

Dissertation

**Unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als
Herausforderung und Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten
wissenschaftlichen Weiterbildung**

von Anika Denninger

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

im Fach Erziehungswissenschaften

am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

der Justus-Liebig-Universität Gießen

Begutachtung durch:

1. Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
2. Prof. Dr. Steffi Robak, Leibniz Universität Hannover
3. Prof. Dr. Michael Schemmann, Universität zu Köln

Eingereicht am 12.05.2021

Disputation am 09.03.2022

Präsident der Justus-Liebig-Universität Gießen:

Prof. Dr. Joybrato Mukherjee

Zusammenfassung

Die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung für das lebenslange Lernen wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts wiederholt betont. Trotz vieler vorteilhafter Entwicklungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und den vielfach positiven Zuschreibungen ist sie bis heute allerdings weder im Zentrum der Hochschulen, noch auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt angekommen. Um diesem Nischendasein aktiv zu begegnen, rückt die Nachfrageorientierung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Allerdings führte auch dies bisher zu keiner deutlichen Verbesserung bspw. in Form einer gesteigerten Teilnahmequote. Als hierfür ursächlich werden u. a. eine unzureichend umgesetzte Nachfrageorientierung sowie eine schwierige Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen gesehen. Bevor ein Unternehmen jedoch eine Nachfrage an Weiterbildungsanbieter artikulieren kann, muss intern zunächst ein Bildungsbedarf identifiziert und im Rahmen eines komplexen Aushandlungsprozesses in eine konkrete Nachfrage transformiert werden. Diese unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse sind allerdings bisher nicht hinreichend erforscht.

Um neue Forschungserkenntnisse hierüber zu erlangen sowie diese Prozesse in exemplarischer Form theoretisch und empirisch zu beschreiben, wurde in der vorliegenden kumulativen Dissertation eine ergänzende Analyse der Forschungsdaten des Projekts „Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ durchgeführt. Zudem wurde die Relevanz der unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse hinsichtlich zentraler Passungsprobleme zwischen den Hochschulen und Unternehmen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert und kritisch reflektiert.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die untersuchten Prozesse als eine mögliche Ursache für die genannten Passungsprobleme betrachtet werden und zu einer problembehafteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung führen können. Zurückgeführt wird dies auf drei Schlüsselstellen im Bedarfstransformationsprozess. Auf Basis der Ergebnisse wird schließlich für eine aktive unternehmensorientierte Nachfrageorientierung plädiert, die eine enge Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen forciert, bevor etwaige Weiterbildungsdefizite sichtbar geworden sind. Zudem wird der Schluss gezogen, dass es einer wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf, die ein auf einem dialogischen Aushandlungsprozess basierendes Gleichgewichtszustand zwischen den beiden Dimensionen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Paradigma versteht.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Wissenschaftliche Weiterbildung	6
2.1 Historie	6
2.2 Aktuelle Potenziale und Relevanz	12
2.3 Begriffsabgrenzung und Ziele	14
2.4 Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung	16
2.5 Gesetzliche und strukturelle Verankerung sowie Organisationsformen und Formate	17
3. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	20
3.1 Nachfrageorientierte Angebotsgestaltung an Hochschulen	20
3.2 Bedarfe	25
3.2.1 Begriffsklärung	25
3.2.2 Begriffsabgrenzung zu weiteren zentralen Begriffen	29
3.2.3 Bedarf als problematischer Begriff	30
3.3 Unternehmensbedarfe als Ansatzpunkt hochschulischer Programm- und Angebotsplanung ...	31
3.3.1 Weiterbildungsbedarfe im Kontext von betrieblichen Aushandlungsprozessen	31
3.3.2 Ermittlung und Transformation von Bedarfen in Unternehmen	34
3.3.3 Bedarfsebenen in Unternehmen	38
3.3.4 Divergenzen zwischen organisationalen und individuellen Bedarfen	39
3.4 Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen	41
3.4.1 Begriffsreflexion: Passung und Passungsprobleme	41
3.4.2 Passungsprobleme als Ursache des Nischendaseins wissenschaftlicher Weiterbildung	46
3.5 Zwischenfazit: Forschungslücke und Vorannahmen	48
4. Forschungsdesign	50
4.1 Ursprung der Forschungsdaten	50
4.2 Erkenntnisinteresse und Abgrenzung zur Primäranalyse	51
4.3 Gesamtkonzept, Fokussetzung und zentrale Fragestellungen	52
4.3.1 Gesamtkonzept und zentrale Fragestellungen	52
4.3.2 Analysefokuse	53
4.3.3 Reflexion	56
5. Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten	58
5.1 Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung	58
5.2 Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung	59
5.3 Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse	60

6. Abschließende Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse	62
6.1 Unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Hochschulen und Unternehmen.....	62
6.1.1 Schlüsselstelle 1: exkludierende Bedarfsartikulation.....	63
6.1.2 Schlüsselstelle 2: erschwerte kommunikative Bedarfsermittlung.....	64
6.1.3 Schlüsselstelle 3: Bedarfsverzerrung oder -überlagerung.....	65
6.1.4 Mögliche Ansatzpunkte für die Umsetzungsrealität wissenschaftlicher Weiterbildung	66
6.2 Das vermeintliche Ideal der Nachfrageorientierung.....	69
7. Fazit und Ausblick	74
8. Literatur	78
9. Anhang	93
9.1 Publikation 1.....	93
9.2 Publikation 2.....	119
9.3 Publikation 3.....	130
Eigenständigkeitserklärung	139
Danksagung	140

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis von Angebots-, Nachfrage- und Bedarfsorientierung	22
Abbildung 2: Der Betrieb und seine Umsysteme	33
Abbildung 3: Unternehmensbedarf als Aushandlung dreier Bedarfsebenen	38
Abbildung 4: Analysefokusse der Einzelarbeiten	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Interviews nach Fall	55
Tabelle 2: Sample unternehmensinterne Interviews im Fall Gesundheit	56

1. Einleitung

Hochschulen folgten seit mehreren Jahrhunderten vor allem zwei Kernaufgaben: Forschung und Lehre. Im Jahr 1998 wurde im Hochschulrahmengesetz allerdings eine dritte Kernaufgabe ergänzt: die wissenschaftliche Weiterbildung. Sowohl die Kultusministerkonferenz (2001) als auch der Wissenschaftsrat (2006a, 2006b) haben ihre Relevanz für das lebenslange Lernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wiederholt betont. Die Hochschulen werden entsprechend als „Institutionen des Lebensbegleitenden Lernens angesehen“ (Robak 2019, S. 107). Auch heute wird der wissenschaftlichen Weiterbildung vom Wissenschaftsrat (2019) ein besonderes Potenzial bei der Bewältigung aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Transformationsprozesse zugeschrieben (vgl. S. 8f.), indem sie u. a. einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Stärkung des Fachkräfteangebots leistet. Erreichen soll die wissenschaftliche Weiterbildung diese Stärkung dadurch, dass sie eine Anpassung bestehender individueller Kenntnisse und Kompetenzen an neue Wissensstände fördert und nicht-traditionellen Zielgruppen insgesamt einen einfacheren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen ebnet (vgl. ebd., S. 31-33). Darüber hinaus betont das Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die bildungspolitische Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. Ihr Potenzial wird insbesondere in der Entfaltung und Entwicklung individueller Potenziale, der Arbeitsplatzsicherung sowie der Festigung des Wirtschaftsstandorts Deutschland gesehen (vgl. BMBF). Auch die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach einer Verankerung und gezielten Verfolgung von Third-Mission-Aufgaben an Hochschulen begründet die Weiterbildung als wichtige hochschulische Aufgabe (vgl. Würmseer 2016, S. 23, vgl. Kopper 2017, S. 3). Die sog. Third Mission wird als „Sammelbegriff für alle gesellschaftsbezogenen Hochschulaktivitäten“ (Roessler/Duong/Hachmeister 2015, S. 5) genutzt. Er bezeichnet den Auftrag des aktiven Transfers neu generierten Wissens und Technologien in die Gesellschaft sowie Wirtschaft bei einem gleichzeitigen wechselseitigen Austausch mit hochschulexternen Akteuren und der Aufnahme von neuen Impulsen. Entsprechend fließend sind die Grenzen zu den beiden klassischen Kernaufgaben Forschung und Lehre (vgl. Würmseer 2016, S. 24). Der wissenschaftlichen Weiterbildung wird im Rahmen der Third Mission u. a. das Potenzial zugesprochen, die umliegende Region und dort ansässige Unternehmen bei Themen wie der Fachkräftesicherung und -bindung, Aufwertung des Wirtschaftsstandorts sowie Sicherung der

Wettbewerbsfähigkeit unterstützen und dadurch gleichzeitig stärken zu können (vgl. Kopper 2017, S. 3, S. 15f.).

Durch verstärkte hochschulpolitische Empfehlungen sowie gezielte Förderprogramme kam es in den letzten 20 Jahren daher in Deutschland zu einer langsamen, aber kontinuierlichen Expansion der Weiterbildungstätigkeiten von Hochschulen. Gegenwärtig hat der Großteil der Hochschulen entsprechende Stellen eingerichtet und auch Anzahl sowie Vielfalt der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung wurden insgesamt gesteigert. Trotz dieser vorteilhaften Entwicklungen und den vielfach positiven Zuschreibungen ist die wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig allerdings „keineswegs im Zentrum der Hochschulen angekommen“ (Wissenschaftsrat 2019, S. 9). Vielmehr führt sie ein „Schattendasein“ (Schäfer 2020b, S. 37) oder „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003a, S. 19) sowohl innerhalb der Hochschule als auch auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt. Um diesen Schatten- bzw. Nischendasein aktiv zu begegnen, die ihr zugeschriebenen Potenziale entfalten und ihre Relevanz auf dem Weiterbildungsmarkt insgesamt steigern zu können, rückt die Nachfrageorientierung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. von Hippel 2008, S. 42f.; Wolter 2011, S. 30). Dies ist insofern besonders, als dass an Hochschulen zuvor primär eine angebotsorientierte Studiengangentwicklung dominierte (vgl. Herm et al. 2003a, S. 25f.; vgl. Hanft 2014) und dies im Bereich der grundständigen Lehre auch weiterhin aktuell ist. Eine Betrachtung der jüngsten Zahlen des Adult Education Surveys (AES) zeigt allerdings, dass auch die Bewältigungsstrategie der Nachfrageorientierung bisher keine deutliche Steigerung der Teilnahmequote an wissenschaftlicher Weiterbildung gebracht hat. So lag die Teilnahmequote im Jahr 2016 bei 3 Prozent und zwei Jahre später bei 5 Prozent, wobei der Anstieg primär auf eine leicht höhere Teilnahme im Bereich der non-formalen Weiterbildung zurückzuführen ist (vgl. BMBF 2019, S. 63). Weiterbildende Masterstudiengänge machten zudem im März 2021 lediglich 4,41 Prozent des gesamten deutschen Studienangebots aus (vgl. HRK 2021). Zwei Jahre zuvor lag der Wert leicht höher bei 4,5 Prozent (vgl. Konegen-Grenier 2019, S. 6). Die hierfür im Fachdiskurs angeführten möglichen Gründe sind vielfältig. So werden bspw. eine mangelnde Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bevölkerung (Kuper/Widany/Kaufmann 2016, S. 79), ein in Großunternehmen fehlender Bedarf (Herm et al. 2003b, S. 18), eine unzureichend umgesetzte Nachfrageorientierung (Hanft/Knust 2007, S. 76) oder auch eine schwierige Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen (Maschwitz 2015, S. 42f.) konstatiert.

Aufgrund des forcierten wechselseitigen Wissens- und Technologietransfers (vgl. Wissenschaftsrat 2006a, S. 66) sowie der gesetzlichen Vorgabe, hochschulische Weiterbildung kostendeckend anzubieten, stehen Unternehmen gegenwärtig als potenzielle Initiatoren und Abnehmer im Fokus einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung respektive Angebotsentwicklung. Bevor ein Unternehmen eine Nachfrage an Weiterbildungsanbieter artikulieren kann, muss jedoch intern zunächst ein Bildungsbedarf identifiziert und im Rahmen eines komplexen Aushandlungsprozesses zahlreicher interner wie externer Akteure in eine konkrete Nachfrage transformiert werden. Diese unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse sind allerdings noch nicht hinreichend erforscht. So ist bspw. kaum untersucht, wie Bedarfe außerhalb strukturierter Prozesse der Bedarfsermittlung definiert werden (vgl. Röbel 2017, S. 5) und welche „interpretativen Schritte“ (Gieseke 2008, S. 34) zwischen einem Bedarf und einem Angebot stehen. Wenig bekannt ist zudem, wie im Unternehmen ein zunächst latenter oder diffuser Bedarf in eine konkrete Nachfrage transformiert wird und inwiefern die divergierenden Perspektiven der verschiedenen Unternehmensakteure diese beeinflussen. Zudem ist nicht bekannt, welchen Einfluss die unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse auf die vielfach als schwierig bezeichnete Passungsfähigkeit zwischen Hochschulen und Unternehmen respektive auf die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung haben.

