manifestem Bedarf (der nachgefragt wird) (ebd., S. 41; vgl. auch Arnold und Wiegerling 1983, S. 37). Dabei kann Nachfrage auch dadurch entstehen, dass Bedarf durch ein Angebot induziert wird (Arnold und Lermen 2004, S. 11; Jechle 1994, S. 6). Nachfrage wiederum ist nicht zwangsläufig mit Teilnahme gleichzusetzen, bei Angeboten mit begrenzter Teilnehmendenzahl kann die Nachfrage größer sein als die Teilnahme. Faulstich (1998) warnt davor, Nachfrage und Bedarf gleichzusetzen und sich in einem „Argumentationszirkel“ zu verrennen (ebd., S. 106).

Interessen: Als einer möglichen Nachfrage vorgelagert können Interessen betrachtet werden. Dabei müssen die mikropolitischen Interessen der an der Planung beteiligten Akteure (vgl. 2.3.2) von den (Lern-)Interessen der potentiellen Teilnehmenden unterschieden werden. Für die zweite Perspektive sind die Arbeiten von Grotlüschen (2010; 2015) zentral. Sie entwirft einen Interessenbegriff, der Handlungen begründet, indem er sowohl Erklärungen im Selbst als auch in der Welt, im Sinne externer Gelegenheitsstrukturen, sucht. Interessen sind in diesem Sinne nicht im Subjekt von Geburt an angelegt, sondern entstehen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt (ebd. 2013, S. 15). Für die betriebliche Weiterbildung bedeutet dies, dass die Mitarbeitenden nicht alle Interessen bereits mitbringen, sondern sich diese auch durch die Auseinandersetzung mit der betrieblichen Umwelt herausbilden.

Nutzen: Als dritter Begriff soll Bedarf von Nutzen abgegrenzt werden. Dieser umfasst die Erwartungen an Lernergebnisse und ihre Verwertbarkeit hinsichtlich anderer Ziele (vgl. Fleige 2011, S. 74). Es lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden, der individuelle Nutzen und die organisationalen Nutzenzusammenhänge (ebd.). Zu beiden Perspektiven gibt es auch empirische Ergebnisse; bspw. zitiert Käßlinger (2016b) für die individuelle Ebene zwei Studien. Eine davon listet Nutzen und Wichtigkeit der Ziele in Bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf. Aus subjektiver Sicht sind die wichtigsten Ziele persönliche Weiterentwicklung (von 90% der Befragten als sehr bzw. eher wichtig eingeschätzt), direkt gefolgt von einer verbesserten beruflichen Leistungsfähigkeit (89%) und der Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen (82%) (ebd., S. 219).

Im Sinne der in diesem Vorhaben betrachteten pädagogischen Zielvorstellungen legt Gieseke (im Erscheinen) eine Definition von Bildungsbedarfen vor:

„Bildungsbedarfe zielen darauf ab, im lebenslangen Lernen den Menschen ein gutes unabhängiges, aktives, leistungsfähiges Leben zu sichern, Beziehungen konstruktiv zu entwickeln, berufliche Existenz zu sichern, soziale Bedarfe zu identifizieren und demokratische Partizipation zu sichern“ (ebd.).

Für den Kontext betrieblicher Weiterbildung ist davon auszugehen, dass sich Bedarf nicht nur im Hinblick auf individuelle Interessen und Nutzenerwartungen sowie pädagogische Zielvorstellungen konkretisiert, sondern auch im Hinblick auf organisationale Verwertungs- und Nutzungsinteressen erschlossen wird. Dementsprechend kann der Prozess der Bedarfserschließung als ein politischer Prozess betrachtet werden und es gilt zu reflektieren, „wer wie warum Bildungsbedarf erhebt“ (Gieseke 2008, S. 29).

Bedarfserschließung als Interpretationsprozess

Den Bedarf zu erkunden und zu bestimmen (andere Autoren sprechen von Bedarfserhebung, -erschließung, -ermittlung, -entwicklung, usw.) gehört zu den zentralen pädagogischen Aufgaben im Rahmen der Programmplanung (vgl. Robak 2012, S. 188; Reich-Claassen und von Hippel 2009, S. 1004; Gieseke 2008, S. 28; Seusing und Bötzel 2000, S. 23). Die Bedarfsbestimmung ist somit Grundlage und oft auch Ausgangspunkt für die Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen im Betrieb.

„Weiterbildungsmanager gestalten Weiterbildung vor dem Hintergrund ihrer Situationsinterpretation, persönlicher Interessen und der internen Machtkonstellationen. Sie konfigurieren Weiterbildung auf der Grundlage vorgefundener Rahmenbedingungen und richten ihr Handeln daran aus. *Im Mittelpunkt des Konfigurationsinteresses steht die Definitionsmacht über die Auslegung von Bildungsbedarf*“ (Robak 2012, S. 188, Hervorh. d. Verf.).

Im Rahmen des Promotionsvorhabens wird Bedarfserschließung daher als Interpretationsprozess verstanden und nicht als technische Ableitung aus objektiv vorhandenen Bedarfen. Diese „interpretativen Schritte“ wurden bislang noch nicht in der pädagogischen Forschung bearbeitet (Gieseke 2008, S. 33-34).

Ausführlich beschrieben worden sind dafür Methoden der Bedarfserschließung (theoretisch und empirisch) und die Problemstellungen bei der Umsetzung in der betrieblichen Praxis. Es liegen zahlreiche Arbeiten vor, die Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung ausführlich oder sogar zentral behandeln (Arnold 1983/1991; Malcher 1990; Jechle et al. 1994; Faulstich 1998; Büchter 1999; Seusing/Bötzel 2000, Grüner 2000a/b; Frevel 2000; Ludwig 2000; Steiner 2002; Arnold/Lermen 2004; Schlutz 2006; Frey 2006; Zalenska 2009).

Methoden der Bedarfserschließung

Eine Übersicht über Methoden der Bedarfserschließung findet sich bei bspw. bei Zalenska (2009). Sie zitiert mehrere Autoren, die jeweils anhand eines anderen Kriteriums eine andere Dreiteilung von Methoden der Bedarfserschließung vorschlagen: Zeithorizont, Organisationseinheit, Interessensgruppe, Gegenstand der Analyse. Weitere Methodensammlungen für die Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung und Vorschläge zur Kategorisierung bieten bspw. Jechle et al. (1994, S. 9-12) und Gieseke (im Erscheinen).

Kritisch diskutiert werden vor allem die Methoden, die auf der Annahme von Bedarf als Differenz von Soll- und Ist-Qualifikation basieren (Grüner 2000a bspw. unterscheidet nach Instrumenten zur Erfassung des Soll- oder Ist-Zustands, S. 128). Faulstich (1998) weist darauf hin, dass bei diesen Ansätzen in der Regel die Reflexion der Interessenstrukturen fehle (S. 114). Arnold und Lermen (2004) zweifeln an, inwiefern Soll-Beschreibungen sich überhaupt erstellen lassen, und heben hervor, dass selbst wenn sich eine Soll-Ist-Differenz bestimmen ließe, dies nicht zwangsläufig zu einem Weiterbildungsangebot führen würde, sondern auch bedeuten könnte, Arbeitsplätze kompetenzbezogen zu gestalten (S. 10f.). Ebenso kritisch betrachtet werden auch die in Werken zu Weiterbildungsmanagement und Bildungsmanagement enthaltenen Varianten der Bedarfserschließung, weil „durch die Benutzung des Managementbegriffs ... der Eindruck erweckt [wird; Anmerk. d. Verf.] Bedarf sei keine normative Kategorie“ (Ludwig 2000, S. 328).

Als Fazit lässt sich sagen, dass eine Vielzahl an theoretisch beschriebenen und ausgearbeiteten Methoden der Bedarfserschließung vorliegt, die zum Großteil allerdings nicht dem Verständnis von Bedarf als sozialem Konstrukt gerecht werden (Arnold 1991, S. 148). Natürlich gibt es auch Ausnahmen; bspw. verweist Gieseke (im Erscheinen) auf den situativen Ansatz von Müller/Stürzl (1992). Im angloamerikanischen Diskurs hat Sork anstelle einer Methodensammlung eine Fragensammlung zur Bedarfserschließung formuliert (2001). Diese umfasst Fragen wie „Was ist das Ziel der Bedarfserschließung?“, „Wer sollte beteiligt werden?“, „Mit welchem Verfahren werden Prioritäten gesetzt und wer sollte wiederum daran beteiligt werden?“ (S. 105ff., eigene Übersetzung).

Empirische Analysen

Empirische Arbeiten, die sich mit Bedarfserhebung beschäftigen, sind meist stärker quantitativ ausgerichtet. Sie zeigen, dass in der Praxis v.a. reaktive Verfahren oder einfache Soll-Ist-Vergleiche angewendet werden und eine stärker strategisch ausgerichtete Bedarfsermittlung selten ist (Seusing und Bötzel 2000, S. 29; Grüner 2000a, S. 148f., Staudt 1990, S. 42). Es scheint eine Lücke zu geben zwischen der zugeschriebenen Bedeutung der Bedarfserschließung, der Fülle an Literatur mit Beschreibungen von Methoden und

Instrumenten und der Umsetzung in der Praxis (Grüner 2000a, S. 129). Dennoch kann die Bedarfserschließung als „in der Regel die verfahrensmäßig und instrumentell am umfassendste institutionalisierte Ebene der betrieblichen Weiterbildungsplanung“ bezeichnet werden (Seusing/Bötel 2000, S. 23).

Eine Auswertung der CVTS5-Daten zeigt, dass 2016 zwar insgesamt 77% der befragten Unternehmen Weiterbildung angeboten haben, aber nur bei 28% Weiterbildung Teil des allgemeinen Planungsprozesses war (bei Großunternehmen: 62%). Demgegenüber gaben 42% der Unternehmen an, nur unregelmäßig Bedarfsermittlungen durchzuführen; bei 37% sind es ihren Angaben zufolge gar keine (Großunternehmen: 25% bzw. 13%) (Statistisches Bundesamt 2017, S. 57).²¹

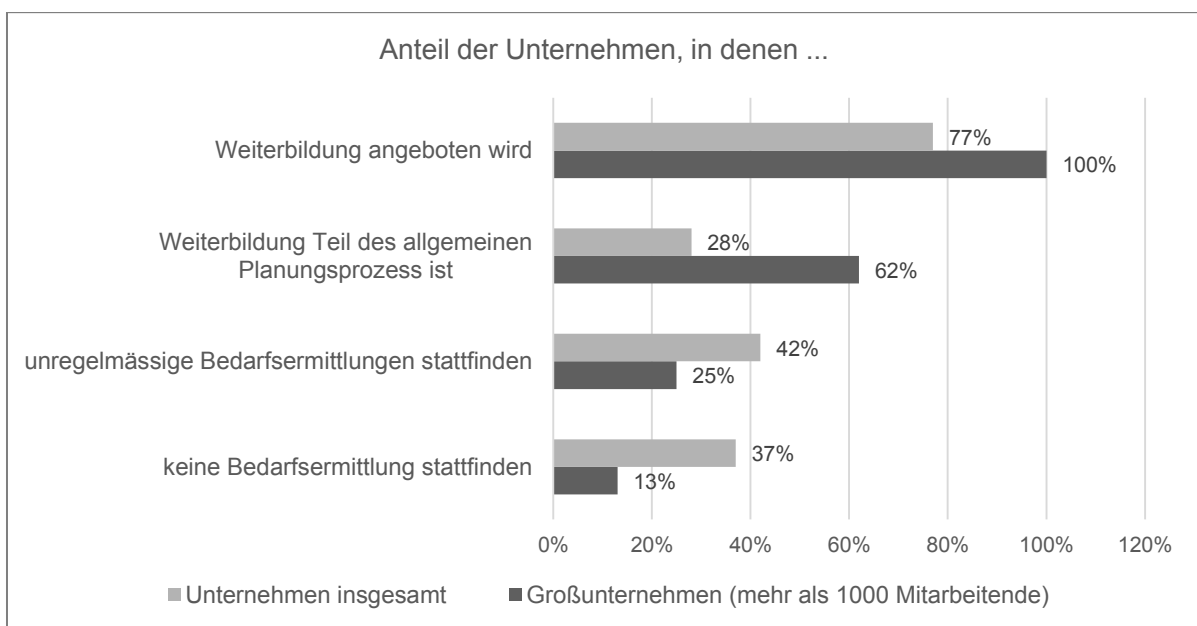


Abbildung 7: Anteil weiterbildender Unternehmen und Bedarfserschließung (Statistisches Bundesamt 2017, S. 57), eigene Darstellung.

Fazit

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Bedarfe offensichtlich auch außerhalb von strukturierten Bedarfserschließungsprozessen definiert werden. Wie das geschieht, welche Akteure beteiligt sind und wie die getroffenen Entscheidungen begründet werden, wurde bislang nicht detailliert untersucht (vgl. Zalenska 2009, S. 116).²² Ähnlich wie für die gesamte Programmplanung lässt sich so die Lücke zwischen theoretisch ausgearbeiteten

²¹ Für frühere Jahre vgl. Krekel und Seusing 1999, S. 48, Seusing und Bötel 2000. Für die CVTS4-Daten liegt zudem eine ausführliche Auswertung hinsichtlich der Bedarfserschließung im Rahmen einer Zusatzerhebung des BiBB vor (Moraal 2014).

²² Der Vollständigkeit halber soll noch auf eine empirische Betrachtung der Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung verwiesen werden, die ein ähnliches Erkenntnisinteresse verfolgt wie dieses Promotionsvorhaben. Grüner (2000a) hat mit dem Ziel zu klären, „ob und unter welchen Voraussetzungen es möglich ist ... die unterschiedlichen Anforderungen an betriebliche Weiterbildung unter Beachtung individueller Bildungsansprüche auszubalancieren“ (S. 16), gewerblich-mittelständische Unternehmen untersucht.

Bedarfserhebungsmethoden und deren tatsächlicher Nutzung in der Praxis erklären. Es fehlt an empirischer Analyse „über das ganz konkrete Planungshandeln der betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen“ (Käpplinger 2010, S. 13).

2.4 Fazit: Forschungslücken und Vorannahmen

Während für die Makroebene betrieblicher Weiterbildung zahlreiche empirische und einige theoretische Arbeiten vorliegen, gibt es einen Bedarf an weiteren empirischen Detailstudien auf der Mesoebene betrieblicher Weiterbildung (a. A. o.). Dies gilt insbesondere auch für den Prozess der Bedarfserschließung (vgl. Zalenska 2009, S. 116, Gieseke 2008, S. 34). Hinsichtlich des Zusammenspiels von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen liegt bislang keine zufriedenstellende Antwort vor, es „finden sich viele Tendenzaussagen und eine empirische Grundlage fehlt“ (Dollhausen 2008). Ziel des Promotionsvorhabens ist es, dazu einen empirischen und theoretischen Beitrag zu leisten.

Die *theoretischen Vorannahmen*, auf denen das Vorhaben basiert, werden hier noch einmal zusammengefasst, bevor im nächsten Kapitel die Fragestellungen der Einzelarbeiten präzisiert werden.

1. Betriebliche Weiterbildung kann als beigeordnete Bildung bezeichnet werden, sie dient anderen Zielen.
2. Es wird von einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen für die betriebliche Weiterbildung ausgegangen, die sich bspw. in der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zeigen.
3. Dabei werden pädagogische und ökonomische Zielvorstellungen nicht als grundsätzlich widersprüchlich verstanden, es bieten sich Gestaltungsspielräume auf der Ebene des einzelnen Unternehmens.
4. Aufschlussreich, weil empirisch detailliert noch wenig untersucht, sind die Entscheidungen auf der makrodidaktischen Ebene, also das Programmplanungshandeln.
5. Programmplanungshandeln ist kein technisch-rationaler, sondern ein sozialer Prozess, der als Angleichungshandeln verstanden werden kann. Es gilt die verschiedenen Akteure, Macht, Interessen und Begründungslogiken in den Blick zu nehmen.
6. Bedarfserschließung kann als ein Kern von Programmplanungshandeln bezeichnet werden, hier lässt sich das Aushandeln der verschiedenen Interessen und Zielvorstellungen beispielhaft untersuchen.
7. Bedarf wird dabei nicht als objektiv vorhanden verstanden, sondern als ein Konstrukt, in dem sich ebendiese unterschiedlichen Zielvorstellungen und Interessen spiegeln. Bedarfserschließung wird als Interpretationsprozess verstanden.

8. Erkenntnisversprechend ist daher weniger eine Betrachtung der Methoden der Bedarfserschließung als eine Analyse, „welche Instanzen in welcher Art und Weise bei der Bedarfskonstruktion mitwirken“ (Arnold/Lermen 2004, S. 15)

Kapitel 3: Einordnung der Einzelarbeiten

Das Promotionsvorhaben umfasst drei Einzelarbeiten, die alle bereits in wissenschaftlichen Fachzeitschriften mit Gutachterverfahren veröffentlicht worden sind. Die vollständigen Publikationen mit dem jeweiligen Theorie- und Forschungsstand sowie einer detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns und der jeweiligen Ergebnisse befinden sich im Anhang.

Die einzelnen Fragestellungen sowie die Erträge für das hier verfolgte Erkenntnisinteresse werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt. Zusätzlich wird auf das Design der zugrundeliegenden Studie sowie der Primär- und Sekundäranalysen eingegangen.

3.1 Gesamtkonzeption und Fragestellungen der Einzelarbeiten

Alle Einzelarbeiten befassen sich mit Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Das Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen in diesem Kontext wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Die einzelnen Arbeiten bieten jeweils einen spezifischen Beitrag zu der übergeordneten Fragestellung des Promotionsvorhabens: Inwiefern werden erwachsenenpädagogische Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung berücksichtigt? Dabei flossen die Erkenntnisse der Einzelarbeiten jeweils in die Konzeption der nächsten Arbeit ein. In der Abbildung 8 wird der Aufbau der Gesamtkonzeption schematisch verdeutlicht.

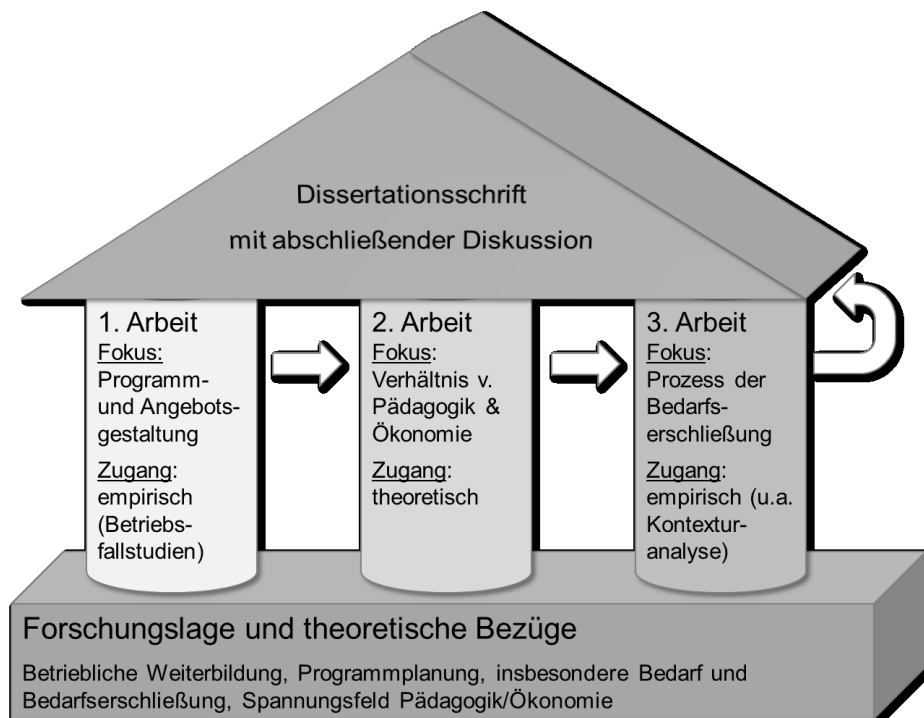


Abbildung 8: Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens, eigene Darstellung.

In den Einzelarbeiten wurden die folgenden Unterfragestellungen beantwortet (in chronologischer Reihenfolge):

1. Welcher Einfluss geht von den unterschiedlichen Akteuren auf die Programm- und Angebotsgestaltung (anvisierte Zielgruppen, Ziele, Inhalte, didaktische Handlungsfelder) in der betrieblichen Weiterbildung aus? Welche spezifischen Formen der Programmplanung (u.a. in Bezug auf Handlungskoordination) erbringen welche Angebote und Programme? (von Hippel/Röbel 2016)
2. Wie kann das Zusammenspiel erwachsenenpädagogischer und ökonomischer Zielvorstellungen theoretisch gefasst und empirisch sichtbar gemacht werden? (Röbel 2016)
3. Wie läuft die Bedarfsbestimmung für die verschiedenen Programmarten der betrieblichen Weiterbildung ab? Welche Akteure sind beteiligt? Welche Arten der Begründung werden für die getroffenen Entscheidungen herangezogen? (Röbel 2017)
4. Inwiefern lassen sich Muster der Bedarfserschließung beschreiben? Wie können pädagogische Zielvorstellungen theoretisch präzisiert werden? (Dissertationsschrift).

3.2 Forschungsdesign

Das Promotionsvorhaben ist im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und von 06/2013 – 05/2015 in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Aiga von Hippel durchgeführt wurde.²³

Die in diesem Rahmen von der Verfasserin erhobenen Daten liegen allen Einzelarbeiten zugrunde. Eine ausführliche Beschreibung der Studie findet sich in der ersten der angehängten Publikationen (von Hippel/Röbel 2016). An dieser Stelle erfolgt eine einführende Darstellung, die um aktuelle statistische Angaben ergänzt wurde.

3.2.1 Datenerhebung

Als Grundgesamtheit der Studie wurden Unternehmen mit mindestens 2800 Mitarbeitenden betrachtet. Nach Bäumer (1999) ist bei dieser Größe davon auszugehen, dass die betriebliche Weiterbildung formal organisiert ist (vgl. Bäumer 1999, S. 221).²⁴ Unternehmen dieser Größe fallen statistisch betrachtet in die Gruppe der Großunternehmen (mehr als 249 Mitarbeitende). Diese machen zwar weniger als 1% der Unternehmen in Deutschland aus, beschäftigen aber 39% aller in Unternehmen angestellten Mitarbeiter und sind für 67% aller Umsätze verantwortlich.²⁵

²³ Das Projekt wurde von der DFG unter dem Kennzeichen HI 1599/1-1 gefördert.

²⁴ Die CVTS5-Daten von 2015 zeigen, dass bereits ab einer Größe von 1000 Mitarbeitenden in 98% der Unternehmen eine Person oder Organisationseinheit existiert, die für die betriebliche Weiterbildung zuständig ist (Statistisches Bundesamt 2017, S. 55).

²⁵

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/UnternehmenHandwerk/KleineMittlereUnternehmenMittelstand/Methoden/Methodisches.html>, zuletzt abgerufen am 15.08.2017.

Es wurden drei vergleichende Fallstudien durchgeführt. Die Auswahl der Fälle erfolgte mit dem Ziel, inhaltliche Repräsentativität zu erlangen (vgl. Merkens 1997). Dafür wurden Unternehmen aus drei unterschiedlichen Branchen ausgewählt, die sich hinsichtlich der Weiterbildungsaktivität unterscheiden:

- Fall A: Gesundheitsbranche (78% aller Unternehmen sind weiterbildungsaktiv)
- Fall B: Einzelhandel (70% aller Unternehmen sind weiterbildungsaktiv²⁶)
- Fall C: Energiebranche (90% aller Unternehmen sind weiterbildungsaktiv; vgl. Schönfeld und Behringer 2013, S. 101).²⁷

In allen drei betrachteten Unternehmen existiert eine Abteilung mit mehreren hauptamtlichen Stellen, die für Weiterbildung zuständig ist. Insgesamt wurden 35 Interviews mit verschiedenen Akteuren geführt. Darüber hinaus wurde für das DFG-Projekt je Unternehmen eine organisationsbezogene Programmanalyse (vgl. Robak 2012, Nolda 2009) durchgeführt (von Hippel 2016).