Hier setzt nun das vorliegende kumulative Promotionsvorhaben an. Ziel ist es, neue Forschungserkenntnisse über unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse zu erlangen sowie diese Prozesse in exemplarischer Form theoretisch und empirisch zu beschreiben. Daran anknüpfend soll ihre mögliche Relevanz hinsichtlich zentraler Passungsprobleme zwischen der Angebots- und Nachfrageseite respektive zwischen den Hochschulen und Unternehmen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert und kritisch reflektiert werden. Hierfür werden Forschungsdaten, die im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ - Weiterbildung Mittelhessen“ durchgeführten Forschungsprojekts „Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ (04/2015-09/2017) erhoben wurden, erneut aufgegriffen und einer ergänzenden Analyse (vgl. Heaton 2008, S. 39) mit neuen, am Erkenntnisinteresse ausgerichteten Fragestellungen und Analysefokussen unterzogen.

Das kumulative Promotionsvorhaben umfasst insgesamt drei bereits veröffentlichte Publikationen (Denninger/Siegmund/Bopf 2018; Denninger 2019; Denninger 2020), die jeweils einen

spezifischen Beitrag zur Beantwortung der leitenden Fragestellung des Promotionsvorhabens leisten und sich dabei mit drei Unterfragen auseinandersetzen. Ergänzt werden diese durch dieses Rahmenpapier, das die empirischen Erkenntnisse der drei Publikationen miteinander verbindet und übergreifend in einen größeren theoretischen Zusammenhang einordnet. Das Rahmenpapier folgt dabei folgendem Aufbau: Zunächst wird das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, in dem sich das Forschungsvorhaben verortet, expliziert. Hierfür werden in Kapitel 2 die Entwicklungsgeschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung in fünf Entwicklungsphasen überblicksweise nachgezeichnet (2.1), ihre gegenwärtige (zugeschriebene) Relevanz ausgeführt (2.2) und eine grundlegende begriffliche Einordnung sowie Abgrenzung vorgenommen (2.3). Sodann werden die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung erläutert (2.4), bevor die gesetzliche und strukturelle Verankerung sowie Organisationsformen und Formate skizziert werden (2.5). Daran anschließend werden in Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit und der aktuelle Forschungsstand präsentiert. Zentral sind hierbei Ausführungen zur nachfrageorientierten Angebotsgestaltung an Hochschulen (3.1), Bedarfen (3.2) sowie Unternehmensbedarfe als Ansatzpunkt hochschulischer Programm- und Angebotsplanung (3.3). Vor diesem Hintergrund rücken Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen in den Fokus der Betrachtung (3.4). Schließlich werden im Rahmen eines Zwischenfazit die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungslücke definiert und relevante Vorannahmen getroffen (3.5). Im Fokus von Kapitel 4 steht das Forschungsdesign dieses Promotionsvorhabens. Hierfür wird zunächst der Ursprung der Forschungsdaten vorgestellt (4.1). Sodann wird das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausgeführt und von der Primäranalyse abgegrenzt (4.2). Abschließend erfolgt eine Darstellung des Gesamtkonzepts samt Analysefokussen, zentralen Fragestellungen und einer Reflexion des gewählten Forschungsdesigns (4.3). Kapitel 5 fasst jeweils die zentralen Ergebnisse der drei Publikationen mit Blick auf die drei Unterfragestellungen dieser Arbeit zusammen. Daraufhin widmet sich Kapitel 6 der leitenden Forschungsfrage dieses Promotionsvorhabens. Hierfür werden die Ergebnisse der drei Einzelarbeiten mit Blick auf unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Hochschulen und Unternehmen weiter verdichtet und mittels einer Rückbindung an die theoretischen Grundlagen sowie den Forschungsstand diskutiert (6.1). Zudem erfolgt eine kritische Diskussion des vermeintlichen Ideals der Nachfrageorientierung (6.2). Den Abschluss dieses Promotionsvorhabens bilden schließlich in Kapitel 7 ein Fazit und Ausblick,

wobei sowohl die Grenzen des Forschungsprojekts kritisch gewürdigt als auch weitere sich anschließende Forschungsfragen aufgeworfen werden.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung

Das Promotionsvorhaben ist dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet. Um sich diesem anzunähern, erfolgt zunächst ein kurzer historischer Abriss zur Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung (2.1), bevor die ihr zugeschriebenen Potenziale und heutige Relevanz ausgeführt werden (2.2). Eine begriffliche Einordnung und Abgrenzung schließen an (2.3). In weiteren Unterkapiteln wird sodann ein Überblick über die aktuellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben (2.4 u. 2.5).

2.1 Historie

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird häufig als noch recht junger Teilbereich des deutschen Weiterbildungssektors wahrgenommen oder betitelt. Ihre Anfänge lassen sich jedoch bis zum Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert zurückverfolgen. In der Fachliteratur gab es bisher in unregelmäßigen Abständen mehr oder weniger umfangreiche Auseinandersetzungen mit der vielfältigen Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung (Faulstich 1982, Schäfer 1988, Dikau/Nerlich/Schäfer 1996, Prokop 2000, Filla 2006, Faulstich 2006a u. 2008, Dikau 2010, Schmidt-Lauff 2014, Wolter/Schäfer 2020).¹ Da die wissenschaftliche Weiterbildung in der Alltagspraxis allerdings vorwiegend gegenwarts- und zukunftsbezogen agiert und es insbesondere auch in der jüngsten Zeit an gezielten Auseinandersetzungen mit der Historie fehlt (vgl. Jütte/Lobe 2020, S. 7f.), zählt die „historiographische Aufarbeitung [...] zweifelsohne zu den weißen Flecken in der wissenschaftlichen Reflexion“ (ebd., S. 8). Gemäß der jüngsten Periodisierung von Wolter und Schäfer (2020) entwickelte sich die wissenschaftliche Weiterbildung in fünf fließend ineinander übergehenden Phasen von einer randständigen Position im Hochschulsystem hin zu einer der drei hochschulischen Kernaufgaben (vgl. S. 14-34).² Diese Periodisierung ist strukturgebend für den nachfolgenden historischen Abriss, da hierbei auch die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts Berücksichtigung finden. Zu betonen bleibt, dass es in der Fachliteratur für die wissenschaftliche Weiterbildung bisher keine einheitliche Periodisierung existiert.³

¹ Anlass hierfür sind nicht selten Jubiläen wie z. B. der 50. Geburtstag der DGWF (vgl. Jütte/Lobe 2020, S. 7).

² Wolter (2011) sprach zunächst noch von vier Entwicklungsstufen, welche er mittlerweile aber um eine fünfte Stufe ergänzt hat.

³ Dikau (2010) bspw. beschreibt die Zeit von ca. 1950 bis 1982 als die „Frühphase der universitären Erwachsenenbildung“ (S. 16), während Wolter und Schäfer (2020) bereits ab 1970 eine nächste Entwicklungsphase definieren.

1. Vorinstitutionelle Phase

Angeregt durch die englische University-Extension sowie in einem besonderen Maße die österreichische Universitätsausdehnung begannen in Deutschland um 1896 erste Professorenorganisationen, volkstümliche Universitätskurse einzurichten und entsprechende Vereinigungen zu gründen (vgl. Faulstich 1982, S. 46f.; vgl. Schäfer 2020a, S. 13-15). Die sog. universitäre Erwachsenenbildung widmete sich in erster Linie einer „öffentlichen, extra-muralen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens“ (Wolter 2011, S. 12) sowie einem „Wissenstransfer an breite Bevölkerungskreise“ (Prokop 2009, S. 1056). Zu diesem Zeitpunkt hatten die Teilnehmenden allerdings keine Möglichkeit, an der Kursplanung und -durchführung mitzuwirken (vgl. Schäfer 2020a, S. 19). Der Vermittlungsprozess war eindimensional vom Gebildeten zum Ungebildeten (vgl. Alexander 2020, S. 23) und auch der von den Teilnehmenden gewünschte Zusammenhang zwischen den vorgetragenen wissenschaftlichen Inhalten und ihrem (beruflichen) Alltag blieb weitestgehend offen (vgl. Schäfer 2020a, S. 19). In der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich also bereits von Beginn an erste Differenzen zwischen Angebot und Nachfrage.

In Deutschland stieß die nationale Universitätsausdehnungsbewegung hochschulintern auf erbitterten Widerstand und zahlreiche Diskreditierungsversuche. Die institutionelle Anerkennung wurde nicht erreicht. Gründe für den internen Widerstand waren eine auf einem tief verwurzelten Statusdenken basierende ablehnende Haltung der Mehrheit der Professoren in Kombination mit undemokratischen Verhältnissen sowie die Angst vor einer unangemessenen Vereinfachung von wissenschaftlichem Wissen. Dies führt letztendlich dazu, dass mit der Gründung zahlreicher Volkshochschulen im Jahr 1919 die Volksbildung von den Hochschulen quasi institutionell abgekoppelt wurde. Eine Vielzahl mit dem Ziel der Universitätsausdehnung gegründeten Volks-Hochschul-Vereine oder Professorenvereine gehen nahtlos in diese Bewegung über. Die Universitätsausdehnungsbewegung endet an dieser Stelle. (vgl. Schäfer 2020a, S. 14f., S. 20) In der Weimarer Republik scheitern sodann weitere „Initiativen zur institutionellen Verankerung des Volkshochschulgedankens an den Universitäten“ (Schäfer 1988, S. 68) und es blieb bei vereinzelt „Versuch[en] der Beteiligung der Universitäten an der Erwachsenenbildung“ (Faulstich 1982, S. 52). Nach dem gescheiterten Dialog zwischen Hochschullehrern und Volksbildungsvertretern bei der Heidelberger Konferenz im Jahr 1929 bricht der Kontakt zwischen Volkshochschulen und Hochschulen zunächst endgültig ab (vgl. ebd. S. 58). Tietgens (1971) sieht die Gründe hierfür in einer vielfach antiwissenschaftlichen Einstellung der

Volkshochschulbewegung sowie die bewusste Distanzierung vor einer „Popularisierung“ seitens der Universitäten (vgl. S. 30). Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an breite Bevölkerungskreise war z. Zt. der Entstehung der Erwachsenenbildung ein selbstverständliches Thema (vgl. Faulstich 2006a, S. 11). Im Laufe der Zeit jedoch wurden „Leben und Wissenschaft [...] in einen Gegensatz gestellt“ (ebd., S. 12), sodass die Wissenschaftsorientierung kontinuierlich an Relevanz sowie Anklang verlor und der Begriff der Popularisierung einen negativen Beigeschmack erhielt (vgl. ebd., S. 12f.).⁴

2. Pionierphase der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung

Mitte der 1950er Jahre begann die sog. Pionierphase der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. Wolter 2011, S. 12). Vorreiter hierbei waren ab 1955 die Seminarkurse der Göttinger Universität, die als „Urform der späteren Kontaktstellen bzw. der Zentralen Einrichtungen für Wissenschaftliche Weiterbildung“ (Schulenberg/Knoll/Pöggele 1982, S. 173) gelten. Diese waren mit mind. 20 Abenden langfristig angelegt und durch eine neue Teilnehmerorientierung gekennzeichnet (vgl. ebd.). Im Zuge der Demokratisierungsbewegungen und Reeducation der Nachkriegszeit sowie unter starkem Einfluss von Exilrückkehrern wie Willy Strzelewicz wurden die Forderung nach einer wechselseitigen Durchdringung von Weiterbildung und Universitäten sowie die Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen erneut weiterverfolgt und aktiv gefördert. 1965 kam es sodann zur Gründung der Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse an der Universität Göttingen und damit zur Institutionalisierung der Göttinger Seminarkurse (vgl. Schmitz 1971, S. 9). In den 1960er-Jahren folgten u. a. in Hessen und Norddeutschland weitere Universitäten dem Göttinger Vorbild, wengleich hier keinesfalls von einer zügigen Ausdehnung gesprochen werden kann (vgl. Dikau 2010, S. 18). Im Jahr 1966 wurde die universitäre Erwachsenenbildung schließlich durch eine Empfehlung des Wissenschaftsrats positiv befördert. Darin wird im Kontext einer Forderung nach einer grundsätzlichen Neuordnung des Studiums angeregt, ein Kontaktstudium zu etablieren, damit Berufstätige „in die Hochschulen zurückkehren können und in ihr wissenschaftliches Leben einbezogen werden“ (Wissenschaftsrat 1966, S. 33). Bis zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte sich in dieser zweiten Entwicklungsphase eine universitäre Erwachsenenbildung, die als Element des hochschuleigenen institutionellen Lehr- und Ausbildungsauftrages und nicht mehr nur als hochschulische Dienstleistung für die Erwachsenenbildung

⁴ Das Stichwort Popularisierung steht daher für Faulstich (2006a) stellvertretend für das stets in neuen Varianten wiederkehrende Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit (vgl. S. 26).

verstanden wurde. Die hochschulinternen Widerstände blieben allerdings weiterhin fortbestehen, da die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft und Wissenschaft nach 1945 nicht frei von Ambivalenzen und Problematiken war. (vgl. Wolter/Schäfer 2020 S. 21-24) Trotz vieler wohlwollender öffentlicher Stellungnahmen bleibt ein programmatischer Ansatz allerdings aus und der Ausbau der universitären Erwachsenenbildung bleibt stark abhängig vom Engagement einzelner Personen (vgl. Schmitz 1971, S. 8).

3. Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

Am 03.10.1970 wird der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE) von sechs Professoren⁵ des Fachs Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung gegründet. Zudem kommt es im Jahr 1976 zur ersten gesetzlichen Verankerung des Weiterbildungsauftrags der Hochschulen im Hochschulrahmengesetz (HRG). (vgl. Kondratjuk 2020a, S. 34f.) Standen zu Beginn der Entwicklung noch die öffentliche Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an breite Bevölkerungskreise im Fokus der universitären Erwachsenenbildung (vgl. Dörner 2020, S. 9), rückten in den 1970er Jahren Hochschulabsolvent*innen und eine wissenschaftsorientierte berufliche Fortbildung in den Mittelpunkt. Entsprechend beginnt sich der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung (s. Kap. 2.3) durchzusetzen und die Hochschulen agieren vermehrt bedarfs- und nachfrageorientiert als Anbieter mit eigenen Programmen auf dem Weiterbildungsmarkt. Die dritte Entwicklungsphase ist eine Phase wichtiger, intensiver und kontroverser Diskussionen bspw. hinsichtlich etwaiger Institutionalierungsformen und Implementierungsstrategien oder auch der Frage, ob die Aktivitäten der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt für eine öffentliche Einrichtung überhaupt legitim sind. (vgl. Wolter 2011, S. 13f., Wolter/Schäfer 2020, S. 24-26) Für den AUE bleibt das Kernziel „die Weiterentwicklung der universitären Erwachsenenbildung vor Ort“ (Dikau 2010, S. 22) bestehen. In den 1980er Jahren wächst die Anzahl der für Weiterbildung zuständigen Stellen an den deutschen Hochschulen dennoch langsam, aber stetig an und an den Hochschulen bilden sich eigene Infrastrukturen für Weiterbildung heraus (vgl. Wolter/Schäfer 2020, S. 24-26). Gerhard (1981) berichtet diesbezüglich, dass allein zwischen Mai 1979 und Dezember 1980 „mehr Tagungen, Symposien und Kongresse [...] als in den siebziger Jahren davor“ (S. 167) stattfanden.

⁵ Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Werner Schneider, Hans-Dietrich Schmitz, Wolfgang Schulenberg, Willy Strzelewicz.

Trotz der ersten gesetzlichen Verankerung und später folgenden zahlreichen Empfehlungen seitens der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1990, 1993), Hochschulrektorenkonferenz (1993) und Wissenschaftsrat (1983, 1998) konnte die wissenschaftliche Weiterbildung die ihr auferlegten Hoffnungen in dieser Zeit nicht erfüllen. Ihr kam hochschulintern bis Ende der 1990er Jahre auch weiterhin eine nachrangige Bedeutung zu. (vgl. Wolter 2011, S. 13f., Wolter/Schäfer 2020, S. 24-26)

4. Diversifizierung und Funktionswandel der wissenschaftlichen Weiterbildung

Den Beginn der vierten Entwicklungsphase markiert die Novellierung des HRG aus dem Jahr 1998 und die darin erfolgte Verankerung der Weiterbildung als weitere Kernaufgabe der Hochschulen (vgl. Kondratjuk 2020a, S. 35). Gekennzeichnet ist diese Phase durch eine Diversifizierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form einer Ausdifferenzierung der Zielgruppen, einer Diversifizierung der Angebotsformate sowie einer Diversifizierung in den Trägerstrukturen, Zuständigkeiten und Organisationsformen. (vgl. Wolter/Schäfer 2020, S. 28)

Daneben vollzieht sich in dieser Phase - bedingt durch hochschulpolitische Neuansätze und Reformprozesse wie die Bologna-Reform sowie die Einführung einer neuen Hochschulsteuerung - ein Funktionswandel der Hochschulbildung insgesamt sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung im Speziellen (vgl. Bredl et al. 2006, S. 15, S. 26f.). Die ursprüngliche Leitidee einer öffentlichen Wissenschaft respektive demokratischen Öffnung der Hochschulen tritt in den Hintergrund und die Weiterbildung an Hochschulen „wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung, strategischer Hochschulentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen“ (Wolter/Schäfer 2020, S. 27). Es gewinnt nun eine arbeitsmarktpolitische Perspektive an Relevanz, die die „Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital“ (ebd.) fokussiert. Die Weiterbildung gewinnt an den Hochschulen als Teil einer neuen Marktorientierung und als neues (lukratives) Geschäftsfeld an Bedeutung (vgl. ebd.)⁶ - ganz im Sinne des Wissenschaftsrats (2006a), der für die Etablierung eines nachfrage- und marktgerechten Weiterbildungsangebots plädiert und dies als „wichtige Säule neben der Erstausbildung“ (S. 65) hervorhebt. Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel, gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe abzudecken (vgl. Bredl et al. 2006, S. 26), rückt in dieser vierten Entwicklungsphase der Anspruch der Nachfrageorientierung nochmal stärker in den Fokus der

⁶ Vor diesem Hintergrund wird die Wissenschaftliche Weiterbildung mitunter auch kritisch als sog. *cash cow* der Hochschulen bezeichnet (vgl. Schmidt et al. 2020, S. 44).

wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Jahr 2003 wird außerdem der AUE auf einer Mitgliederversammlung in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.“ (DGWF) umbenannt (vgl. Kondratjuk 2020a, S. 34). All diese Punkte führen schließlich dazu, dass diese vierte Entwicklungsphase mit einer langsamen Expansion, d. h. mit einer gesteigerten Anzahl an Angeboten und hochschulischen Stellen für Weiterbildung einhergeht. Zudem hat sich die in der ersten Entwicklungsphase beschriebene vermeintliche Konkurrenz von Hochschulen und Volkshochschulen zu einer „sachlichen und konstruktiven Zusammenarbeit“ (Otto 2020, S. 69) geformt.⁷

5. Übergang zur offenen Hochschule

Bedingt durch verstärkte hochschulpolitische Empfehlungen und gezielte Förderprogramme wie dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ kommt es seit 2011 zu einer deutlich öffentlicheren und offensiveren Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung als noch zu Beginn des Jahrtausends. Grundlegend ist dabei das hochschulpolitische Ziel, „an den Hochschulen in stärkerem Umfang Strukturen lebenslangen Lernens zu etablieren“ (Wolter/Schäfer 2020, S. 29), indem beispielsweise die Grenzen zwischen akademischer Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung nachhaltig abgetragen werden und der Hochschulzugang auch für nicht-traditionelle Studierende geöffnet wird. So ermöglicht die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 bspw. beruflich qualifizierten Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung den Zugang zu den Hochschulen (vgl. Schäfer 2020b, S. 41). Die vormals starre Grenze zwischen Erststudium und postgradualen Weiterbildungsangeboten wird aufgeweicht, die ersten, ursprünglich nicht vorgesehenen, berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge werden etabliert und damit das Angebotsformat wissenschaftlicher Weiterbildung weiter ausdifferenziert und flexibilisiert. Die Verankerung von Strukturen lebenslangen Lernens an den Hochschulen sowie ihre Öffnung schreiten somit langsam voran, wengleich die heutige Variante der Öffnung der Hochschulen nicht mehr dem ursprünglichen Öffnungsgedanken der ersten Entwicklungsphase entspricht und deutlich enger gefasst ist. (vgl. Wolter/Schäfer 2020, S. 29-31) Trotz einiger weiterhin bestehender Kontroversen wie die Gebührenpflicht oder auch die Grundsatzdebatte „Bildungsauftrag vs. Marktorientierung“, führten letztendlich insbesondere die Entwicklungen der letzten 20 Jahre dazu, dass die Anzahl der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung inzwischen deutlich gestiegen ist (vgl.

⁷ Der DVV hat bereits die Gründung des AUE unterstützt und war ab der Gründung auch im Vorstand des AUE aktiv (vgl. Dikau 2010, S. 20).

Kap. 2.2) und der überwiegende Teil der Hochschulen in Deutschland Stellen hierfür implementiert hat. Schäfer (2020b) merkt jedoch an, dass es insgesamt noch zu früh ist, „hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Initiativen abschließend Bilanz zu ziehen“ (S. 42).

2.2 Aktuelle Potenziale und Relevanz

Die wissenschaftliche Weiterbildung erlebte im Verlauf der Zeit Phasen der Ablehnung, Duldung, Akzeptanz und Förderung und ist heute längst nicht mehr so umstritten wie noch vor der Jahrtausendwende (vgl. Wolter/Schäfer 2020, S. 14, S. 34). Im Laufe dieser Entwicklung nahmen die ihr zugeschriebenen Potenziale sowie ihre Relevanz für das lebenslange Lernen nach und nach zu. Sowohl die Kultusministerkonferenz (2001) als auch der Wissenschaftsrat (2006a, 2006b) haben die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung für das lebenslange Lernen bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts wiederholt betont. Faulstich und Haberzeth (2007) schreiben der wissenschaftlichen Weiterbildung „eine begrenzte aber durch ihre Innovationspotenziale wichtige Rolle im Weiterbildungsbereich“ (S. 66) zu. Auch heute wird ihr u. a. vom Wissenschaftsrat (2019) ein besonderes Potenzial bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse zugeschrieben, indem sie u. a. für nicht-traditionelle Zielgruppen den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen erleichtert und mit einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung bspw. Berufstätigen zur Entfaltung individueller Potenziale sowie der wissenschaftlichen Verankerung ihres (Erfahrungs-)Wissen verhilft (vgl. S. 8f., S. 31.). Entsprechend wird ihr das Potenzial zugeschrieben, als Brücke „zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissensvermittlung und Erfahrung, zwischen organisiertem und informellem Lernen, zwischen Hochschule und Gesellschaft, zwischen Experten und Publikum“ (Faulstich 2006a, S. 11) zu fungieren. Ferner unterstreicht auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihr Potenzial, einen wichtigen Beitrag bei der fortlaufenden Aktualisierung eines möglichst hohen Bildungsniveaus der Bevölkerung zu leisten (vgl. BMBF). Bade-Becker (2020) sieht „das Potenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein[en] bedeutende[n] Beitrag für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft“ (S. 490). Faulstich et al. (2007, S. 103f.) fassen die Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung wie folgt zusammen:

„Insgesamt kann gesagt werden, dass die Weiterbildung der Hochschulen gesellschaftlich einen Beitrag zu innovativen Prozessen in Wirtschaft und Bildung leistet, ökonomisch

der Sicherung und Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus dient und individuell den persönlichen Bildungsaspirationen der Bevölkerung offen steht.“

Trotz dieser zahlreichen positiven Zuschreibungen und einer in den letzten 20 Jahren durch verstärkte hochschulpolitische Empfehlungen (vgl. Wolter 2011, S. 8) sowie gezielte Förderprogramme erreichten Expansion⁸ (s. Kap. 2.1) ist die wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig „keineswegs im Zentrum der Hochschulen angekommen“ (Wissenschaftsrat 2019, S. 9). Vielmehr führt sie ein „Schattendasein“ (Schäfer 2020b, S. 37) respektive „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003a, S. 19) sowohl innerhalb der Hochschule als auch auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt. Konegen-Grenier (2019) bezeichnet die Aktivitäten innerhalb der Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als „marginal“ (S. 3). Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verzeichnet im März 2021 insgesamt 913 weiterbildende Masterstudiengänge⁹, was jedoch lediglich 4,41 Prozent des gesamten Studienangebots und 9,39 Prozent aller Masterstudiengänge entspricht (vgl. HRK 2021). Die Anzahl der Zertifikatskurse an Hochschulen hingegen kann bis heute nicht exakt bestimmt werden (vgl. Konegen-Grenier 2019, S. 6). Allerdings steht fest, dass die Angebote unterhalb der weiterbildenden Masterstudiengänge insgesamt den größten Teil am Gesamtangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen (vgl. Christmann 2020, S. 269). Schließlich steht die innerhochschulische Akzeptanz bzw. Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach Bredl et al. (2006) im deutlichen Kontrast zu der ihr hochschulpolitisch zugeschriebenen Bedeutung (vgl. S. 27-29). Was den Weiterbildungsmarkt betrifft, lag laut des Adult Education Surveys (AES) die Teilnahmequote an wissenschaftlicher Weiterbildung im Jahr 2018 gerade einmal bei 5 Prozent, wenngleich mit ansteigender Tendenz, denn 2016 lag die Teilnahmequote noch bei 3 Prozent (vgl. BMBF 2019, S. 63).¹⁰

⁸ Stand März 2020 wurden bspw. im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs Offene Hochschulen (2011-2020) insgesamt 376 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote von 73 geförderten Einzel- und Verbundprojekten in den Regelbetrieb überführt (vgl. BMBF 2020).