3.2.2 Auswertung

Für die erste Einzelarbeit erfolgte die Auswertung der vollständig transkribierten Interviews in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1995) sowie nach den Kodiermethoden der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996). Mit der zweiten Einzelarbeit wurde eine theoretische Fragestellung bearbeitet, die explorative Auswertung von zwei Interviews erfolgte ebenfalls im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse. Für die dritte Einzelarbeit wurde eine Sekundäranalyse von insgesamt neun Interviews (drei je Fall) durchgeführt. Diese gliederte sich entsprechend den bearbeiteten Unterfragestellungen in zwei Teile. Die erste, stärker deskriptive Fragestellung wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Für die zweite, stärker analytische Fragestellung wurde eine explorative Kontexturanalyse durchgeführt.

3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten

An dieser Stelle erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der für das Promotionsvorhaben zentralen Ergebnisse der einzelnen Publikationen.

3.3.1 Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung

Die erste Publikation (von Hippel/Röbel 2016) fasst die zentralen Ergebnisse des oben genannten DFG-Projekts zusammen und ist damit Grundlage für die anderen beiden aufbauenden Arbeiten. Während das Promotionsvorhaben die Bedarfserschließung als

²⁶ Gleichzeitig weist der AES 2014 für den Handel allerdings nur eine Teilnahmequote von 35% der Beschäftigten auf (BMBF 2015, S. 31).

²⁷ Die branchenspezifischen Ergebnisse im CVTS5 (Berichtsjahr 2015) sind ähnlich, vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 24.

zentralen Schritt der Programmplanung hervorhebt, zielt die erste Einzelarbeit auf den gesamten Prozess der Programmplanung, die hervorgebrachten Ergebnisse (die Programmarten) sowie die Zusammenhänge zwischen beidem.

Zentrale Erträge für das Promotionsvorhaben sind die detaillierte Darstellung der beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihrer Interessen, die empirisch fundierte Ausdifferenzierung und Kategorisierung der zugeschriebenen Funktionen betrieblicher Weiterbildung unter Berücksichtigung der Akteursperspektive und die Beschreibung der verschiedenen Programmarten (vgl. von Hippel/Röbel 2016). So wurde beispielsweise die Sekundäranalyse in der dritten Einzelarbeit entlang der fünf Programmarten durchgeführt. Die Darstellung der verschiedenen Akteure und ihrer jeweiligen Interessen verdeutlicht zum einen, dass betriebliche Weiterbildung in einem Spannungsfeld stattfindet – und zum anderen, dass Programmplanung als Aushandlungsprozess gesehen werden muss.

3.3.2 The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics

Die zweite Publikation (Röbel 2016) ist eine theoretische Arbeit, die an den Diskurs um die Divergenz-, Konvergenz- und Transformationsthese anknüpft (vgl. Kapitel 2.2.1). Ausgangspunkt ist die Frage, wie das Zusammenspiel erwachsenenpädagogischer und ökonomischer Zielvorstellungen im Kontext betrieblicher Weiterbildung theoretisch gefasst und empirisch sichtbar gemacht werden kann. Dazu werden drei wirtschaftsethische Positionen vorgestellt. Wirtschaftsethik als Disziplin befasst sich mit ebendieser Art von Fragestellungen: Wie stellt sich das Zusammenspiel von ökonomischen Zielvorstellungen wie Gewinnmaximierung und anderen Werten, wie Bildungsidealen, dar (vgl. auch Kapitel 2.2.2)?

Als zentrales Ergebnis zeigt der Artikel, dass eine dichotome Gegenüberstellung von Ökonomie und Pädagogik weder der Realität gerecht wird noch theoretisch zielführend ist, weil sie Gefahr läuft, der Ökonomie den Anschein der Wertfreiheit zu geben.

„Erste Aufgabe integrativer Wirtschaftsethik ist es (...) den Schein der Wertfreiheit oder ethischen Neutralität der ökonomischen Sachlogik im Sinne der reinen Ökonomik zu durchschauen, indem ihr ethisch-kritisch auf den normativen Grund geleuchtet wird“ (Ulrich 2008, S. 125).

Als Konsequenz für die sich anschließende Forschung wurde eine Präzisierung der Fragestellung vorgeschlagen: Welche Wertvorstellungen spiegeln sich in betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen? Oder anders formuliert, wie werden betriebliche Weiterbildungsentscheidungen begründet? Als erster Zugang dazu wurden in einer Sekundäranalyse zwei Interviews hinsichtlich der verwendeten Begründungslogiken untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass eine Weiterbildungsleitung vor allem auf Sachzwänge verwies, während die andere stärker wertbezogen argumentierte.

3.3.3 Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen

Die dritte Publikation (Röbel 2017) ist eine empirische Arbeit und fokussiert den Prozess der Bedarfserschließung²⁸. Dieser Prozess wird zunächst für die verschiedenen Programmarten detailliert beschrieben. Anschließend wird in Anlehnung an die Kontexturanalyse explorativ untersucht, wie Bedarfsentscheidungen begründet werden.

Wichtigstes Ergebnis für die übergeordnete Fragestellung, inwiefern pädagogische Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung berücksichtigt werden, war das Aufzeigen der jeweiligen Rollen der verschiedenen beteiligten Akteure. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass bereits einzelne Akteure für die Begründung von Bedarfsentscheidungen auf verschiedene Zielvorstellungen zurückgreifen. Interessant war, dass in allen drei Unternehmen die Weiterbildungsleitungen in Bezug auf Weiterbildung allgemein andere Überlegungen anführen als in der Begründung einzelner Angebote.

An diese Ergebnisse wird im nächsten Kapitel mit weiteren analytischen Schritten angeknüpft.

²⁸ In der Publikation verwende ich den Begriff der „Bedarfsbestimmung“. Der Begriff „Bedarfserschließung“ verdeutlicht m.E. allerdings besser, dass es sich um einen Interpretationsprozess handelt, deshalb wird diesem Begriff hier Vorrang gegeben.

Kapitel 4: Abschließende Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt eine abschließende Diskussion der Ergebnisse. Als Grundlage dafür wird zunächst der Verlauf der begrifflichen Überlegungen nachgezeichnet (4.1). Anschließend werden die Ergebnisse der Einzelarbeiten kombiniert als Muster der Bedarfserschließung diskutiert (4.2). Danach geht es darum, in einer Kombination aus Abschluss und Ausblick die subjektwissenschaftlich inspirierten Ausführungen von Faulstich zum Bildungsbegriff als einen Vorschlag für eine theoretische Präzisierung pädagogischer Zielvorstellungen aufzugreifen und Ansätze für eine subjektorientierte Bedarfserschließung vorzustellen (4.3).

4.1 Verlauf der begrifflichen Überlegungen

Die Einzelarbeiten verdeutlichen auch den Verlauf der begrifflichen Überlegungen. Bevor die Ergebnisse der Einzelarbeiten in einem weiteren Schritt verdichtet werden, soll eine Klärung der verwendeten Begriffe erfolgen, um die Nachvollziehbarkeit zu erleichtern.

Anstelle des in der Dissertationsschrift verwendeten Begriffs der (erwachsenen-) pädagogischen und ökonomischen **Zielvorstellungen** (vgl. Kap. 2.2) wurde vorher u.a. von *pädagogischen Prinzipien* und *ökonomischen Interessen* (s.o.; von Hippel/Röbel 2016) gesprochen, aber auch von *wertorientierten Begründungen*, *pädagogischen Werten*, *pädagogischen Idealen* oder *an Sachzwängen orientierten Begründungen* (Röbel 2016) sowie von *pädagogischen Zielen*, *ökonomischen Interessen* und *Bildung als Aufgabe* (Röbel 2017).

Darüber hinaus wurden weitere ähnliche Begriffe verwendet, um das Spannungsfeld begrifflich zu fassen, sie werden nachfolgend erläutert.

Begründungszusammenhänge: Fassen zusammen, worauf die Programmplanenden rekurren, um Entscheidungen zu begründen. Es wurden vier Begründungszusammenhänge definiert: pädagogische Prinzipien, ökonomische Interessen, gesellschaftliche Ansprüche, mikropolitische Überlegungen. Diese Begründungszusammenhänge wurden auch als Zielperspektiven bezeichnet (vgl. von Hippel/Röbel 2016 und Kapitel 2.3.2 in dieser Abhandlung).

Begründungslogiken (rationalities of justification): In Anlehnung an die oben definierten Begründungszusammenhänge und Arbeiten von Wittwer (1981), Pohlmann (2015), Cervero und Wilson (2006) sowie Sork (1990) wurde in der zweiten Einzelarbeit mit drei Begründungslogiken gearbeitet. Diese wurden als analytische Perspektiven verstanden, die empirisch zeitgleich auftreten können:

- wertorientierte Begründungen, die sich auf pädagogische und/oder gesellschaftliche Zielvorstellungen beziehen, wie bspw. Teilhabe und Demokratie,

- an (vermeintlichen) Sachzwängen orientierte Begründungen, die sich auf finanzielle, zeitliche, organisatorische Notwendigkeiten berufen, wie bspw. Kosten, Nutzen, Umsatzziele,
- mikropolitische Begründungen, die sich auf die Interessen der Akteure beziehen, wie bspw. eine Profilierung der WB-Abteilung innerhalb des Unternehmens (vgl. Röbel 2016).

Begründungen: Beziehen sich analog zu den Begründungslogiken auf die Argumente, mit denen Programmplanende einzelne Entscheidungen begründen. Anders als die Funktionen (s.u), die sich auf die Angebote bzw. betriebliche Weiterbildung an sich beziehen und einen Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und anderen Zielen herstellen, wurden die Begründungen für konkrete Entscheidungen im Rahmen der Bedarfserschließung betrachtet (vgl. Röbel 2017). Begründungen können über das Unternehmen hinaus auf „Handlungs- und Wertmaßstäbe“ (Wittwer 1981, S. 231) verweisen (vgl. von Hippel/Röbel 2016).

Kontexturen: Der Begriff der Kontextur entstammt der für die dritte Einzelarbeit gewählten Methode der Kontexturanalyse. Im Vergleich zu Funktionen, Begründungslogiken und Begründungen ist dies der umfassendste und damit auch der ungenaueste Begriff – vgl. auch Jansen et al. (2015): „Eine Kontextur kann dabei nahezu alles sein: eine Person, eine Organisation, eine Reflexionsinstanz. Was als eine solche funktioniert, bleibt damit dem empirischen Material überlassen“ (ebd., S. 23). Diese Offenheit wurde insofern als zielführend betrachtet, als sie versprach, möglichst induktiv arbeiten zu können (vgl. Röbel 2017).

Zugeschriebene *Funktionen:* Dieser Begriff verweist auf das Phänomen, dass die verschiedenen an der Planung von Weiterbildung beteiligten Akteure den geplanten Angeboten und Programmen unterschiedliche Funktionen *zuschreiben*. Die Funktion beschreibt also den Zusammenhang, den die Akteure zwischen WB und anderen Zielen herstellen. Andere Ziele können sowohl Organisationsziele sein, wie bspw. eine Umsatzsteigerung um x%, als auch sich auf die Interessen einzelner Akteure beziehen, wie z.B. eine zusätzliche Mitarbeiterstelle für die Weiterbildungsabteilung. Dabei ist davon auszugehen, dass auch die Ziele, zu denen Weiterbildung in Funktion gesetzt wird, der Deutung und den Interessen der Akteure unterliegen (vgl. von Hippel/Röbel 2016).

Akteure: Sind die an der Planung beteiligten (oder nicht beteiligten) Personen oder Personengruppen, also sowohl individuelle Akteure, wie die einzelne Führungskraft, als auch kollektive Akteure, wie der Betriebsrat (vgl. von Hippel/Röbel 2016).

4.2 Muster der Bedarfserschließung

Dieses Unterkapitel verfolgt das Ziel, die Ergebnisse der Einzelarbeiten weiter zu verdichten, um die übergeordnete Fragestellung nach der Berücksichtigung pädagogischer Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung beantworten zu können.