⁹ Anfang 2019 lag die Zahl noch bei insgesamt 892 Studiengängen und 4,5 Prozent des Gesamtangebots (vgl. Konegen-Grenier 2019, S. 6).

¹⁰ Der Anstieg ist vor allem auf die leicht höhere Teilnahme im Bereich der non-formalen Weiterbildung zurückzuführen (vgl. BMBF 2019, S. 63).

2.3 Begriffsabgrenzung und Ziele

Entlang der in Kapitel 2.1 nachgezeichneten Entwicklungsgeschichte wurde der Begriff der „universitären Erwachsenenbildung“ durch den Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ abgelöst. Synonym hierzu werden auch weiterhin Begriffe wie Hochschulweiterbildung, akademische Weiterbildung oder Weiterbildung an Hochschulen genutzt. Diese unterschlagen allerdings oftmals die Tatsache, dass nicht nur Hochschulen¹¹, sondern auch andere wissenschaftliche Einrichtungen, wie bspw. private Business Schools, Berufsverbände und Akademien, wissenschaftliche Weiterbildung anbieten. Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist daher mittlerweile der gebräuchlichste Begriff und wird entsprechend auch in dieser Arbeit verwendet. Die Hochschulrektorenkonferenz (1993) liefert hierfür eine kurze und eher wenig präzise Definition: „Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Oberbegriff für alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammengefasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“ (S. 3). Heute wird die wissenschaftliche Weiterbildung, aufbauend auf dem Weiterbildungsbegriff des deutschen Bildungsrats (1970), zunächst in einem breiten Verständnis definiert als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (Kultusministerkonferenz 2001, S. 2). Sie ist demnach sowohl von einem grundständigen sowie dualem Studium, die jeweils der Erstausbildung zugeordnet werden, als auch von nicht berufsbezogenen und beruflichen/betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen¹², die weder forschungsbezogen sind noch akademische Abschlüsse vergeben, klar abzugrenzen. Ferner darf die wissenschaftliche Weiterbildung auch nicht mit der hochschulinternen Weiterbildung verwechselt werden, da es sich hierbei – mit Ausnahme von Grenzfällen – um ein kostenpflichtiges postgraduales akademisches Weiterbildungsangebot für überwiegend hochschulexterne Zielgruppen handelt und nicht auf die im Rahmen der Personal-

¹¹ Öffentliche oder private (Fach-)Hochschulen und Universitäten

¹² Betriebliche Weiterbildungsangebote finden gemäß Definition des Adult Education Survey (AES) ganz oder überwiegend während der betrieblich bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke statt. Hinzu zählen außerdem Weiterbildungsaktivitäten, die vom Arbeitgeber finanziert werden. Alle weiteren Weiterbildungsaktivitäten, die primär aus beruflichen Gründen erfolgen, aber die zuvor genannten Kriterien nicht erfüllen, werden dem zweiten Segment der individuell berufsbezogenen Weiterbildung zugeschrieben. Weiterbildungsaktivitäten, die primär aus privaten Gründen erfolgen, werden dem dritten Segment der nicht berufsbezogenen Weiterbildung zugeschrieben. (vgl. Bilger et al. 2017, S. 37f.)

und Organisationsentwicklung angestrebte interne Weiterqualifizierung des Hochschulpersonals abzielt. (vgl. Wolter 2011, S. 10f.) Eine detailliertere Definition veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) (2010). Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen umfasst demnach

„berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen, von Einzelveranstaltungen über systematisierte Programme bis hin zu mehrsemestrigem weiterbildenden Studiengängen. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen wenden sich an Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und an Personen, die sich beruflich oder auf andere Weise für eine Teilnahme qualifiziert haben und ermöglichen organisierte, zielgruppengerechte Lernprozesse auf fachlichem und didaktisch-methodischem Niveau der Hochschule. Ihre enge inhaltliche Anbindung an die Forschung sowie ihre Doppelfunktion [...] zeichnet wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Besonderen aus“ (vgl. Dikau 1999, S. 13f.)“

Das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung ist also weder eindeutig noch einheitlich (ausdifferenziert). Jütte und Bade-Becker (2018) charakterisieren den Begriff bzw. seine Konturen entsprechend als „unscharf“ (S. 822). So finden sich bspw. auch in den Landeshochschulgesetzen weitere Abweichungen (vgl. ebd.) und auch Verbände operieren mit unterschiedlich (stark) ausdifferenzierten Definitionen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Letztendlich gibt es für sie gegenwärtig weder im wissenschaftlichen Kontext noch in der Praxis eine „verbindliche Konzeption“ (Dollhausen et al. 2018, S. 48). Die vorliegende Arbeit versteht „[...] wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne, die einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzt, nach Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit erfolgt und im Hinblick auf die Adressatengruppe inhaltlich und didaktisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet ist sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigt“ (HRK 2008, S. 3). Hervorzuheben ist dabei, dass nicht nur Akademiker*innen, sondern im Sinne der vielfach diskutierten Öffnung der Hochschulen bewusst auch Nicht-Akademiker*innen respektive „non-traditional students“ (Schuetze 2014, S. 38) als relevante Adressatengruppe(n) wahrgenommen werden (s. Kap. 2.4).

Anhand der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich sodann einige Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung herausarbeiten. Die Angebote sind durch ihre Wissenschaftlichkeit gekennzeichnet und haben das Ziel, (fach-)spezifische wissenschaftliche Kompetenzen auf Hochschulniveau zu vermitteln und zusätzlich mit den neuesten Erkenntnissen aus Forschung und Wissenschaft anzureichern. Dies soll unter

starker Rückbindung an die berufliche Erstausbildung sowie bisherigen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen der Teilnehmenden passieren. (vgl. Denninger/Präßler 2015, S. 7) Es geht demnach um passgenaue Angebote mit einem für die Teilnehmenden ansprechenden Theorie-Praxis-Verhältnis, die „zur Arbeits- und Lebenswirklichkeit“ (Jütte/Bade-Becker 2018, S. 828) der Teilnehmenden passen. Letztendlich bleibt jedoch zu betonen, dass die ihr auferlegten Zielsetzungen und Aufgaben häufig mehr oder weniger stark voneinander abweichen und von dem jeweiligen Grundverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung abhängen (vgl. Lehmann 2020, S. 79).

2.4 Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind durch ihre Pluralität und Heterogenität gekennzeichnet (Wolter/Banscherus/Kamm 2016, Christmann 2020, Jütte/Bade-Becker 2018, Schwikal/Neureuther 2020, Seitter 2017a). So werden vor dem Hintergrund der politischen Zielsetzung der „Offenen Hochschule“ gegenwärtig „nahezu alle Personengruppen“ (Schwikal/Neureuther 2020, S. 336) oder auch „alle Interessierten“ (Jütte/Bade-Becker 2018, S. 826) als Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung angesehen. Der Zugang hierzu wird in der Realität allerdings über Hochschulzugangsvoraussetzungen geregelt, sodass im Endeffekt die meisten Angebote eben nicht für alle zugänglich sind. Insgesamt ist zwischen Zielgruppen, die erreicht werden sollen, und Zielgruppen, die tatsächlich erreicht werden (vgl. Schwikal/Neureuther 2020, S. 332), bzw. zwischen möglichen und faktisch vorhandenen Zielgruppen (vgl. Seitter 2017a, S. 214) zu differenzieren.

Als die primären, traditionellen oder auch klassischen Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung gelten zunächst „Absolventen eines Hochschulstudiums“ (§ 12 HRG) bzw. „Berufstätige mit erstem Hochschulabschluss“ (Faulstich/Graeßner/Schäfer 2008, S. 9), die nach einer (ersten) Phase der Berufstätigkeit an die Hochschulen zurückkehren, um sich weiterzubilden. Daneben gewinnen, bedingt durch jüngere Reformen (KMK 2009) rund um die bildungspolitische Debatte zur Öffnung der Hochschulen, sog. nicht-traditionelle Zielgruppen an Relevanz. Dieser Kategorie zugeordnet werden Personengruppen, die an den Hochschulen bisher u. a. aufgrund der strikten Zugangsbeschränkungen unterrepräsentiert waren, allen voran beruflich qualifizierte Bewerber*innen *ohne* Hochschulabschluss bzw. Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Jütte/Bade-Becker 2018, S. 826f., vgl. Seitter 2017a, S. 214). Im Sinne des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" gelten ferner auch

Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, Personen mit Familienpflichten sowie arbeitslose Akademiker*innen als nicht-traditionelle Zielgruppen (vgl. Wolter/Banscherus 2015, S. 27). Ihnen sollen neue Zugangsmöglichkeiten letztendlich eine Hochschulbildung abseits der traditionellen Wege ermöglichen. Eine abschließende einheitliche und einvernehmliche Definition von nicht-traditionellen Studierenden gibt es allerdings bis heute nicht, sodass dieser Begriff national wie international als unscharf gilt und nicht selten Kritik ausgesetzt ist (vgl. Schwikal/Neureuther 2020, S. 337).

2.5 Gesetzliche und strukturelle Verankerung sowie Organisationsformen und Formate

Die wissenschaftliche Weiterbildung unterliegt diversen gesetzlichen Regelungen auf unterschiedlichen Ebenen.¹³ Auf Bundesebene ist die wissenschaftliche Weiterbildung, vorausgesetzt sie wird von den Hochschulen angeboten, im Hochschulrahmengesetz (HRG) verankert. Seit 1998 ist sie dort neben Forschung, Lehre und Studium als eine Kernaufgabe der Hochschulen definiert (vgl. Faulstich/Haberzeth 2007, S. 66). Allerdings wurde mit der Neuordnung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern in der sog. Föderalismusreform das Hochschulrecht bis auf wenige Ausnahmen den Ländern zugewiesen. Seit 2006 obliegt die rechtliche Regelung der wissenschaftlichen Weiterbildung daher primär den Bundesländern. So regeln die Hochschulgesetze der Länder bspw. den rechtlichen Status der Angebote. Die „organisatorisch-institutionelle Verankerung“ (Bade-Becker 2020, S. 484) respektive die strukturelle Verankerung und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen hingegen wird in den Landesgesetzen sehr offen gehalten (vgl. Dollhausen et al. 2018, S. 51). Entsprechend haben sich an den Hochschulen unterschiedlichste Formen der strukturellen Verankerung und Organisation herausgebildet. So gibt es sowohl zentrale als auch dezentrale, verwaltungsnaher als auch wissenschaftlich orientierte Formen der strukturellen Verankerung und Organisation. Nach Hanft et al. (2016) sind in der Praxis am häufigsten zentrale und am wenigsten dezentrale Formen zu beobachten (vgl. S. 32f.). Dollhausen et al. (2018) listen die ganze mögliche Bandbreite an „Verankerungs- und Organisationsformen“ (S. 51) im

¹³ Neben den beschriebenen Gesetzen auf Landes- und Bundesebene besitzen zahlreiche weitere Gesetze wie das Fernunterrichtsschutzgesetz, das Sozialgesetzbuch III oder auch das Wettbewerbsrecht eine Relevanz. Eine detaillierte Betrachtung der rechtlichen Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung findet sich in Bade-Becker 2020.

Detail auf. Hierzu gehören u. a. Stellen/Abteilungen (beim Präsidium), Institute (am Fachbereich), Stellen/Abteilungen (am Fachbereich), Vereine, An-Institute, u. v. a. (vgl. ebd.), wobei es „keinen Königsweg“ (Jütte/Bade-Becker 2018, S. 825) gibt. Die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Organisationsform wird indes vom jeweiligen Hochschulprofil und den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen beeinflusst (vgl. ebd.). So setzen bspw. kleinere Hochschulen eher auf eine verwaltungsnahen Organisationsform (vgl. Hanft et al. 2016, S. 32f.). Diese Offenheit bezüglich der Organisationsformen sowie die in Kapitel 2.3 erläuterte fehlende „verbindliche Konzeption von wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Dollhausen et al. 2018, S. 48) wird vielfach kritisch betrachtet, denn dies führt letztendlich häufig zu Unsicherheiten und Umsetzungsproblemen in der Praxis wie bspw. etwaige Zuständigkeits- oder Überschneidungsprobleme (vgl. ebd.; vgl. Bade-Becker 2020, S. 490).

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist außerdem durch eine Eigenfinanzierung in Form von Studiengebühren gekennzeichnet, d. h. sie kann im Gegensatz zum grundständigen Studium nur gegen eine Gebühr besucht werden (vgl. Jütte/Bade-Becker 2018, S. 824). Zudem ist sie durch eine große Formatsvielfalt charakterisiert (vgl. Cendon/Grassl/Pellert 2013). Dies liegt darin begründet, dass auch die Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund der zuvor genannten Offenheit respektive der fehlenden gesetzlichen Vorgaben - abgesehen von Angeboten mit Graduierung - bisher kaum standardisiert sind (vgl. Christmann 2020, S. 263). So bieten die Hochschulen unter der Überschrift der wissenschaftlichen Weiterbildung einerseits mehrjährige weiterbildende Studiengänge an, die zur Erlangung eines akademischen Grads (mehrheitlich Master) führen.¹⁴ Überdies existieren auch zahlreiche „Angebote unterhalb einer Graduierung“ (ebd., S. 269), wie etwa Zertifikatskurse, Weiterbildungsmodule, Weiterbildungsseminare, Kooperative (In-house-) Angebote etc. (vgl. Wolter 2016, S. 25), die u. a. durch einen geringeren Umfang gekennzeichnet sind. Wissenschaftliche Weiterbildung ist folglich nicht zwingend abschlussbezogen (vgl. Vogt 2010, S. 314). Die Angebotsformate der wissenschaftlichen Weiterbildung werden im Sinne ihrer Zielgruppen (s. Kap. 2.4) bevorzugt so konzipiert, dass sie berufsbegleitend bzw. in Teilzeit absolviert werden können. Die Mehrheit dieser Angebote wird in Präsenzform und nur selten digital durchgeführt.¹⁵ (vgl. Christ-

¹⁴ Weiterbildende Bachelorstudiengänge zählen ordnungspolitisch nach wie vor nicht zur wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Bade-Becker/Walber 2016, S. 99, vgl. Hanft 2014, S. 44), wenngleich die Diskussion darüber ununterbrochen eine hohe Relevanz besitzt (vgl. HRK 2008, vgl. Meyer-Guckel et al. 2008).

¹⁵ Stand vor der COVID-19 Pandemie.

mann 2020, S. 269) Um der Intransparenz der Formate entgegen zu wirken und eine Vergleichbarkeit sowie Durchlässigkeit der Angebote zu fördern empfiehlt die DGWF (2010) sechs Systematisierungsstufen: „1. Weiterbildende Masterstudiengänge, 2. Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, 3. Weiterbildende Zertifikatsstudien, 4. Weiterbildungsmodule, 5. Weiterbildungsseminare, 6. Sonstige Weiterbildungsformate“ (S. 3). Wie die internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen aus dem Jahr 2007 zeigt, werden die Angebote überwiegend durch hochschuleigenes wissenschaftliches Personal, allen voran den Professor*innen, sowie ergänzend durch Praktiker*innen mit Hochschulabschluss umgesetzt. Die Studie verzeichnet, dass insgesamt 56,99 Prozent der beforschten Hochschulen eigene Professor*innen sowie 27,96 Prozent eigene wissenschaftliche Mitarbeiter*innen einsetzen. Weitere 23,65 Prozent setzen externe Praktiker*innen mit Hochschulabschluss ein, während anderes externes Personal nur eine sehr geringe Rolle spielt. (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 114)

3. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Das folgende Kapitel behandelt die theoretischen Grundlagen sowie den Forschungsstand, an denen die Fragestellung des Promotionsvorhabens anschließt. Hierfür wird im folgenden Kapitel zunächst die nachfrageorientierte Angebotsgestaltung als hochschulische Bewältigungsstrategie und zentrale Anforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung (3.1.) skizziert. Daraufhin erfolgen Definition, Abgrenzung und Besprechung des Bedarfsbegriffs (3.2), bevor Unternehmensbedarfe als spezifischer Ansatzpunkt hochschulischer Programm- und Angebotsplanung beleuchtet werden (3.3). Anschließend rücken Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen (3.4) in den Fokus der Betrachtung. Aufbauend auf diesen Grundlagen folgt am Ende dieses Kapitels ein Zwischenfazit, in dem die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungslücke definiert wird und entsprechende Vorannahmen getroffen werden.

3.1 Nachfrageorientierte Angebotsgestaltung an Hochschulen

An den Hochschulen dominiert generell eine angebotsorientierte Studiengangentwicklung (vgl. Herm et al. 2003a, S. 25f.; vgl. Hanft 2014). Um einerseits die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung kostendeckend und konkurrenzfähig zu vermarkten und andererseits dem zuvor geschilderten doppelten Nischendasein auf dem Weiterbildungsmarkt proaktiv zu begegnen und genannte Potenziale entfalten zu können, rückt eine verstärkt nachfrageorientierte Angebotsentwicklung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der hochschulischen Angebotsentwicklung (vgl. von Hippel 2008, S. 42f, Wolter 2011, S. 30, Schwikal/Steinmüller/Rohs 2017, S. 82). Nach Wilkesmann (2007) muss die wissenschaftliche Weiterbildung nachfrageorientiert arbeiten, da sich Weiterbildung nur so teuer verkaufen lässt (vgl. S. 271). Banscheraus (2013) bezeichnet eine nachfrage- und bedarfsorientierte Ausgestaltung sodann als „zentrale Anforderung“ (S. 4) an die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Bedarfs- und Nachfrageorientierung benannte Seitter (2020) gar unlängst als „generalisierte Steuerungsmodi der Angebotsgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung“ (S. 316). Unabhängig davon, inwieweit man dieser Aussage zustimmen mag, stellt eine Abkehr von der Angebotsorientierung hin zur Nachfrageorientierung für die Hochschulen einen Paradigmenwechsel dar, der „die Autonomie der Hochschulen in der Angebotsgestaltung deutlich relativiert“ (ebd., S. 323). Jechle, Kolb und Winter (1994) merken mit Blick auf eine nachfrageorientierte Programmplanung jedoch kritisch an, dass sich ein Anbieter, der mit anderen Anbietern konkurriert, es sich kaum leisten kann rein passiv darauf zu warten, dass eine Nachfrage an ihn herangetragen

wird (vgl. ebd., S. 9). Die Autor*innen fordern entsprechend eine aktive Erkundung von Bereichen mit unentdeckten Bedarfen und möglichen Bedarfsentstehungen (vgl. ebd.).

Das Verhältnis von Nachfrage-, Angebots- und Bedarfsorientierung

In der Erwachsenenbildung werden die Angebots- und Nachfrageorientierung als grundlegende Planungsstrategien der Programmplanung beschrieben (vgl. Schlutz 2010b, S. 248). Bei dem für diese Disziplin „klassische[n] Ansatz“ (Gieseke 2008, S. 38) der Angebotsorientierung werden auf Basis von Bedarfshypothesen Angebote entwickelt (vgl. Asche 2019, S. 181). Die so entwickelten Angebote sind als Vorschlag zu verstehen (vgl. Gieseke 2008, S. 38), die die Bedarfe erst noch wecken und zudem in eine Nachfrage überführen müssen. Die Nachfrageorientierung hingegen meint

„die konsequente Ausrichtung der Angebotsentwicklung und -umsetzung an den Bedarfen und Erwartungen der Adressatengruppen, die mit den Angeboten erreicht werden sollen, wobei in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben den individuellen insbesondere auch die institutionellen Adressaten in den Blick genommen werden (müssen)“
(Seitter 2014, S. 141).

Schwikal, Steinmüller und Rohs (2017) unterscheiden neben diesen beiden zentralen Begriffen zusätzlich die sog. Bedarfsorientierung (s. Abb. 1), wobei es auch hierfür keine allgemeingültige Definition gibt (vgl. S. 81). Die Autor*innen verstehen darunter das aktive Zugehen auf Zielgruppen mit einem latenten Bedarf, wobei der Weg von einem latenten Bedarf hin zum manifesten Bedarf (s. Kap. 3.2.1) und weiter hin zur Nachfrage (s. Abb. 1) aktiv durch Beratung begleitet werden kann (vgl. ebd.).

Der Ansatz der Bedarfsorientierung eignet sich demnach vor allem zur Erschließung komplett neuer Zielgruppen und Angebote. Als Resultat einer bedarfsorientierten Angebotsgestaltung wird sich sodann eine konkrete Nachfrage versprochen. Diese kann auch erzeugt werden, indem sich im Rahmen der Beratung ein Bedarf manifestiert und auf ein konkretes Angebot gelenkt wird (vgl. ebd., S. 80f.). Arnold (2015) hingegen versteht ein Angebot als bedarfsorientiert, wenn es „eine Nachfrage auszulösen und Teilnehmernutzen zu stiften vermag“ (S. 224). Im Fokus dieser Arbeit steht jedoch die Perspektive der zuvor beschriebenen Nach-

frageorientierung, die Seitter (2020) als eine „zugespitzte und konkretisierte Form der Bedarfsorientierung“ (S. 323) versteht. Hierbei liegt der Bedarf bereits vor und die Angebotsentwicklung richtet sich konkret daran aus (vgl. Schlutz 2010b, S. 248).

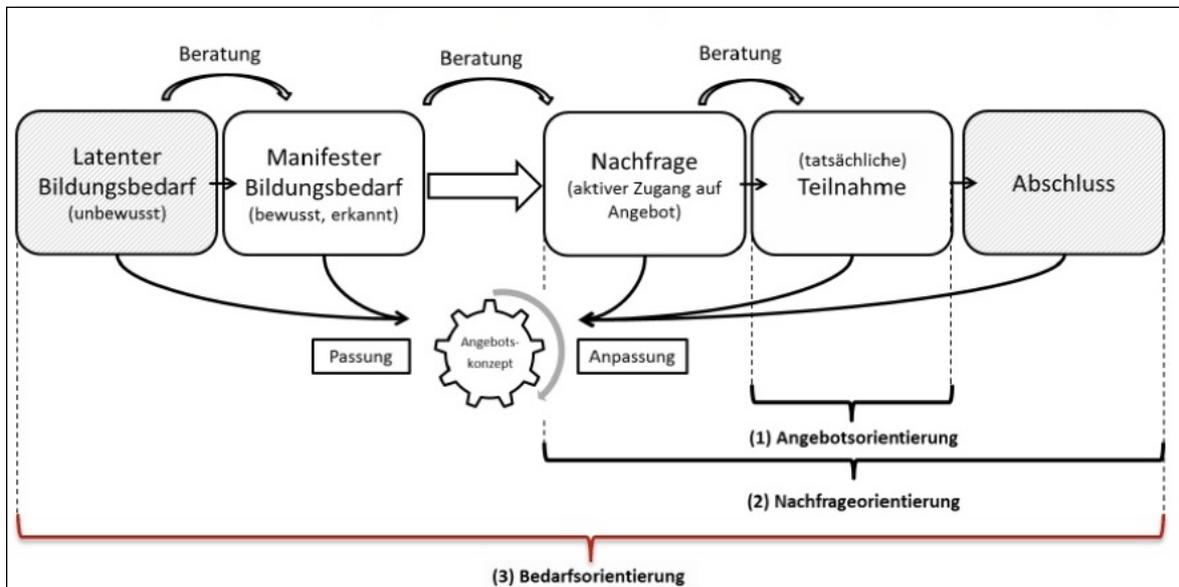


Abbildung 1: Verhältnis von Angebots-, Nachfrage- und Bedarfsorientierung (Schwikal/Steinmüller/Rohs 2017, S. 81)

Nachfrageorientierte Angebotsentwicklung

Im Gegensatz zum traditionell angebotsorientiert ausgerichteten grundständigen Studium unterliegt die Hochschulen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung einer doppelten Nachfragekonstellation von individuellen und institutionellen Nachfragern (vgl. Zink 2013, S. 144). Die Angebotsgestaltung erfolgt im Spannungsfeld zwischen Kundenorientierung und hochschulischem Bildungsanspruch (vgl. Reich-Claassen 2017) und zudem „nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressaten und Nachfragern“ (Seitter 2014, S. 143).