Grundsätzlich ist eine Beschreibung der verschiedenen Formen der Bedarfserschließung anhand sehr vieler Kriterien denkbar. Es könnten bspw. Typen gebildet werden anhand der Beteiligung der Weiterbildungsabteilung (ja/nein), der zeitlichen Perspektive (kurz-/langfristig), der berücksichtigten Zielgruppen (exklusiv/inklusiv) (vgl. Röbel 2017) oder auch in Bezug auf die berücksichtigten Bedarfsursachen (Grüner 2000b, S. 87).

Im Sinne der Fragestellung des Promotionsvorhabens erfolgt die Diskussion der verschiedenen Formen der Bedarfserschließung aus zwei Blickrichtungen. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Bedarfserschließung und den letztendlich geplanten Programmen betrachtet. Anschließend werden die empirisch beschriebenen Prozesse anhand des in Kapitel 2 beschriebenen Theorie- und Forschungsstands diskutiert.

4.2.1 Bedarfserschließung und pädagogische Zielvorstellungen

Bedarfserschließung wurde als ein Kern pädagogischen Handelns bezeichnet. Als pädagogische Zielvorstellungen wiederum wurden genannt: der Fokus auf die lernenden Subjekte (Käpplinger 2016b, S. 125f.), Chancengerechtigkeit, Adressaten- und Teilnehmerorientierung (von Hippel/Tippelt 2010, S. 809) – und Bildung (Faulstich/Zeuner 2015, S. 26).

Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist eine Triangulation der Daten zur Bedarfserschließung mit den ebenfalls im DFG-Projekt entstandenen Programmanalysen (von Hippel 2016) interessant. Die fünf Programmarten (vgl. von Hippel/Röbel 2016) lassen sich anhand der Zielgruppen typisieren (siehe Abbildung 9).

Programmart	Zielgruppe		Akteure der Bedarfserschließung
	alle	spezifisch	
Programmkatalog	x		v.a. durch Weiterbildungsabteilung gesteuert
Weitere Einzelangebote	x		Weiterbildungsabteilung als Hauptakteur
Maßgeschneiderte Angebote		x	Weiterbildungsabteilung als Dienstleister auf Anfrage der Führungskräfte
Bereichsinterne Angebote		x	Führungskräfte
Externe Angebote		x	Verschieden, Führungskräfte und tlw. Weiterbildungsabteilung

Abbildung 9: Programmarten nach Zielgruppen und Akteuren der Bedarfserschließung, eigene Darstellung.

Nur zwei Programmarten richten sich an alle Mitarbeitenden, der im Vorfeld gedruckte Programmkatalog und weitere Einzelangebote, die die Weiterbildungsabteilungen unregelmäßig anbieten, wie bspw. im Rahmen von Kampagnen (von Hippel 2016, S. 147). Demgegenüber richten sich externe, maßgeschneiderte und bereichsinterne Angebote jeweils an spezifische Zielgruppen. Betrachtet man die Bedarfserschließung für diese Programmarten so fällt auf, dass in allen drei untersuchten Unternehmen die Weiterbildungsabteilung für die Angebote des Programmkatalogs sowie in Teilen für die weiteren Einzelangebote die Haupt-Entscheidungsinstanz ist. Bei den anderen drei Programmarten spielen Führungskräfte auf verschiedenen Hierarchieebenen entscheidende Rollen. Sie sind Impulsgeber, Entscheider und teilweise auch Planer für maßgeschneiderte, bereichsinterne und externe Angebote (Röbel 2017).

Die obige Darstellung kann man so auslegen, dass eine Beteiligung der Weiterbildungsabteilung an der Bedarfserschließung zu mehr Chancengerechtigkeit führt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Käßlinger/Lichte (2012) nach einer Analyse der CVTS-Daten. Gleichzeitig bleibt diese Betrachtung an der Oberfläche, sowohl die Auswertung der den verschiedenen Programmarten zugeschriebenen Funktionen durch die Weiterbildungsabteilung (vgl. Tabelle in von Hippel 2016, S. 154f.) als auch die explorative Kontextanalyse der durch die Weiterbildungsleitungen herangezogenen Begründungen (Röbel 2017) machen deutlich, dass bereits einzelne Akteure für die Begründung von Bedarfsentscheidungen auf verschiedene Zielvorstellungen zurückgreifen. Die Beteiligung der Weiterbildungsabteilung an der Bedarfserschließung stellt also keinen Garanten für Chancengerechtigkeit dar.²⁹

Diese These lässt sich auch anhand der Themen im Programmkatalog weiter verdeutlichen. In einem der betrachteten Unternehmen werden zwei Programmkataloge veröffentlicht, einer richtet sich an Führungskräfte, der andere an alle Mitarbeitenden. Während die Angebote für die Mitarbeitenden zu mehr als 50% aus fachlichen Einzelthemen bestehen, machen diese bei den Führungskräften nur ca. 30% aus (von Hippel 2016, S. 151). Es soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, inwiefern das eine besser oder schlechter ist als das andere. Was damit gezeigt werden soll, ist, dass auch in der maßgeblich von der Weiterbildungsabteilung geplanten Programmart verschiedene Mitarbeitendengruppen verschiedene Weiterbildungschancen bekommen.

²⁹ Nicht weiter untersucht, aber dennoch interessant ist sicherlich der berufliche Hintergrund der Leitungen und Mitarbeitenden der befragten Weiterbildungsabteilungen. In Fall A hat die Leitung einen medizinischen Hintergrund und plädiert dafür, dass sich alle Mitarbeitenden durch die Angebote im Programmkatalog „gesehen fühlen sollen“, Weiterbildung als Placebo-Effekt. Die Leitung in Fall B hat einen pädagogischen Hintergrund, sie möchte „das organisierte Lernen langfristig abschaffen“, weil es nur einen geringen Teil der Mitarbeitenden erreicht.

4.2.2 Bedarfserschließung als Aushandlungsprozess

Während in den obigen Ausführungen Muster der Bedarfserschließung aus der Perspektive der pädagogischen Zielvorstellungen diskutiert wurden, soll hier eine Rückkoppelung an die in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Ansätze erfolgen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass Bedarfserschließung als Phänomen keine konkreten Handlungsstrategien vorgibt. Es sind ganz unterschiedliche Arten des Umgangs mit der Aufgabe Bedarfserschließung denk- und beobachtbar, z.B. hinsichtlich des zeitlichen Horizonts (kurz-/langfristig), des Grads der Strukturiertheit (standardisiert, zufällig), des Prozessbeginns (geplant, beiläufig) und – so wie oben bereits geschehen – anhand der beteiligten Akteure.

Mit Blick auf Macht und Interessen (Cervero/Wilson 1994, 2006) lässt sich festhalten, dass alle vier der beschriebenen Strategien im Rahmen der Bedarfserschließung eingesetzt werden (siehe Abbildung 10).

Interessenskonstellation	Machtkonstellation	
	symmetrisch	asymmetrisch
konsensual	befriedigen: Quantitative Auswertung der Vorjahresnachfrage, agieren als Dienstleister	netzwerken: Kontakt zu Führungskräften verschiedener Hierarchieebenen pflegen
nicht-konsensual	verhandeln: Auftragsklärungsgespräche führen	gegensteuern: Eigenmächtige Planung der Bereiche (ohne Weiterbildungsabteilung)

Abbildung 10: Macht- und Interessenskonstellationen in der Bedarfserschließung, eigene Darstellung.

Bei der quantitativen Bedarfserschließung anhand der Vorjahresbuchungen für den Programm katalog wird die Strategie *befriedigen* verfolgt. Insbesondere bei den maßgeschneiderten Angeboten werden unterschiedliche Interessen und Zielvorstellungen deutlich und es werden *Verhandlungen* beschrieben. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilungen betonen die Notwendigkeit von Auftragsklärungsgesprächen, weil „der Kunde nicht immer das braucht, was er sagt“ (Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilung in Fall C). Dem widersprechend berichtet eine Führungskraft, dass sie die Abstimmung mit dem externen Anbieter selbst übernommen habe, weil die Vorschläge der Weiterbildungsabteilung den Bedarf aus ihrer Sicht nicht getroffen hätten (vgl. Röbel 2017). Man kann diese Strategie als *gegensteuern* bezeichnen – allerdings durch die Führungskraft und nicht, wie von Cervero/Wilson gemeint, durch die Programmplanenden. Die Strategie *netzwerken* scheint für die Bedarfserschließung weniger relevant. Zwar entsteht eine Zusammenarbeit zwischen Führungskräften und Weiterbildungsabteilung oft aus dem persönlichen Kontakt, wie bspw.

bei den maßgeschneiderten Angeboten, allerdings wird dabei nicht deutlich, inwiefern man von einer gezielt eingesetzten Strategie sprechen kann.

Es bleibt an dieser Stelle offen, inwiefern die Strategien im Rahmen der Bedarfserschließung im Sinne von pädagogischen Zielvorstellungen eingesetzt werden. Ein Blick auf die zugeschriebenen Funktionen legt nahe, dass auch der Machterhalt der Weiterbildungsabteilung und die innerbetriebliche Profilierung eine Rolle spielen dürften (vgl. von Hippel/Röbel 2016). In diesem Sinne lassen sich auch die Ergebnisse der Studie von Weber et al. (1994) zu betrieblichen Bildungsentscheidungen interpretieren. Dabei wurden Entscheidungsprozesse anhand verschiedener Variablen (Wichtigkeit technischer Wandel, Interessenbetroffenheit, Konfliktausmaß, Konfliktoffenheit, Prozessstrukturierung, Machtungleichgewicht, Ressourcenknappheit, Alternativenzahl, Innovationsgrad, Prozessdauer, Bedeutung, Problembearbeitungsintensität; ebd., S. 89ff.) untersucht. Als Ergebnis schlagen die Autoren eine vierteilige Typologie vor, diese ergibt sich aus der Kombination der Variablen Prozesssteuerung (gering/hoch) und Interessenbetroffenheit (gering/hoch) (ebd., S. 132f.). Am häufigsten sind neben den Routineprozessen die verdeckt politischen Prozesse, die durch eine hohe Steuerung (Macht, Regeln, Strukturen) und starkes Interesse geprägt sind.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt für Muster der Bedarfserschließung findet sich in den Arbeiten von Grüner (2000a und 2000b). Er unterscheidet zwischen drei verschiedenen Bedarfsursachen: Unternehmen, Umwelt und Individuum sowie einer niedrigen bzw. hohen sachlichen bzw. zeitlichen Unmittelbarkeit (2000b, S. 89f.). Hier könnten auch die zugeschriebenen Funktionen zugeordnet werden (vgl. von Hippel/Röbel 2016).

Interessant – und unterhaltsam – ist auch eine Typologie von Sattelberger (1983), die Neuberger zitiert (1991, S. 159). Hier werden die Bedarfsermittlungsmethoden anhand des Selbstverständnisses der Weiterbildungsverantwortlichen bestimmt. In der folgenden Abbildung 11 sind dazu ergänzend in einer vierten Spalte die Programmarten eingeordnet.

Bedarfsermittlung	Rollenverständnis	Beschreibung	Programmarten
„Was möchten Sie, wir liefern“	Bildungswesen als „Christkind“	Abfrage und Befriedigung subjektiver Wünsche und Bedürfnisse	Maßgeschneiderte Angebote, externe Angebote, tlw. auch weitere Einzelangebote und Programmkatalog, „Sie“ sind die Führungskräfte
„Wir bieten an, greifen Sie zu“ (Wer zuerst kommt, mahlt zuerst)	Bildungswesen als Verkäufer mit „Bauchladensortiment“	Angebot einer Seminar- bzw. Themenpalette und Bedarfsermittlung durch Zahl der Platzbuchungen für die jeweilige Maßnahme	Programmkatalog
Heute gibt es Fisch (z.B. Kreativitätstraining), auch wenn Sie gerade Schuhe (z.B. Hilfe bei der Einführung von Bildschirmgeräten) brauchen	Bildungswesen als zentralistischer Planwirtschaftler	Zeitlich und inhaltlich festgelegte Mengengerüste, die von Experten geplant werden	Programmkatalog
Kamillentee (z.B. Verhaltenstraining) hilft bei jeder Krankheit	Bildungswesen als „Wunderheiler“	Standardisiertes Einheitsprogramm („von der Stange“), das zu durchlaufen ist, quasi ein „Regenschirm“, unter dem die unterschiedlichen Probleme Platz finden und gelöst werden	Programmkatalog

Abbildung 11: Bedarfsermittlung nach Programmarten in Anlehnung an Neuburger 1991, eigene Darstellung.