Die hochschulische Angebotsentwicklung unterscheidet sich nach einer Einschätzung von Seitter (2014) dadurch letztendlich kaum noch von der klassischen Programmplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. S. 143), die von Gieseke (2003, 2008) als „Angleichungshandeln“ beschrieben wird. Nach diesem Verständnis wird die Programmplanung nicht, wie bspw. in früheren Programmplanungsmodellen¹⁶ (Weinberg 2000, Tippelt et al. 2008) oder in

¹⁶ Ein internationaler Vergleich von deutschen und nordamerikanischen Programmplanungsmodellen findet sich in von Hippel/Käpplinger 2017.

der betriebswissenschaftlichen Literatur üblich (vgl. Käßplinger 2018, S. 688), als zyklischer und/oder linearer Handlungsablauf beschrieben, sondern als „Angleichung der Positionen durch Aushandlung“ (Gieseke 2008, S. 50) im Sinne eines Abstimmungsprozesses über mehrere Etappen bis hin zum Ziel (vgl. ebd., S. 105). Dabei wird nicht schematisch oder rezepthaft vorgegangen (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 64f.). Planungen werden vielmehr als „interpretative, kommunikative Prozesse“ (Gieseke 2008, S. 47) verstanden. Die tatsächlichen Etappen dieses Prozesses sind abhängig vom situativen Kontext, d. h. letztlich geht jede Angebotsplanung einen eignen spezifischen Weg (vgl. Gieseke 2008, S. 105, Cervero/Wilson 1994). Die Planenden greifen dabei situativ auf mannigfach kombinierbare Wissensinseln zurück und verbinden diese flexibel miteinander (vgl. Gieseke 2006, S. 74). Die Bedarfs- und Bedürfniser-schließung als zwei der Wissensinseln im Kontext einer flexiblen Programmplanung erfahren eine besondere Beachtung, denn hierbei werden u. a. Bildungsbedarfe in Bildungsangebote transferiert (vgl. Gieseke 2008, S. 60f.). Letztendlich verbergen sich hinter dem Programm „alle umgesetzten Bedarfe und Bedürfnisse für Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse“ (vgl. ebd., S. 42). An die Planenden, als Moderatoren des Prozesses (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 94), werden dabei zahlreiche heterogene Erwartungen von zahlreichen inneren wie äußeren Instanzen (Adressaten, Organisation, Kooperationspartner, Politik, Gesellschaft u. v. a.) herangetragen (vgl. von Hippel 2011, S. 46). Innerhalb des Abstimmungsprozesses werden die Ideen und Ansichten der an der Planung beteiligten Akteure aktiv ausgetauscht, in Beziehung gesetzt, diskutiert, übernommen, ausgehandelt und einander angeglichen, um letztendlich eine gemeinsame Lösung zu erarbeiten (vgl. Gieseke 2003, S. 206). Für die Programmplanung in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Absicherung von Partizipation¹⁷ der Akteure z. B. durch Planungskonferenzen „von höchster Bedeutung, da darüber Wissensressourcen (etwa über Bedarfe und neuere thematische Entwicklungen) zirkuliert und Planungsideen generiert werden können“ (Robak 2019, S. 109).

Auch an die Hochschulen bzw. das Planungspersonal werden im Rahmen nachfrageorientierter Planungsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung zahlreiche heterogene Interessen und Erwartungen von den unterschiedlichsten Anspruchsgruppen und Akteuren herangetragen (vgl. Reich-Claassen 2020, S. 292). Hierzu gehören bspw. hochschulintern das Personal der

¹⁷ Nach Siebert (1981) ist die Partizipation - neben der Antizipation und Kongruenz - eine von drei Stufen der Teilnehmerorientierung im Kontext der Programmplanung. Partizipation meint demnach „die direkte Mitwirkung der Interessenten möglichst schon bei der örtlichen Programmplanung (z. B. durch Hörervertreter in den Planungsgremien), auf jeden Fall aber zu Beginn der Veranstaltungen“ (S. 46).

Weiterbildungseinrichtung, für die wissenschaftliche Weiterbildung verantwortliche Professor*innen und Mitarbeitende sowie Personen mit funktionaler Zuordnung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulextern zu nennen sind dagegen bspw. policy maker¹⁸, Vertreter*innen von Verbänden und Gesellschaften, Kooperationspartner, die Forschungscommunity mit Fokus Hochschulweiterbildung und potenzielle Zielgruppen (vgl. Kondratjuk 2020b, S. 555). Die hochschulische Programmplanung bewegt sich also, ähnlich wie die Programmplanung der klassischen Erwachsenenbildung, „im Spannungsfeld unterschiedlicher Anspruchsgruppen und Akteure“ (Reich-Claassen 2020, S. 291) und hat frühzeitig „unterschiedlichste Nachfrage- und Praxiskonstellationen zu berücksichtigen“ (Seitter 2017b, S. 147). Die Planenden versuchen dabei die zahlreichen differierenden Positionen durch Aushandlung anzugleichen, wobei diese, insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung, oftmals nur schwer vereinbar scheinen. Mitunter zeigen sie sich sogar als widersprüchlich wie beispielsweise der akademische Bildungsauftrag und die von Unternehmen verlangte Employability. (vgl. Reich-Claassen 2020, S. 294) Insbesondere wenn Akteure mit unterschiedlichen Positionen respektive Interessen beteiligt sind, neigen die Akteure mit der größten Macht dazu, diese Macht zur Behauptung ihrer eigenen Interessen einzusetzen und es besteht die Gefahr, dass kein demokratischer Planungsprozess zustande kommt. Vielmehr entsteht ein einseitiger Planungsprozess, bestimmt von den Personen mit der meisten Macht. (Cervero/Wilson 1994, S. 258-260) Die „Macht- und Interessenkonstellationen zwischen den unterschiedlichen Akteuren“ (Reich-Claassen 2020, S. 292) erfahren im Kontext der Aushandlungsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung also eine besondere Relevanz und die Planenden besitzen die Verantwortung, sämtliche relevanten Akteure entsprechend demokratisch einzubeziehen bzw. die entsprechenden Macht- und Interessenskonstellationen auszuhandeln (vgl. Cervero/Wilson 1994, S. 257). Reich-Claassen (2020) definiert das Programmplanungshandeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechend „als Abstimmung, Kommunikation und Beziehungspflege unter der Berücksichtigung von Macht- und Interessenskonstellationen“ (ebd., S. 292).

¹⁸ Politische Entscheidungsträger wie HRK, KMK, BMBF etc.

3.2 Bedarfe

Im Zuge der nachfrageorientiert ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung rücken im besonderen Maße Weiterbildungsbedarfe in den Fokus des verantwortlichen Planungspersonals. Die Hochschulen verfolgen vermehrt das Ziel, vorhandene bzw. manifeste Bedarfe und eine sich daraus eventuell ergebende Nachfrage so exakt wie möglich zu bestimmen und ihre Angebotsentwicklung daran auszurichten (vgl. Banscheraus 2013, S. 4). Die Passungsfähigkeit der Angebote hinsichtlich der Bedarfe ist dabei besonders relevant (vgl. Seitter 2020, S. 316). Dieses Kapitel setzt sich grundlegend mit dem Bedarfsbegriff auseinander und grenzt ihn von anderen zentralen Begriffen dieser Arbeit ab.

3.2.1 Begriffsklärung

In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe Bedarf und Bedürfnis uneinheitlich verwendet und entsprechend der jeweiligen Forschungsansätze disziplinspezifisch ausgelegt. Es gibt weder disziplinintern noch disziplinübergreifend eine allgemeingültige Definition der Begriffe.

Begriffsverwendung in den Wirtschaftswissenschaften

In den Wirtschaftswissenschaften ist ein Bedarf das mit einer Kaufkraft, in Form von Geld, abgedeckte Verlangen nach Gütern zur Befriedigung der Bedürfnisse. Ein Bedarf ist demnach etwas „Objektives und Konkretisiertes“ (vgl. Wildmann 2014, S. 5). Ein Bedarf kann durch eine Kaufentscheidung auf dem Markt zu einer Nachfrage transformiert werden, muss dies aber nicht (vgl. Kreuzer 2010, S. 26). Auf dem Markt werden Güter „nachgefragt, um einen Bedarf zu decken und Bedürfnisse zu erfüllen“ (Wildmann 2014, S. 5). Ein Bedürfnis, das den Grundbegriffen ökonomischer Theorien zugeordnet wird, wird in dieser Disziplin im Gegensatz zum Bedarf als etwas Subjektives beschrieben. Ein Bedürfnis ist definiert als das Gefühl eines Mangels mit dem Wunsch, diesen z. B. mittels Gütern zu beseitigen (vgl. ebd., vgl. Howe/Seidel 2018, S. 12). Bedürfnisse stellen dabei den Ausgangspunkt des Wirtschaftens bzw. den Auslöser wirtschaftlichen Handelns dar. Bedarfe wiederum schließen an ihnen an „und konkretisieren diese, wobei [eine] Nachfrage ausschließlich aus Bedarfen resultieren kann“ (Asche 2020, S. 35). Das ökonomische Verständnis von Bedürfnis, Bedarf und Nachfrage lässt sich entsprechend als eine Art Kausalkette verstehen (vgl. ebd., S. 35f.).

Auch Bildung ist nach dieser ökonomischen Auslegung nur eines von vielen Bedürfnissen und wird erst dann zum Bedarf, und damit auch erst relevant für die Ökonomie, wenn sie mit Kaufkraft ausgestattet wird.¹⁹ Die Kaufkraft ist nach diesem Verständnis „der Zugang zu Bildung“ (Gieseke 2018, S. 31). Hiervon grenzt sich die Erwachsenenbildung jedoch bewusst ab, die die Bildung ebenso wie Gesundheit als ein „gesellschaftlich wichtiges und für alle Individuen zu sicherndes Gut“ betrachtet (ebd.).

In den Wirtschaftswissenschaften existieren verschiedene Ansätze zur Kategorisierung von Bedürfnissen. Ein gängiger Ansatz ist bspw. die Unterscheidung von Primär- und Sekundärbedürfnissen. Primärbedürfnisse sind Bedürfnisse, die durch ein Gefühl des Mangels verursacht werden und von allen Menschen gleichermaßen befriedigt werden wollen. Sie haben Vorrang vor den Sekundärbedürfnissen, die meistens erst durch die Befriedigung der Primärbedürfnisse ausgelöst bzw. geweckt werden (vgl. Howe/Seidel 2018, S. 12). Thommen (2008) unterscheidet dagegen drei Arten von Bedürfnissen: erstens Existenzbedürfnisse, die lebensnotwendig sind und der Selbsterhaltung dienen; zweitens Grundbedürfnisse, die nicht existenznotwendig sind und sich aus Leben in einer Gesellschaft generieren; sowie drittens Luxusbedürfnisse, die nur mittels einer hohen Kaufkraft befriedigt werden können (vgl. S. 29f.).

Begriffsverwendung in der Psychologie

In der Psychologie ist Abraham Maslows (1954) Bedürfnishierarchie²⁰ das wohl bekannteste theoretische Modell zur Klassifizierung von Bedürfnissen. Maslow (2014) unterscheidet zunächst fünf Grundbedürfnisse (basic needs): 1. physiologische Bedürfnisse, 2. Sicherheitsbedürfnisse, 3. Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe, 4. Bedürfnisse nach Achtung sowie 5. Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung (vgl. S. 62-74). Diese sind, beginnend mit 1. den physiologischen Bedürfnissen, hierarchisch angeordnet. Entsprechend unterscheidet Maslow höhere (higher needs) und niedrigere Bedürfnisse (lower needs) (vgl. ebd., S. 127). Je höher ein Bedürfnis in der Hierarchie abgebildet ist, desto „subjektiv weniger dringlich“ (ebd., S. 128) und „desto weniger zwingend ist es für das bloße Überleben“ (ebd.). Niedere Bedürfnisse erfordern umgekehrt eine vorrangige Befriedigung, da sie für das Überleben notwendig sind und „essentielle Defizite im Organismus darstellen“ (Maslow 1994, S. 38), weshalb sie in Maslows

¹⁹ Nach Schäfer (1938) ist ein Bedürfnis ein psychologischer Begriff, der Bedarf hingegen ein ökonomischer Begriff (vgl. S. 572).

²⁰ Häufig auch als Bedürfnispyramide bezeichnet. Diese pyramidale Darstellung und Interpretation stammt allerdings nicht von Maslow selbst, auch wenn dies vielfach so dargestellt wird.

späteren Werken auch als Defizitbedürfnisse gekennzeichnet werden (vgl. ebd.). Abgegrenzt werden die Defizitbedürfnisse von den sog. Wachstumsbedürfnissen, die niemals endgültig befriedigt werden können und keine obere Grenze besitzen (vgl. ebd., S. 40-42).²¹

Der Drang zur Bedürfnisbefriedigung (satisfaction) steigt, umso weniger ein Bedürfnis befriedigt ist. Sobald ein Bedürfnis „relativ“ (Maslow 2014, S. 82) befriedigt wurde, treten höhere Bedürfnisse auf, während das bisherige Bedürfnis an Bedeutung verliert. Eine relative Befriedigung meint allerdings keine vollständige Bedürfnisbefriedigung, sondern vielmehr eine hinreichende. Entsprechend diesem Verständnis können mehrere Bedürfnisse gleichzeitig und unterschiedlich stark auftreten. (vgl. Maslow 1994, S. 42) Die Befriedigung der Bedürfnisse stellt für Maslow letztendlich die Ursache für Motivationen dar (vgl. Maslow 2014, S. 82-85). Nach Becker (2019) wäre die Weiterbildung in diesem Verständnis als Selbstverwirklichungsbedürfnis, d. h. einem Wachstumsbedürfnis, einzuordnen (vgl. S. 30).

Maslows Modell wird vielfach als ein starres und hierarchisches System kritisiert, dessen trennscharfe hierarchische pyramidale Anordnung der Stufen sowie das aufeinander aufbauende stufenweise Vorgehen empirisch nicht nachgewiesen werden konnten (vgl. Bartscher/Stöckl/Träger 2012, S. 76). Dies ist allerdings die Kritik an einer bestimmten Interpretation des Modells. Maslow (1968) widerspricht dieser Interpretation in seinem Werk „Toward a Psychology of Being“ und verweist auf ein dynamisches Verständnis seines Modells.

Begriffsverwendung in der Erwachsenenbildung

Für die Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung wird die vielfach verwendete Definition des Bedarfs als Lücke oder Diskrepanz zwischen dem Ist und Soll, wie sie bspw. bei Witkin/Altschuld (1995)²² zu finden ist, als zu allgemein und wenig zielführend betrachtet (vgl. Sork 2001; vgl. Gieseke 2018). Im Fokus dieser Disziplin steht daher das Verständnis des Bedarfs als Bildungsbedarf (*educational need*). Nach Schlutz (2010a) ist ein Bildungsbedarf zunächst „das in einer bestimmten Lage an Bildung Benötigte oder Gewünschte“ (S. 44). Auch Sork (2001) greift das als zu allgemein empfundene Verständnis eines Bedarfs als Lücke auf, um in Anlehnung daran einen Bildungsbedarf (hier *educational need*) konkreter als Lücke oder Diskrepanz

²¹ Es gibt unterschiedliche Interpretationen darüber, an welcher Stelle von Maslows Bedürfnishierarchie genau die Grenze zwischen Defizitbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen verläuft. Varianten finden sich u. a. bei Thommen (2008), Lippold (2019) und Methfessel (2020).

²² “A need is generally considered to be a discrepancy or gap between what is, or the present state of affairs in regard to the group an situation of interest, and what should be or a desirable state of affairs” (Witkin/Altschuld 1995, S. 4).

zwischen einer vorhandenen Fähigkeit (*present capability*) und erwünschten Fähigkeit (*desired capability*) zu definieren (vgl. S. 101):

“An educational need is a gap or discrepancy between a present capability (PC) and desired capability (DC). A capability is any human present quality that can be altered through learning” (Sork 2001, S. 101).

Auch in der betrieblichen Weiterbildung werden Weiterbildungsbedarfe seit den 1980er Jahren formal als die im Rahmen eines Soll-Ist-Abgleichs ermittelte Diskrepanz von vorhandenen und benötigten Qualifikationen (vgl. Schlutz 1998, S. 11) definiert. So bezeichnet Grüner (2000) betrieblichen Weiterbildungsbedarf als „Diskrepanz zwischen Ist und Soll im Verhalten bzw. der Leistung einer Person im Unternehmen“ (S. 106). Bedarfe sind gemäß diesem Verständnis das Resultat von Erhebungen wie bspw. Bildungsbedarfsanalysen. Diese werden in Unternehmen eingesetzt, um dort vor dem Hintergrund der Unternehmensziele etwaige Qualifikationsdefizite aufzudecken (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 7) und um die Personalentwicklung möglichst gezielt voranzutreiben (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 53). In jüngeren Definitionen wird der Begriff der Qualifikationen auch durch den Begriff der Kompetenzen ersetzt (vgl. Schlutz 2006, S. 42). Die im Rahmen von Erhebungen erfassten Daten müssen allerdings zunächst interpretiert werden, um zu Bedarfen im eigentlichen Sinne zu werden (vgl. Gieseke 2018, S. 30). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass (Bildungs-)Bedarfe mittels konkreter (Bildungs-)Angebote bzw. Lehr-/Lernangebote befriedigt werden können (vgl. Schlutz 2006, S. 41; vgl. Seitter 2020, S. 318). Faulstich (1998) merkt mit Blick auf das „Subtraktionsmodell“ (S. 114) allerdings kritisch an, dass sowohl die Sollbestimmung als auch die Ist-Feststellung ein großes Problem darstellen, da offenbleibt, wie genau diese in der Praxis tatsächlich realisiert werden können, und weder quantitative noch qualitative Methoden dabei besonders hilfreich sind (vgl. ebd.). Er plädiert daher für ein „Konzept kommunikativer Weiterbildungsentwicklung“ (ebd., S. 115), das „partizipative Strategien“ (ebd.) und die Artikulation der Ziele von Unternehmen und Beschäftigten gleichermaßen ermöglicht (vgl. ebd.). Ein Bildungsbedarf kann *latent*, d. h. vorhanden, aber (noch) nicht unmittelbar sichtbar und daher auch nicht artikulierbar sein. Er kann aber auch *manifest*, d. h. offenkundig erkennbar und von den Bedarfsträger*innen artikulierbar sein. Letzteres zeigt sich dann im Handeln der Bedarfsträger*innen bspw. in Form einer Nachfrage (vgl. Schlutz 2010a, S. 44; vgl. Schlutz

2006, S. 41). Asche (2020) bezeichnet die Unterscheidung zwischen einem latenten und manifesten Bedarf als „Differenzierung nach Bewusstheit“ (S. 37). Überdies können Bedarfe auch nach Bedarfsträgern differenziert werden (vgl. Asche 2020, S. 38). Ortner (1981) bspw. unterscheidet diesbezüglich drei Ebenen: 1. individueller Bedarf, 2. institutioneller Bedarf, 3. politischer (bzw. sozialer) Bedarf (vgl. S. 30). In der erwachsenenpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Literatur verbreitet ist die Unterscheidung in eine individuelle, organisationale und gesellschaftliche Ebene (vgl. Seitter 2020, S. 316).

3.2.2 Begriffsabgrenzung zu weiteren zentralen Begriffen

Sowohl in der Literatur der Erwachsenenbildung als auch in anderen Disziplinen wird der Bedarf vielfach vom Begriff *Bedürfnis* abgegrenzt. Nach Gieseke (2018) sind „sowohl Bedarfe als auch Bedürfnisse [...] der Motor, um Lernprozesse voranzutreiben“ (S. 32). Beide Begriffe werden in einem erwachsenenpädagogischen Verständnis als weiche und offene Begriffe verstanden. Im Gegensatz zum als objektivierbare Größe betrachteten Bedarf wird ein Bedürfnis i. d. R. als subjektive Größe betrachtet. (vgl. Gieseke 2008, S. 29) Bedürfnisse treten ausschließlich auf der individuellen Ebene auf, existieren in jedem Lebenslauf und werden als offener und unspezifischer beschrieben als Bedarfe (vgl. Gieseke 2018, S. 32). Daran anschließend werden Bedürfnisse in dieser Arbeit als die subjektiven Anteile des individuellen Bedarfs und damit als seine Unterkategorie verstanden.

Einer weiteren Abgrenzung bedarf es zum Begriff der *Nachfrage*. In der erwachsenenpädagogischen Literatur werden die beiden Begriffe Bedarf und Nachfrage nicht selten synonym verwendet (Schwikal/Steinmüller/Rohs 2017, S. 81) und auch in den Wirtschaftswissenschaften wird der Bedarf teilweise mit der Nachfrage nach einem Gut gleichgesetzt (vgl. Thommen 2008, S. 30, vgl. Schlutz 2006, S. 41). Diese Arbeit folgt jedoch der grundlegenden Auffassung, dass ein Bedarf zunächst in eine tatsächliche Nachfrage transformiert werden muss und nicht direkt auf sie hinweist. Die Ermittlung eines Bedarfs ist zunächst allein die bloße Feststellung einer Notwendigkeit und eine zentrale, aber nicht hinreichende Bedingung für die Entstehung einer tatsächlichen Nachfrage mit anschließender realen Teilnahme (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 7). Der Bedarf ist im Gegensatz zur Nachfrage, die „eine Teilnahmemotivation und einen aktiven Vorgang (die tatsächliche Nachfrage) impliziert“ (Schwikal/Steinmüller/Rohs 2017, S. 81), eine „passive Zustandsbeschreibung“ (ebd.). Ein Bedarf kann sich zwar nach einer erfolgreichen Überführung „in einer Nachfrage zeigen, muss aber nicht zur Bildungsnachfrage

oder gar -teilnahme führen“ (Schlutz 2010a, S. 44). So muss ein Bildungsbedarf in der Realität auch nicht in einer Nachfrage nach einer Dienstleistung bspw. in Form eines Kursangebots münden, sondern kann auch individuell in Eigenarbeit befriedigt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 41). Bedarf und Nachfrage sind daher auch nicht mit einer Teilnahme gleichzusetzen.

3.2.3 Bedarf als problematischer Begriff

Der Bedarfsbegriff ist ein problematischer Begriff. Problematisch ist zunächst die u. a. durch die formale Definition suggerierte weit verbreitete Annahme, dass ein Bedarf eine feste messbare Größe ist, die sich im Zuge einer Erhebung eindeutig ableiten bzw. ermitteln lässt. Der Bedarfsbegriff ist ein weicher, offener Begriff (vgl. Gieseke 2008, S. 29). Bedarfe sind genauso wenig statisch und unveränderlich wie das Bildungssystem oder die Gesellschaft (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 42). Bedarfe sind keine konkreten Konstrukte oder „feststehende Größen“ (Schlutz 2010a, S. 44), die lediglich aufgesammelt oder abgerufen werden müssen bzw. können. Faulstich (2006b) konstatiert entsprechend:

„Nun sollte man nicht die Illusion pflegen es gäbe einen irgendwie feststehenden Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung, aus dem entsprechende Angebote ableitbar wären. [...] Dagegen ist, wenn man in der Weiterbildung von ‚Nachfrage‘ oder ‚Bedarfen‘ spricht, von wenig festen Größen auszugehen: ‚Bedarf‘ ist nicht exakt bestimmbar und es gibt kein Instrumentarium, mit dem er empirisch-analytisch eindeutig feststellbar wäre. Es geht immer auch um Einschätzungen und Bewertungen.“ (S. 60)

Bedarfe befinden sich häufig in einem diffusen, nicht reliablen Zustand und können durch vielfältige Einflussfaktoren bedingt oder gar verfälscht werden. So sind sie bspw. auch eine Reaktion auf gegenwärtige gesellschaftliche, technologische und wirtschaftliche Wandlungsprozesse und damit einhergehende neue Qualifikationsanforderungen. Gleichzeitig können auch Bildungserfahrungen oder eine Bildungsberatung Bedarfe verändern (vgl. Schlutz 2010a, S. 44). Hinzu kommt, dass Bedarfe unterschiedlich interpretiert werden können. So können sowohl bereits die Auswahl des Erhebungsinstruments (vgl. Kap. 3.3.2) als auch organisationskulturelle und -strukturelle Spezifika die Interpretation von Bedarfen beeinflussen (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 9; Faulstich 1998, S. 105f.; Gieseke 2008, S. 29f.). Die beschriebenen Aspekte schließen die Möglichkeit, Bedarfe dennoch reliabel zu erheben, indes nicht kategorisch aus, wenngleich dies meist nur mit großem Aufwand möglich ist. Hinzu kommt, dass

solche aufwendig erhobenen reliablen Bedarfe aufgrund parallel verlaufender Wandlungsprozesse schnell ihre Reliabilität wieder verlieren können.