4.2.3 Fazit

Im Hinblick auf die Berücksichtigung pädagogischer Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung lässt sich für die verschiedenen empirisch beschriebenen Formen der Bedarfserschließung festhalten, dass keine Form der Bedarfserschließung die Erfüllung pädagogischer Zielvorstellungen garantiert. So stellt bspw. die Beteiligung der Weiterbildungsabteilung an der Bedarfserschließung keinen Garanten für Chancengerechtigkeit dar. Die in macht- und interessenskritischen Ansätzen geforderte Beteiligung der Mitarbeitenden an Programmplanung findet in keinem der untersuchten Unternehmen strukturiert statt (s. auch 4.3.2).

4.3 Bildung als pädagogische Zielvorstellung

Die empirischen Ergebnisse zum Programmplanungshandeln legen nahe, dass es in der Tat Gestaltungsspielräume in der betrieblichen Weiterbildung gibt. Um gestalten zu können, bedarf es konkreter Zielvorstellungen. Die zentrale Frage lautet: Was soll mit betrieblicher Weiterbildung erreicht werden? Zusätzlich zu den bereits formulierten normativen Ansprüchen der Erwachsenenpädagogik wird an dieser Stelle auf subjektwissenschaftlich inspirierte Ausführungen von Faulstich zum Bildungsbegriff Bezug genommen (4.3.1). Anschließend werden Vorschläge für subjektorientierte Bedarfserschließung diskutiert (4.3.2).

4.3.1 Den Bildungsbegriff mit Leben füllen

Bildung als Begriff, so stand es bereits in der Einleitung, taucht immer wieder auf, „wenn es um die Horizonte humaner Perspektiven geht“ (Faulstich/Zeuner 2015, S. 26). In Anlehnung an Käßlinger (unveröffentlicht) kann die erwachsenenpädagogische Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff auch als „Gegenstrategie“ (ebd.) zum „neoliberalen Mainstream“ (Faulstich/Zeuner 2015, S. 29) verstanden werden. Dabei scheint es wichtig, sowohl am Begriff der Bildung „festzuhalten“ als auch diesen „mit aktuellem und präzisiertem Leben zu füllen“ (Käßlinger unveröffentlicht, S. 5).³⁰ Das ist auch deshalb als notwendig zu erachten, da Bildung als Begriff in so vielen Kontexten verwendet wird. „Bildung erscheint als universelle Strategie für Wirtschaftswachstum, für Demokratie und für personelle Entwicklung“ (Faulstich 2016, S. 52).

Für das Dissertationsvorhaben sind die Ausführungen von Faulstich deshalb so interessant, weil er sich explizit von einer Vorstellung des Menschen als nutzenmaximierendem Individuum distanziert (ähnlich wie Ulrich, vgl. 2.2.2). Sein theoretischer Ausgangspunkt ist die „Gesellschaftlichkeit des Menschen“, der konzipiert wird „als intentionales, absichtsvoll handelndes Individuum, das in steter Auseinandersetzung mit seiner Welt auf diese einwirkt und von dieser beeinflusst wird und ihr im biographischen Prozess Sinngehalte zuweist“ (Faulstich 2016, S. 56).

Ganz konkret definiert Faulstich Bildung als einen lebensgeschichtlichen Vorgang,

„... in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität für sich immer wieder neu herzustellen und erweiterte Handlungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. a. Holzkamp 1983). Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. In diesem Prozess entsteht eine individuelle Biographie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an Verfügungserweiterung (ebd.), an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, d.h. auch im Kontext der Arbeit“ (Faulstich 2016, S. 56).

Im obigen Zitat zeigt sich der Bezug zu Holzkamp, der zwischen defensivem und expansivem Lernen unterscheidet.³¹ Defensiv begründetes Lernen kann als mitmachen verstanden werden; es umfasst alles, was „ohne Gefährdung der individuellen Lebenserhaltung“ möglich ist, während expansiv begründetes Lernen dadurch gekennzeichnet ist, dass es „aktiv

³⁰ Als weitere Gegenstrategie wäre auch denkbar, das Modewort des Lebenslangen Lernens zu *infiltrieren* (ebd.) und im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen auszulegen.

³¹ Eine Diskussion des Zusammenhangs der Begriffe Bildung und Lernen findet sich bei Ludwig (2004). Als zentrale Unterscheidung weist er darauf hin, dass der Bildungsbegriff die Subjektentwicklung „vor allem mit Blick auf das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft und seiner thematischen Verankerung in der Gesellschaft: z.B. als vernünftiges, verantwortungsvolles, kompetentes Handeln“ thematisiert (ebd., S. 41). Da aber Bildung ohne Lernen unmöglich ist (Faulstich 2016, S. 52), bedarf es für eine empirische Analyse von Bildungspraxis eines Lernbegriffs (Ludwig 2004, S. 51). Ludwig kommt zu dem Schluss, dass der Begriff des expansiven Lernens als heuristischer Rahmen für die empirische Analyse geeignet ist, zielt dabei allerdings eher auf die Lehr-Lern-Interaktion, also die Mikroebene ab (ebd., S. 51, vgl. auch Faulstich/Ludwig 2004, S. 11).

alternative gesellschaftliche Verhältnisse“ anstrebt und zu realisieren versucht (Zimmer 2004, S. 56). Faulstichs Bildungsbegriff zielt ganz im Sinne des expansiven Lernens weniger auf „die Faktizität des Bestehenden“ als vielmehr auf die „Potentiale des Möglichen“ (Faulstich 2013, S. 89).

Bildung wird daher nicht aus einem zeitlosen Kanon bestimmt, sondern historisch konkret in Bezug auf die jeweils aktuellen Probleme (ebd., S. 60). Mit Rückbezug auf Klafki (1994) nennt Faulstich sieben aktuell sich stellende Schlüsselprobleme:

- die Frage von Krieg und Frieden
- eine Doppelformel „Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips“ und „Kulturspezifik und Interkulturalität“
- die Umweltfrage oder die ökologische Frage
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- die Subjektivität des/der Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (Faulstich 2015).

Für die erwachsenenpädagogische Forschung, so Faulstich und Ludwig (2004), stelle die subjektwissenschaftliche Perspektive die Herausforderung dar, zu wechseln „von der Konzeptionierung normativer Bildungsbegriffe hin zu kritisch-empirischen Untersuchungen, wie Bildungsprozesse als Selbstverständigungsversuche der Lernenden behindert werden“ (ebd., S. 12). In Anlehnung an eine von den beiden Autoren formulierte Konsequenz für die Forschung könnte man folgende Fragestellung formulieren:

„Wie muss eine Didaktik [Programmplanung; Anmerk. d. Verf.] beschaffen sein, die Interessen der Lernenden als Ausgangspunkt ansieht? ... Welchen Stellenwert haben die vielfältigen gesellschaftlichen [betrieblichen; Anmerk. d. Verf.] Lernanforderungen im Verhältnis zu den subjektiven Lerninteressen?“ (Vgl. ebd., S. 24f.)

4.3.2 Gedanken zur subjektorientierten Bedarfserschließung

Theoretische Anhaltspunkte zu einer Programmplanung, die die Interessen der Lernenden als Ausgangspunkt sieht, finden sich bei Ludwig (2000), der sich mit dem Konzept des Bildungsbedarfs auseinandersetzt. Das – auch in dem vorliegenden Promotionsvorhaben betrachtete – Spannungsverhältnis zwischen „gesellschaftlich geforderten Qualifikationen einerseits“ und „pädagogischen Zielvorstellungen“ andererseits beschreibt er als teleologischen Außenstandpunkt, der dadurch gekennzeichnet sei, dass er „dem Subjekt (jeweils unterschiedliche) Bedarfe“ zuschreibe (Ludwig 2000, S. 326). Ausgangspunkt subjektwissenschaftlicher Theorie seien demgegenüber, so Ludwig, „die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden nach erweiterter Teilhabe und Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Kontext“ (ebd., S. 333). Dies bedeute für die Forschung, den Umgang mit Bedarfen im Bildungsprozess zu untersuchen:

„Die Bedarfskategorie wird damit nicht, wie vom teleologischen Außenstandpunkt aus, bildungstheoretisch begründet, sondern der Umgang mit ihr im Bildungsprozess wird aus bildungstheoretischer Perspektive empirisch untersucht. In welcher Weise hier Optionen für Bildungsprozesse eröffnet werden, wäre eine lohnende Fragestellung für betriebliche Lehr-/Lernverhältnisse, die Auskunft über Bildungschancen in modernen Produktionskonzepten geben könnte“ (Ludwig 2000, S. 335).

Erste Ansätze, die subjektwissenschaftliche Perspektive auf Programmplanung im Kontext betrieblicher Weiterbildung zu übertragen, liegen vor. Bspw. hat Allespach (2004) im Rahmen von fünf Betriebsfallstudien eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung entwickelt, durchgeführt und analysiert. Im Ergebnis nennt der Autor als Herausforderung, dass „weder die betrieblichen Lernanforderungen systematisch erfasst, noch die subjektiven Lerngründe berücksichtigt und den Beschäftigten häufig auch überhaupt nicht bewusst sind“ (Allespach 2004, S. 222). Darauf aufbauend leitet er verschiedene Aspekte einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung ab, die im Rahmen von organisationalen und individuellen Reflexionsprozessen berücksichtigt werden müssten. Eine weitere Anwendung der entwickelten Systematik steht meines Wissens noch aus.

Auch andere Autoren fordern die Beteiligung der Mitarbeitenden bei der Bedarfserschließung (z.B. Faulstich 1998, S. 107; Arnold 1991, S. 153ff.); stellenweise finden sich auch Vorschläge, wie die Mitarbeitenden dazu befähigt werden können (Frevel 2000). Damit ähneln diese Vorschläge auch den bereits vorgestellten pragmatischen und radikalen Ansätzen der Programmplanung (vgl. 2.3.2).

Ein Blick in die Empirie zeigt aber, dass keines der drei untersuchten Unternehmen einem demokratischen oder beteiligungsorientierten Planungsanspruch gerecht wird. Auch die Ergebnisse der in allen drei Unternehmen durchgeführten Mitarbeitergespräche werden nicht systematisch in die Programmplanung einbezogen.³² Am häufigsten wird noch in den Interviews in Fall B auf die Mitarbeitenden verwiesen. Diese können eigeninitiativ neue Weiterbildungsangebote vorschlagen, die Weiterbildungsabteilung ist direkt ansprechbar (in den anderen beiden untersuchten Unternehmen läuft die Kommunikation über die Führungskräfte). Darüber hinaus, und das ist interessant, gibt es in Fall B neben der zentralen Weiterbildungsabteilung auch regionale Personalentwickler, zu deren Aufgaben die Weiterbildungsberatung für Führungskräfte und Mitarbeitende gehört. Systematisch erfasst werden dabei v.a. quantitative Bedarfe hinsichtlich der bereits existierenden Angebote.

³² Auch die befragten Betriebsräte waren nicht gestaltend in die Programmplanung eingebunden, sondern stimmten lediglich den im Programm katalog geplanten Angeboten zu. Dies deckt sich mit Studien, die im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung Betriebsvereinbarungen zu betrieblicher Weiterbildung ausgewertet haben. Es finden sich mehr Regelungen zum individuellen Qualifizierungsbedarf als zur Programmplanung, da dort die Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte stärker sind (Heidemann 2012, S. 4). Interessant dabei ist, dass in den Betriebsvereinbarungen häufig die Freiwilligkeit der Teilnahme an Qualifizierungsgesprächen betont wird (ebd.). Es scheint weniger um ein Recht auf Weiterbildung zu gehen als vielmehr um einen Schutz vor einem Weiterbildungszwang.

Allerdings können über Gespräche zwischen Mitarbeitenden und regionalen Personalentwicklern auch neue Bedarfe sichtbar und in die Planungsgespräche mit der Weiterbildungsabteilung getragen werden.

Würde man das Ziel verfolgen, eine subjektorientierte Programmplanung theoretisch auszuarbeiten, müsste man viele Aspekte berücksichtigen. Bspw. weist Arnold auf die Notwendigkeit hin, auch die „inneren Erfahrungen“ der Mitarbeitenden zu berücksichtigen (vgl. die Kritik am Konzept des expansiven Lernens von Arnold 2004, S. 245). Auch Gieseke hat immer wieder auf die Bedeutung von Emotionen für das Lernen Erwachsener hingewiesen (2009). Die Arbeiten von Grotlüschen (2010; 2015) wiederum zeigen auf, dass die Interessen der Mitarbeitenden nicht losgelöst von den betrieblichen Gelegenheitsstrukturen existieren, sondern sich in der Auseinandersetzung mit diesen gestalten (vgl. 2.3.2). Letztlich kann im Sinne einer noch stärker kritischen Perspektive hinterfragt werden, inwiefern betriebliche Weiterbildung an sich als Teil einer Gouvernementalität betrachtet werden muss (vgl. Forneck 2004, S. 252).

4.3.3 Fazit

Eine subjektorientierte Bedarfserschließung theoretisch weiter auszuarbeiten erscheint der Verfasserin wenig zielführend. Zu groß wirken die Lücke zur betrieblichen Realität und die Gefahr, doch nur wieder im Sinne jener Verwertungsinteressen tätig zu sein, deren Kritik Ausgangspunkt dieser Bemühungen ist (vgl. Forneck 2004, aber auch Klingovsky (2009) über die Gefahren des selbstgesteuerten Lernens).

Als Ausgangspunkt empirischer Forschung scheint die subjektwissenschaftliche Perspektive dafür sehr wohl geeignet. Im Sinne des hier verfolgten Erkenntnisinteresses könnte Anschlussforschung explizit die (Nicht-)Beteiligung der Mitarbeitenden an der Programm- und Angebotsplanung untersuchen oder die (Nicht-)Entscheidung zur Teilnahme in den Blick nehmen.

Als ebenso hilfreich im Sinne der Stärkung erwachsenenpädagogischer Zielvorstellungen erscheint die Auseinandersetzung mit einem aktualisierten Bildungsbegriff, so wie in 4.3.1 vorgenommen. Darauf basierend können Zielkonflikte angesprochen und Gestaltungsspielräume in der betrieblichen Weiterbildung genutzt werden. Der Umgang mit Widerspruchskonstellationen und Antinomien ist Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität (von Hippel 2011).

Kapitel 5: Fazit zum Promotionsvorhaben und Ausblick

Weiterbildung, also organisiertes Lernen nach dem Abschluss der ersten Bildungsphase, erfolgt zu großen Teilen im betrieblichen Kontext (BMBF 2015, S. 21). Dort ist Weiterbildung nicht das primäre Ziel, sondern findet als beigeordnete Bildung statt (Gieseke/Heuer 2011). Aus Sicht der Unternehmen ist Weiterbildung kontingent und muss ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen (Heuer 2010, Käßlinger 2016b). Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Promotionsvorhabens das Spannungsfeld von pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen im Kontext der Planung betrieblicher Weiterbildungsprogramme anhand der Bedarfserschließung betrachtet. Das Vorhaben ist im Rahmen eines DFG-Projekts entstanden und umfasst neben der vorliegenden Dissertationsschrift drei bereits veröffentlichte Einzelarbeiten (von Hippel/Röbel 2016, Röbel 2016, Röbel 2017, siehe Anhang).

Ausgangspunkt für das Promotionsvorhaben war die Frage, inwiefern pädagogische Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung berücksichtigt werden. Das Ziel bestand darin, eine kritische Reflexion zu ermöglichen und an Theorien und Modelle rückgebundenes Handlungswissen zur Verfügung zu stellen. Dies geschah in der Hoffnung, auf diese Art den Einfluss pädagogischer Zielvorstellungen in der Planung betrieblicher Weiterbildung zu stärken. Die übergeordnete Fragestellung wurde im Rahmen der Einzelarbeiten und der vorliegenden Dissertationsschrift anhand von Unterfragestellungen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Empirische Grundlage dafür waren Unternehmensfallstudien in der Gesundheits-, Einzelhandels- und Energiebranche.

Forschungserträge

Zu den Ergebnissen gehören die detaillierte Darstellung der beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihrer Interessen, die empirisch fundierte Ausdifferenzierung und Kategorisierung der zugeschriebenen Funktionen betrieblicher Weiterbildung unter Berücksichtigung der Akteursperspektive sowie die Beschreibung der verschiedenen Programmarten (von Hippel/Röbel 2016; diese Publikation ist im Rahmen des oben genannten DFG-Projekts entstanden). Diese Ergebnisse ermöglichen es, betriebliche Weiterbildung differenziert zu betrachten, sie ermöglichen es Unterschiede zwischen den Unternehmen und auch innerhalb eines Unternehmens aufzuzeigen.

Darüber hinaus wurde das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie auch theoretisch bearbeitet. Nach einer Auseinandersetzung mit dem erwachsenenpädagogischen Diskurs um die Differenz-, Konvergenz- und Transformationsthese wurde eine wirtschaftsethische Perspektive eingeführt. Basierend auf der integrativen Wirtschaftsethik von Ulrich (2008) wurde argumentiert, dass betriebliche Entscheidungen nie wertfrei sind, sondern sich in einem von Zielvorstellungen bestimmten Rahmen bewegen (Röbel 2016). Dieses Verständnis wurde

in der vorliegenden Dissertationsschrift weiter vertieft. Es wird nicht von einem grundsätzlichen Widerspruch zwischen Ökonomie und Pädagogik ausgegangen, sondern von einer Gleichzeitigkeit. In dieser Perspektive sind normative Zielvorstellungen, wie sie die Erwachsenenpädagogik für die betriebliche Weiterbildung formuliert (Betonung der individuellen Perspektive, Chancengerechtigkeit, Adressaten- und Teilnehmerorientierung, Bildung; vgl. Käßplinger 2016b, S. 125f., von Hippel/Tippelt 2010, S. 809, Faulstich/Zeuner 2015, S. 26), keine störenden Fremdkörper, sondern notwendige Voraussetzungen für wirtschaftliches Handeln (s. Kapitel 2.2).

Zentrale Erträge der dritten Einzelarbeit sind die empirische fundierte Beschreibung der Prozesse der Bedarfserschließung und der beteiligten Akteure sowie die Analyse der Begründungen von Bedarfsentscheidungen. Daran anknüpfend wurden in der vorliegenden Dissertationsschrift Muster der Bedarfserschließung diskutiert; zudem wurde mit dem subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriff von Faulstich ein Versuch unternommen, die für die Fragestellung zentralen pädagogischen Zielvorstellungen theoretisch zu präzisieren und „mit aktuellem und präzisiertem Leben zu füllen“ (Käßplinger unveröffentlicht, S. 5).

Reflexion des Vorgehens

Die Sekundäranalyse der Daten aus dem DFG-Projekt hat mehrere Vorteile. Neben dem pragmatischen Vorteil, bereits Daten aus dem für erwachsenenpädagogische Forschung nur schwer zugänglichen Bereich der Großunternehmen vorliegen zu haben, ist auch mit weniger sozial erwünschten Antworten zu rechnen. Bedarf, Bedarfsbestimmung und -begründung standen nicht explizit im Vordergrund der Interviews. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass durch die Erhebungsform des Interviews nur das zur Sprache kommt, was die Akteure zur Sprache bringen wollen. Heuer (2010) weist einschränkend darauf hin, dass verschiedene Akteure auch ein Interesse daran haben könnten, den angestrebten Nutzen verdeckt zu halten (S. 124f.). Um dem vorzubeugen, könnte Anschlussforschung in Form von teilnehmender Beobachtung an Planungsgesprächen stattfinden.

Methodisch nur schwer umzusetzen war die Analyse der Begründungen von Bedarfsentscheidungen. Während in der zweiten Einzelarbeit mit deduktiv ermittelten Kategorien ausgewertet wurde (wertebasierte Begründungen, an Sachzwängen orientierte Begründungen, mikropolitische Begründungen), wurde in der dritten Einzelarbeit eine Auswertung in Anlehnung an die Kontexturanalyse durchgeführt. Dieses Vorgehen ist vielversprechender, weil es der Gleichzeitigkeit verschiedener Kontexturen gerecht wird, allerdings auch sehr aufwendig, sodass ein Vergleich mehrerer Akteursperspektive erschwert wird.

Offene Fragen

Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten für weiterführende Arbeiten. So wurden beispielsweise die Kontextfaktoren der betrieblichen Weiterbildungsarbeit nur am Rande betrachtet (Unternehmenskultur, -organisation, -finanzierung usw., vgl. Goltz 1999, S. 21 und 231). Interessant wäre auch, das Selbstverständnis der betrieblichen Weiterbildungsabteilungen näher zu betrachten und zu untersuchen, inwiefern diese Abteilungen eigene (pädagogische) Zielvorstellungen formuliert haben oder sich „als reine Dienstleistungsabteilung“ sehen (Weber et al. 1994, S. 149); hier könnte an professionstheoretische Arbeiten angeschlossen werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive könnte der Fokus auf die (Nicht-)Beteiligung der Mitarbeitenden an der Programm- und Angebotsplanung untersucht werden. Daran anschließend ließe sich auch die bildende Wirkung von nicht als Bildung geplanten Weiterbildungsangeboten erfragen. Im Hinblick auf Macht und Interessen könnten die Planungsprozesse fokussiert werden, an denen die Weiterbildungsabteilungen nicht beteiligt sind.

Jenseits der Programmplanung wäre auch die Entscheidung zur Teilnahme ein interessanter Untersuchungsgegenstand: Wann ordnet wer an, wann entscheiden Mitarbeitende selbst, usw.? In diesem Sinne könnte man ebenfalls die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Teilnahme analysieren: Welche Akteure legen fest, wie die Teilnahme an Weiterbildung im Unternehmen gehandhabt wird?

Weitere Programmanalysen könnten explizit die verschiedenen Programmarten in den Blick nehmen. Bislang liegen keine Erkenntnisse vor, in welchem Verhältnis diese zueinander zu sehen sind (Budget, Anzahl der Angebote, Themen, ...).

Im Hinblick auf Zielvorstellungen und Begründungslogiken bleiben auch noch theoretische Fragen offen; z.B. wurde im Promotionsvorhaben das Verhältnis zwischen den Befragten als Individuen und als Teil kollektiver Akteure, wie der Weiterbildungsabteilung, nicht näher bestimmt. Darüber hinaus gilt es auch die Auswertungsmethoden zu verfeinern (s.o.). Beispielsweise wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern sich Zielhierarchien (auf der kommunikativen Ebene) feststellen lassen. Die im Rahmen der Dissertationsschrift vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Zielvorstellungen und Rationalität (s. 2.2) wurde bislang nicht empirisch operationalisiert.

Darüber hinaus steht auch ein ausführlicher Vergleich betriebswirtschaftlicher, organisationspsychologischer und erwachsenenpädagogischer Literatur zu Programmplanung und Bedarfserschließung noch aus. Eine oberflächliche Betrachtung läuft sonst Gefahr, nur das Feindbild Betriebswirtschaft zu stärken und Zitate wie das folgende herauszupicken: „Der Mitarbeiter ist zur Aufrechterhaltung seiner Arbeitsfähigkeit verpflichtet“ (Wien/Franzke 2013, S. 32).

Gedanken zu Implikationen für die erwachsenenpädagogische Forschung

Entgegen der eingangs betonten großen Bedeutung betrieblicher Weiterbildung als Feld erwachsenenpädagogischer Praxis wird erwachsenenpädagogisches Wissen in dieser Praxis wenig wahrgenommen.

„Das Verhältnis von PE zu Erwachsenenbildung, zu Weiterbildung, zu Qualifizierung oder zu Kompetenzentwicklung lässt sich damit kennzeichnen, dass die *communities* oder Akteure separiert sind, in Sprache, in Sozialisierung, in Professionalisierung, beim Erfahrungsaustausch, bei berufsgenossenschaftlicher Organisierung usw. Man kann behaupten, dass Personalentwicklung eine eigene Welt ist, die aus dem Blickwinkel der Bildung eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und somit weitgehend unabhängig von der bildungspolitischen Debatte ist“ (Diekmann 2010, S. 939).

Gleichzeitig ist Erwachsenenbildungswissenschaft ihrem Selbstverständnis nach eine handlungs- und anwendungsbezogene Wissenschaft (Nüssli zitiert hier Zeuner/Faulstich 2009, ebd. 2010, S. 44f.). Gerade die hier herangezogenen pragmatischen Ansätze zur Programmplanung (Caffarella/Daffron 2013) sind mit Bezug zur Praxis entwickelt worden. Anders als betriebswirtschaftlich idealtypische Planungsverläufe bieten sie Orientierung für den Umgang mit politischen und ethischen Herausforderungen. Gleichzeitig bleiben die normativ formulierten Zielvorstellungen vage und losgelöst von betrieblicher Realität. Caffarella/Davron bspw. fordern, dass Programme geplant werden sollten, „that enlarge rather than restrict people’s life chances“ (ebd. 2013, S. 98). Um die erwachsenenpädagogische Perspektive in der Planung betrieblicher Weiterbildung zu stärken, braucht es m.E. dreierlei.

1. *Konkret für den Kontext betrieblicher Weiterbildung formulierte pädagogische Zielvorstellungen.* Diese können den Programmplanenden als Vorlage und Argumentationsstütze dienen und davon abweichende Zielvorstellungen sichtbar werden lassen. Ähnlich formuliert auch Käßplinger: „Trotz oder gerade, weil das Beschleunigungstempo der Ökonomie gegenwärtig so hoch ist, braucht es ein Gegensteuern u.a. durch eine erwachsenenpädagogische Sichtweise – auch oder gerade in der betrieblichen Weiterbildung“ (Käßplinger 2016b, S. 235). Schließlich ist der Umgang mit Widerspruchskonstellationen und Antinomien Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität (von Hippel 2011).
2. *Ausgearbeitete Vorschläge zur pädagogischen Rationalität in der Planung betrieblicher Weiterbildung.* Es gilt eigene Instrumente zu entwickeln und zu verbreiten, die sowohl den pädagogischen Zielvorstellungen gerecht werden als auch praxisnah sind. „Praktikerinnen und Praktiker müssen gestalten und handeln. Reflexionen sind enorm wichtig, genügen aber nicht“ (Käßplinger, unveröffentlicht, S. 7). In diese Richtung könnte man bspw. die von Sork (2001) vorgeschlagenen Fragen zur Bedarfserschließung für die betriebliche Weiterbildung übertragen. Diese zielen letztlich darauf ab, ein Vorgehen zu unterstützen, das ethische Diskussionen

ermöglicht. Laut Faulstich müssen für diese Diskussionen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Handlungsfreiheit und Nachdenken über das, was getan werden soll (Faulstich 1998, S. 233).³³ Dabei ist auch offenzulegen, welche Rolle den Weiterbildungsabteilungen zugedacht wird, sie werden weniger als Dienstleister konzipiert, als als Anwälte der Interessen der Mitarbeitenden.

3. *Eine interdisziplinäre Bearbeitung erwachsenenpädagogischer Fragestellungen.* Erwachsenenpädagogik als Disziplin ist normativ klar verortet. Ausgangspunkt sollten immer die individuellen Chancen für Weiterentwicklung sein mit dem Ziel, „Unterstützungsmöglichkeiten für mehr Bildungspartizipation“ zu erforschen (Gieseke im Erscheinen). Diese Perspektive ist genuin erwachsenenpädagogisch und wird in psychologischen oder betriebswirtschaftlichen Ansätzen so nicht berücksichtigt (vgl. Arnold 1991, S. 2). Dank dieser klaren Positionierung läuft erwachsenenpädagogische Forschung m.E. daher nicht Gefahr, sich als Disziplin zu schwächen, indem sie sich theoretisch und sprachlich (s. Diekmann oben) mit anderen Disziplinen auseinandersetzt, sondern gewinnt vielmehr die Chance größerer Reichweite.³⁴

Noch größer formuliert geht es darum, mehr „Übersetzungsleistung“ zu wagen, was die Sprache angeht, nicht die Ziele. Bspw. nutzt Käßlinger (2016c) das Thema Compliance-Schulungen, um in einer Compliance-Fachzeitschrift auf die politischen Dimensionen der Programmplanung bei Compliance-Schulungen hinzuweisen. Im Sinne der in 4.3.1 genannten Schlüsselprobleme unserer Epoche (Faulstich 2015) gilt es zu den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive einen Beitrag zu leisten (z.B. Käßlinger 2016d zur Wertevermittlung in Orientierungskursen).

Gedanken zu Implikationen für die Praxis betrieblicher Weiterbildung

Was kann der oder dem Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung geraten werden? Angesichts der verschiedenen Programmarten, die teilweise mit und teilweise ohne Beteiligung der Weiterbildungsabteilung geplant werden, scheint zum einen eine bewusste mikropolitische Positionierung im Unternehmen notwendig. Es gilt erste/r Ansprechpartner oder -partnerin für Bildungsfragen zu sein. Gleichzeitig scheinen eine Klärung des eigenen Selbstverständnisses und die Entwicklung von Zielvorstellungen für die eigene Arbeit unabdingbar. Wenn in diesem Rahmen eine beteiligungsorientierte Bedarfserschließung eingeführt werden soll, muss berücksichtigt werden, dass Mitarbeiter möglicherweise erst dazu befähigt werden müssen. Für den (wahrscheinlicheren) Fall, dass Weiterbildungsentscheidungen nicht auf der grünen Wiese getroffen werden, sondern in

³³ Die Verfasserin hat basierend auf den zugeschriebenen Funktionen einen Prozessvorschlag erarbeitet, wie Personalentwickler „den internen Auftrag klären können“ (Röbel 2015).

³⁴ Bspw. gibt es im angloamerikanischen Raum die Forschungsrichtung „kritische Personalentwicklung“ (Elliott/Turnbull 2005).

historisch gewachsenen Strukturen stattfinden, können die konkret anstehenden Entscheidungen an den vorher formulierten Zielvorstellungen gemessen werden. In diesem Sinne kann jede Entscheidung ein Schritt in die richtige Richtung sein und sei es nur der neue externe Dozent, dessen Menschenbild besser zu den Zielvorstellungen der Weiterbildungsabteilung passt.

Pessimistisch betrachtet lassen sich Relevanz und Potential betrieblicher Weiterbildung kritisch hinterfragen. In den drei untersuchten Unternehmen gibt es wenig Kontakt zwischen Geschäftsführung und Weiterbildungsabteilung. Die Abteilungsleitung von Fall A sagt: „Wir sind nicht der Nabel, über den man sich aufregt.“

Optimistisch betrachtet lässt sich die fehlende Aufmerksamkeit „von oben“ auch als Chance sehen. Eine starke Weiterbildungsabteilung kann einen Beitrag dazu leisten, Wirtschaft menschenfreundlich(er) zu gestalten. Betriebliche Weiterbildung ist nicht dazu verdammt eine Rationalisierungs- oder Veränderungsinstanz zu sein, die Beschäftigungsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und Wohlstand sichern soll (s. Zitat zu Beginn der Einleitung), sondern kann auch die Aufgabe übernehmen, „zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen“ (Gieseke 2008, S. 204). Im Sinne des expansiven Lernens kann sie Lernschleifen ermöglichen, die frei von unmittelbarem Handlungsdruck sind (vgl. Faulstich 2004, S. 73). Ähnlich formuliert auch Käßlinger (2016b), dass Weiterbildung ein Raum zum Innehalten sein könnte, „um Unternehmensziele zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (S. 235).

Im Sinne der übergeordneten Frage, wem wirtschaftliches Handeln dient, soll noch einmal der bereits im Titel enthaltene Begriff der Gestaltungsspielräume betont werden. Betriebliche Weiterbildung ist nicht durch Sachzwänge bestimmt und es muss auch keine Wahl getroffen werden zwischen Ökonomie und Pädagogik. Wirtschaftliches Handeln an sich ist nicht entweder gewinnorientiert *oder* wertorientiert. Wirtschaftliches Handeln ist *immer normativ*, es wird durch Zielvorstellungen bestimmt, die sichtbar gemacht und zur Diskussion gestellt werden können. Dasselbe gilt auch für die betriebliche Weiterbildung.

„Insofern sollte es bei der betrieblichen Weiterbildung ... auch infrage gestellt sein, wie wir mit welcher betrieblichen und volkswirtschaftlichen Ökonomie im 21. Jahrhundert so ethisch verantwortungsvoll wirtschaften können, dass demokratisch und ökologisch das Leben der Menschheit in seinen fundamentalen Grundlagen gesichert bleibt“ (Käßlinger 2016b, S. 234f.).

Es bleibt zu hoffen, dass der (zumindest in der Außendarstellung der Unternehmen sichtbare) Trend zu Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung, auch die betriebliche Weiterbildung erreicht – und von dort Unterstützung erfährt.

Danksagung

Ohne Unterstützung hätte ich weder die Einzelarbeiten schreiben noch die Dissertation einreichen können. Ich möchte mich deshalb bei allen bedanken, die meinen Weg begleitet haben.

An erster Stelle gilt mein Dank meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Aiga von Hippel. Danke für Ihr Vertrauen in mich, für Ihre immer hilfreiche Unterstützung, für Ihre kritischen Rückfragen, für Ihre Zeit und Gelassenheit auch in schwierigen Phasen und für die Erinnerung daran, dass es nicht darum geht, möglichst schnell zu sein.

Ein weiteres großes Dankeschön gilt auch meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Bernd Käßlinger. Danke für Ihre freundliche und unkomplizierte Unterstützung mit Gedanken, Literaturhinweisen und kritischen Anmerkungen und für das geteilte Interesse an einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Ökonomie und deren Gestaltung.

Besonders bedanken möchte ich mich außerdem bei meinen beiden ehemaligen Kolleginnen, Mit-Doktorandinnen und Vorbildern Maria Stimm und Claudia Kulmus sowie allen anderen Mitgliedern unseres Kolloquiums. Eure Gedanken, Fragen und Unterstützung waren Gold wert!

Darüber hinaus danke ich Gerlinde Sonnenberg für die jederzeit kompetente und freundliche Unterstützung bei allen formalen und administrativen Fragen. Danke, dass du deine Arbeit so persönlich gestaltest!

Diese Arbeit wäre ohne betriebliche Kooperationspartner nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich daher bei den drei Leitungen der Weiterbildungsabteilungen, die unsere Studie unterstützt und die Interviews ermöglicht haben. Auch allen Mitarbeitenden, die ich interviewen durfte, danke ich für ihre Zeit und Unterstützung.

Vier Jahre sind eine lange Zeit, mehr als die Hälfte davon fiel in die Gründungsphase meiner Selbstständigkeit. Die ganze Zeit über haben mich viele Freunde moralisch unterstützt, beim Dranbleiben genauso wie beim Pause machen. Dazu gehören an erster Stelle Anja Betker, Jennifer Hamm und Pablo Quevedo – Danke, dass ihr da wart!

Zu guter Letzt danke ich meinen Eltern Simone und Bert Röbel, meinen Großeltern Maria und Erhard Röbel, meinem Bruder Marten Röbel, meiner vielleicht mal Schwägerin Linda Papke und meinem Partner Christoph Peuckert. Danke für eure Unterstützung. Es ist wunderbar, dass ihr auch dann an mich glaubt, wenn ich selbst an mir zweifele. Danke!

Dem Sommer 2017 danke ich für viele schöne Schreibtischtage.

Literatur

- Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a.M.: Lang (Bd. 17).
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Frankfurt a.M.: DIE (49), S. 26–38.
- Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: Faulstich/Ludwig (Hg.), S. 232–245.
- Arnold, Rolf (2010): Personalentwicklung. In: Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl und Rolf Arnold (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/UTB (8425).
- Arnold, Rolf (Hg.) (1991): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, Rolf; Lermen, Markus (2004): Die Systematik des Bedarfs: "Es geht eigentlich um etwas ganz anderes". In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27 (2), S. 9–16.
- Arnold, Rolf; Wiegerling, Hans-Jürgen (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – ausgew. Planungsstrategien – institutionelle Einflüsse. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg.
- Bäumer, Jens (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München: R. Hampp (1).
- Becker, Manfred (2005): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Behringer, Friederike; Kampmann, Jara; Käßlinger, Bernd (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: Friederike Behringer (Hg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart: Steiner (22), S. 35–52.
- Büchter, Karin (1999): Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (16), S. 7–14.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2014): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf, zuletzt geprüft am 13.08.2013.
- Busse, Gerd; Bispinck, Reinhard; Seifert, Hartmut (2009): Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Studie – Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (233).
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (2006): Working the planning table. Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L.: The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice. In: *Adult Education Quarterly* 1994 (45), S. 249–268.
- Dehnpostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Bd. 9).
- Dewe, Bernd (2000): Zur bildungstheoretischen Rekonstruktion didaktischer Aufgaben in der Weiterbildung. In: Theo Hülshoff und Bernd Dewe (Hg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft, Forschung, Reflexion: [Festschrift für Theo Hülshoff zum 65. Geburtstag]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–124.
- Diekmann, Knut (2010): Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 939–953.

- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Karl (2010): Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 917–937.
- Dollhausen, Karin (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: Bertelsmann.
- Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (Hg.) (2005): Critical thinking in human resource development. London, New York: Routledge.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.
- Faulstich, Peter (2004): Lernen vermitteln. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 68–80.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. s.l.: transcript Verlag (Theorie Bilden, v.30).
- Faulstich, Peter (2015): Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (25), 9 S.
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Klaus-Peter Hufer und Dirk Lange (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 52–61.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich/Ludwig (Hg.), S. 10–28.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. 26 (50), S. 25–36.
- Fleige, Marion (2011): Kulturen der Nutzenpositionierung. Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 72–81. Online verfügbar unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/volltextlink.html?FId=955825&link=http%3A%2F%2Fwww.die-bonn.de%2Fdoks%2Freport%2F2011-lerntheorie-01.pdf.
- Forneck, Hermann J. (2004): Randgänge des Lernens – Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich/Ludwig (Hg.), S. 246–255.
- Frevel, Alexander (2000): Bedarfsplanung als partizipative Qualifizierungsplanung. In: Christina Bötzel und Elisabeth Krekel (Hg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld: Bertelsmann (H. 240), S. 35–52.
- Frey, Tatjana R. (2007): Personalentwicklung in Unternehmen. Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld: Bertelsmann (8: Forschung und Praxis).
- Gieseke, Wiltrud (im Erscheinen, 2017): Bedarfe und Bedürfnisse. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel und Bernd Käßlinger (Hg.): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann (Lehrbücher für die Erwachsenenbildung).
- Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Wiltrud Gieseke (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 189–211.
- Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Grundlagen und Theorie, 8 i.e. 9).
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Entwicklung und

- Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen.
- Gieseke, Wiltrud; Heuer, Ulrike (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: Rolf Arnold (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Bd. 69), S. 107–127.
- Goltz, Marianne (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1998. München, Kiel, Hamburg: Hampp; ZBW.
- Göbel, Elisabeth (2013): Unternehmensethik. Grundlagen und praktische Umsetzung. 3., überarb. und aktual. Aufl. Konstanz: UTB (8515: Betriebswirtschaftslehre).
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens).
- Grotlüschen, Anke (2015): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimmer (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, New York, NY: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 217–243.
- Grüner, Herbert (2000a): Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Eine betriebspädagogische Untersuchung am Beispiel gewerblich-mittelständischer Unternehmungen. Frankfurt am Main: Lang.
- Grüner, Herbert (2000b): Bildungsmanagement im mittelständischen Unternehmen. Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements; betriebliche Bildung als Schlüsselressource; Bildungsstrategie und operative Umsetzung. Herne: Vlg. Neue Wirtsch.
- Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Heuer, Ulrike (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, 115).
- Hippel, Aiga von (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hg.). *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DgEf*, S. 139–159. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hippel, Aiga von/Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, S. 61–81 (doi:10.1007/s40955-016-0053-1).
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), S. 45–57.
- Hippel, Aiga von: Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung – Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: NOCH EINTRAGEN, S. 33–44.
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (2010): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801–812.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2010): Programmplanung und -organisation. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 989–1001.
- Holtbrügge, Dirk (2007): Personalmanagement. Mit 60 Tab. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Homann, Karl (2002): Ökonomik: Fortsetzung der Ethik mit anderen Mitteln. In: Alexander Fonari (Hg.): Wirtschaftsethik im Diskurs. Eine kritische Auseinandersetzung mit Karl Homann. Münster: LIT (1), S. 19–50.

- Jansen, Till, Schlippe, Arist von & Vogd, Werner (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), 4.
- Jechle, Thomas; Kolb, Monika (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: *Unterrichtswissenschaft* 22 (1), S. 3–22.
- Käpplinger, Bernd (2010): Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In: Käpplinger, B. (Hg.): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn: BIBB (Wissenschaftliche Diskussionspapiere aus dem BIBB, 117), S. 6–17.
- Käpplinger, Bernd (2009): Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: *BiBB Report* (13), S. 1–8.
- Käpplinger, Bernd (2013): Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik, Stagnation und Expansion in der Empirie, Defizite in der Theorie. In: Heide von Felden (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 116–128.
- Käpplinger, Bernd (2016a): Abschlussbezogenes Lernen: Orientierungen für Beraten und Planen zwischen betrieblichen Interessenkonfigurationen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 259–267.
- Käpplinger, Bernd (2016b): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. 1. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, Bernd (2016c): Kairos für Compliance oder wie die Gunst des Augenblicks nutzen? Erwachsenenpädagogische Modelle für Compliance-Schulungen. In: *Corporate Compliance Zeitschrift* 9 (5), S. 206–208.
- Käpplinger, Bernd (2016d): Werte im (Dis-)Kurs: "Frauen haben mehr Rechte". In: *Erwachsenenbildung* (4), S. 153–156.
- Käpplinger, Bernd (unveröffentlicht): Die „andere Ökonomisierung“ – Gegenstrategien in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur schlechten Ökonomisierung der Neuen Steuerung. Gießen.
- Käpplinger, Bernd; Lichte, Nina: Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. In: *WSI Mitteilungen* 2012 (5), S. 1–9.
- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern; mit 26 Tabellen und 24 Checklisten. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kipper, Jenny (2014): Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen. Berlin: epubli GmbH.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung; eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Herbert Altrichter (Hg.): Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (1), S. 15–54.
- Looss, Wolfgang (2012): Personalentwicklung in turbulenten Zeiten. In: *Zeitschrift OrganisationsEntwicklung* (Dossier 2), S. 43–47.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 40–53.
- Malcher, Wilfried (1990): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Winfried Schläffke (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Inst.-Verl., S. 20–35.
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl. Weinheim.

- McLean, Scott (2000). „Between rationality and politics“: autobiographical portraits of adult education programme planning. *International Journal of Lifelong Education*, 19(6), S. 493–505.
- Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Barbara Frieberthshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 97–106.
- Mills, David P.; Cervero, Ronald M.; Langone, Christiane A.; Wilson, Arthur L.: The Impact of Interests, Power Relationships and Organizational Structure On Program Planning Practice: A Case Study. *Adult Education Quarterly* 1995 46: 1. In: *Adult Education Quarterly* 1995 (46), S. 1–16.
- Moraal, Dick (2015): Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In: *Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4), S. 19–22.
- Moraal, Dick (2015): Nationale Zusatzerhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung). Abschlussbericht. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Neuberger, Oswald (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nuissl, Ekkehard (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pohlmann, Claudia: Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In: Steffi Robak, Horst Rippien, Lena Heidemann und Claudia Pohlmann (Hg.): *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*, S. 69–112.
- Pullig, Klaus (1991): Weiterbildungskonzepte deutscher Unternehmen. Eine Analyse von Weiterbildungsprogrammen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 219–237.
- Reich-Claassen, Jurra; Hippel, Aiga von (2010): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1003–1015.
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China; die versäumte Weiterbildung. Münster, München [u.a.]: Waxmann Verlag
- Röbel, Tina (2015): Machen Sie deutlich, was Sie leisten können. Wozu bietet ihr eigentlich Trainings an? Über die Funktionen betrieblicher Weiterbildung und wie ihre Klärung die PE stärken kann. Forschungsergebnisse aus einem DFG-Projekt. In: *Human Resources Manager*, Ausgabe 045/2015, S. 96–97.
- Röbel, Tina (2016): The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, Vol. 7, Nr. 2, 2016, S. 207–221 (doi: 10.3384/rela.2000-7426.201672).
- Röbel, Tina (2017): Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, S. 25–39 (doi:10.1007/s40955-017-0082-4).
- Ryschka, Jurij (2011): *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Wiesbaden: Gabler.
- Schäffner, Lothar (1991): Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung. In: Rolf Arnold (Hg.): *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*. Hohengehren: Schneider, S. 52–62.
- Schlutz, Erhard (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, München [u.a.]: Waxmann (4).
- Schönfeld, Gudrun; Behringer, Friederike (2013): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3). Unter Mitarbeit von Bernd Käßplinger. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).

- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 267–284.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schrader, Josef (2014). Im Fokus: Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(1), S. 17–28.
- Seusing, Beate; Bötzel, Christina (2000): Bedarfsanalyse – die betriebliche Praxis der Planung von Weiterbildungsbedarfen. In: Christina Bötzel und Elisabeth Krekel (Hg.): *Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – zentrale Elemente des Bildungscontrollings*. Bielefeld: Bertelsmann (H. 240), S. 21–34.
- Sork, Thomas J. (1990). An “Ethical Practices Analysis” for Adult Educators. Vortrag bei der Annual Conference of the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE). Salt Lake City.
- Sork, Thomas J. (2000). Planning educational programs. In: A. L. Wilson & E. R. Hayes (Hg.), *Handbook of adult and continuing education (New Edition)* (S. 171-190). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sork, Thomas J. (2001). Needs assessment. In: D. H. Poonwassie & A. Poonwassie (Hg.), *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning* (S. 100–115). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Sork, Thomas J. (2010): Planning and delivering programs. In: Kasworm, C.E./Rose, A.D./Ross-Gordon, J.M. (Hg.): *Adult and Continuing Education*, Los Angeles, S. 157–166.
- Sork, Thomas J. (2009): Applied Ethics in Adult and Continuing Education Literature. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* (123), S. 19–32.
- Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Staudt, Erich (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Winfried Schlaffke (Hg.): *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis*. Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Steinert, Carsten (2002): Gestaltung der Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Situationsanalyse und Entwicklungsmöglichkeiten. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Allespach, Martin (2004): Bedeutsamkeit als Grundkategorie einer partizipativen Bildungsplanung und als Voraussetzung für expansives Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Faulstich/Ludwig (Hg.), S. 220–229.
- Thielemann, Ulrich (2003): Integrative Wirtschaftsethik als kritische Theorie des Wirtschaftens. Die Unmöglichkeit der Wertfreiheit der Ökonomie als Ausgangspunkt der Wirtschaftsethik. In: Markus Breuer, Alexander Brink und Olaf Schumann (Hg.): *Wirtschaftsethik als kritische Sozialwissenschaft*. Bern: Haupt (St. Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik, 32), S. 89–115.
- Ulrich, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Bern: Haupt.
- Walter, Marcel; Müller, Normann (2012): Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (01), S. 10–14.
- Weber, Wolfgang (1994): Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse. München, Mering: Hampp (Bd. 1).
- Wien, Andreas; Franzke, Normen (2013): Systematische Personalentwicklung. 18 Strategien zur Implementierung eines erfolgreichen Personalentwicklungskonzepts. 1., 2013. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Wittwer, Wolfgang (1981): Die Legitimation von Zielen in der betrieblichen Weiterbildung. Dissertationsschrift, München.
- Zalenska, Lesya (2009): Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen. 1. Aufl. Lohmar, Köln: Eul.

Zimmer, Gerhard (2004): Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens.
In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler:
Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 54–
67.