3.3 Unternehmensbedarfe als Ansatzpunkt hochschulischer Programm- und Angebotsplanung

Im Zuge einer nachfrageorientierten Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung rücken Bedarfe im Sinne eines erwachsenenpädagogischen Verständnisses von Bedarf in den Fokus des hochschulischen Planungspersonals. Laut Christmann (2020) besitzen gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse sowie wissenschaftliche und technologische Entwicklungen zwar eine auslösende Funktion bei der Angebotsplanung, allerdings „bestimmen der daraus entstehende jeweilige Weiterbildungsbedarf sowie die besonderen Bedingungen berufstätiger oder durch andere Verpflichtungen zeitlich gebundener Personengruppen in wesentlichem Maße die Wahl und Ausgestaltung des jeweiligen Formates“ (S. 271). Neben den Bedarfen individueller Zielgruppen²³ sind vor allem Unternehmen als zentrale externe Nachfrager der wissenschaftlichen Weiterbildung zu sehen.

3.3.1 Weiterbildungsbedarfe im Kontext von betrieblichen Aushandlungsprozessen

Da sich vor dem Hintergrund der Herausforderungen der modernen Gesellschaft einerseits ein erweiterter Austausch zwischen Hochschulen sowie Unternehmen erhofft wird und Unternehmen andererseits auch eine neue Einnahmequelle²⁴ darstellen, erfahren sie an vielen Hochschulen gegenwärtig eine besondere Aufmerksamkeit. Ein erweiterter Austausch meint dabei sowohl einen „Wissens- und Technologietransfer von den Universitäten in die Unternehmen“ (Wissenschaftsrat 2006a, S. 66) als auch einen Wissenstransfer von den Unternehmen bzw. ihren Mitarbeitenden, die an den hochschulischen Angeboten teilnehmen, in die Universitäten (vgl. ebd., S. 67). Insbesondere Kooperationen können diesen erweiterten Austausch positiv bedingen und dezidiert vorantreiben (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2017, S. 26).²⁵ Aufgrund der gesteigerten Fokussierung von Unternehmen als Adressaten kann viel-

²³ Für ausführliche Auseinandersetzung mit den individuellen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung siehe Präßler 2015, Wolter et al. 2016 sowie Schwikal/Steinmüller 2017.

²⁴ Der Wissenschaftsrat (2006a) empfiehlt den Universitäten ausdrücklich die Erschließung neuer Einnahmequellen aus dem privaten Sektor (vgl. S. 3).

²⁵ Zum Thema Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, den unterschiedlichen Gründen und Motiven, Potenzialen sowie dem beidseitigen Nutzen siehe auch Maschwitz 2014, Habeck/Denninger 2015, Denninger/Siegmund/Bopf 2017 und Sweers 2020.

fach auch von einer betrieblich und ökonomisch ausgerichteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung gesprochen werden. Ein enger Austausch bis hin zur intensivsten Form, der Kooperation, sowie eine verstärkt nachfrageorientierte Ausrichtung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an den Bedarfen der Wirtschaft brauchen eine sinnvolle Verzahnung von Unternehmensbedarfen mit dem Angebotsprofil der jeweiligen Hochschule (vgl. ebd., S. 29). Entsprechend müssen Unternehmensbedarfe im Rahmen der Angebotskonzeptionen stärker berücksichtigt und analysiert werden (vgl. Freiling/Imhof 2007, S. 4). Eine funktionierende nachfrageorientierte Angebotsentwicklung fußt allerdings auf einem konkreten Nachfrageverhalten, d. h. eine Nachfrage nach einem Angebot als sichtbare Reaktion auf einen manifesten Bildungsbedarf (vgl. Schlutz 2006, S. 41), seitens der Unternehmen. Die Praxis der hochschulischen Angebotsentwicklung sowie Studien wie die „Potentialanalyse“ von Habeck und Denninger (2015) haben allerdings gezeigt, dass es Unternehmen häufig schwerfällt, Weiterbildungsbedarfe zu konkretisieren und zu artikulieren oder gar in eine für die Planenden verwertbare aktive Nachfrage zu transformieren. Auch Schlutz (2006) zeigt auf, dass vor allem kleinere Organisationen Schwierigkeiten mit der Klärung der Bedarfskonstellation haben (vgl. S. 44). Dies deutet darauf hin, dass auch Unternehmensbedarfe keine einfach zu erhebenden unveränderlichen Konstrukte sind, sondern sich häufig in einem nicht reliablen und durch vielfältige Einflussfaktoren veränderbaren Zustand befinden (s. Kap. 3.2.3).

Nach Käßlinger (2016) treten im Unternehmen diverse Akteure mit verschiedenen Interessen in vielfältige Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse (vgl. S. 110). Unternehmensinterne Akteure sind beispielsweise Geschäftsführende, Vorgesetzte, Betriebsräte, Mitarbeitende u. v. a., die neben dem generellen Interesse am Wohlergehen des Unternehmens vor allem zahlreiche weitere individuelle Interessen aufweisen (vgl. ebd., S. 107f.). Hinzu kommt, dass von außerhalb des Unternehmens zusätzlich sog. „Kräfte des Umsystems“ (ebd., S. 102) wirken. Wie Abbildung 2 verdeutlicht, setzt sich das Umsystem eines Unternehmens aus soziokulturellen, ökonomischen, ökologischen, rechtlich-politischen sowie technologischen Umsystemen zusammen (vgl. ebd., S. 105).

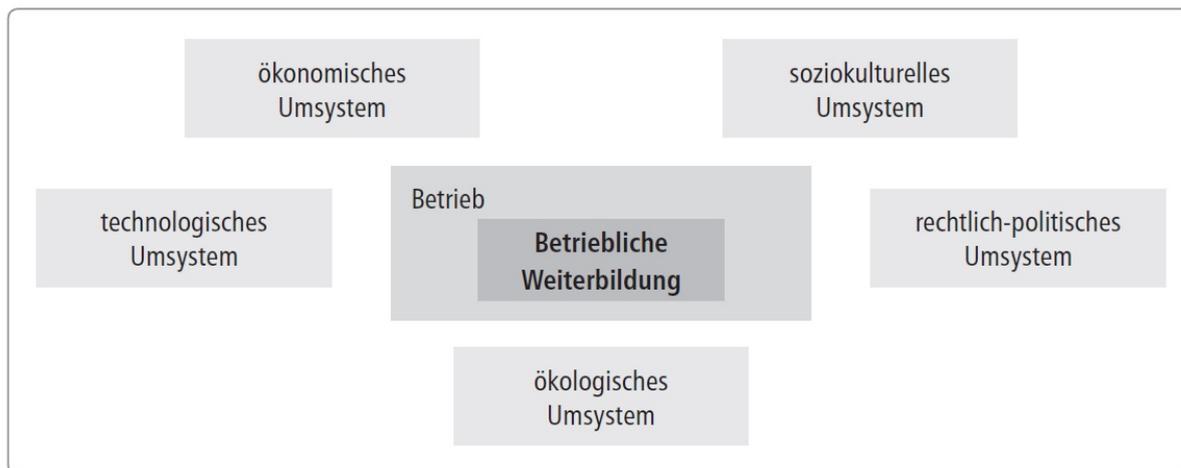


Abbildung 2: Der Betrieb und seine Umsysteme (Käpplinger 2016, S. 105)

Jedem dieser fünf Umsysteme gehören wiederum zahlreiche korporatistische, individuelle und kollektive Akteure an, die die mannigfachen Anforderungen der immer komplexer werdenden Umsysteme über das sog. Zwischensystem an die Unternehmen (Insystem) herantragen. Hierzu gehören etwa Gewerkschaften, Kunden, Politiker*innen, Verbände u. v. a. Die gestellten Anforderungen bzw. Kräfte des Umsystems beeinflussen wiederum betriebsinterne Entscheidungen (vgl. ebd., S. 94), so auch Weiterbildungsentscheidungen. Unternehmen reagieren u. a. mit Weiterbildungsaktivitäten auf die vom Umsystem bzw. dessen Akteuren an sie herangetragenen Anforderungen (vgl. ebd., S. 101f.). Entsprechend konstatiert Käpplinger (2016), dass u. a. auch aufgrund diverser vom rechtlich-politischen Umsystem gesetzten Rahmenbedingungen zumeist keine komplette unternehmerische Freiheit hinsichtlich Weiterbildungsentscheidungen existiert und diese sowohl weiterbildungsförderlich als auch -hinderlich sein können (vgl. S. 97). Weiterbildungsentscheidungen sind „mikropolitische Entscheidungen [...] in denen bestimmte Akteure ihre Interessen machtvoll durchsetzen können, während andere Akteure im Betrieb eher ausführen und befolgen müssen, was andere entscheiden“ (ebd., S. 108). Im Sinne von Cervero und Wilson (1994) widerspricht dies allerdings einem demokratischen Prozess (vgl. Kap. 3.1). Insbesondere in Großunternehmen sind Weiterbildungsentscheidungen „multipolar aufgehängt“ (Käpplinger 2010, S. 11), d. h. sie werden nicht von einzelnen, sondern von mehreren Personen oder Organisationseinheiten getroffen. Weiterbildungsentscheidungen sind dabei das Ergebnis der zuvor beschriebenen komplexen Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse diverser Akteure im Unternehmen. Ein wichtiger Teil die-

ser Aushandlungsprozesse ist es, sorgfältig abzuwägen, welche Bedarfe für konkrete Vorhaben weiterverfolgt werden sollen (vgl. Gieseke 2008, S. 36). Eine zentrale Bedingung hierfür ist, dass Weiterbildungsverantwortliche „Weiterbildungsbedarfe im Austausch mit verschiedenen Unternehmenseinheiten von Führungskräften bis hin zu Mitarbeiter/-innen erschließen können“ (Käpplinger 2010, S. 14). Die komplexen unternehmensinternen Aushandlungsprozesse samt interner wie externer Einflussfaktoren führen jedoch letztendlich dazu, dass „die ‚wirklichen‘ Interessen und Bedarfe nicht einfach zu erheben und zu erfragen sind“ (Käpplinger 2016, S. 110).

3.3.2 Ermittlung und Transformation von Bedarfen in Unternehmen

Bevor es zu einer Nachfrage nach einem Weiterbildungsangebot kommen kann, muss ein unternehmensinterner diffuser bzw. latenter Bildungsbedarf zunächst identifiziert und im Rahmen eines komplexen unternehmensinternen Prozesses in eine Nachfrage transformiert werden. Die Bedarfsermittlung und -erschließung ist ein grundlegendes Element der Programmplanung (vgl. Gieseke 2008, S.61). Nach Arnold (2015) wird sich ein Weiterbildungsangebot, welches sich nicht am Bedarf orientiert, nur schwer am Markt durchsetzen (vgl. S. 219). In Unternehmen fällt die Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen häufig in das Aufgabenspektrum der Weiterbildungsabteilungen, Weiterbildungsverantwortlichen oder der Personalabteilung und liegt zeitlich betrachtet unmittelbar vor der Planung und Umsetzung eines Weiterbildungsangebots im Unternehmen (vgl. Bank/Schaal/Thieme 2010, S. 55). Eine Bedarfsermittlung stellt in Unternehmen i. d. R. einen Soll-Ist-Abgleich dar, „bei dem die im Hinblick auf Unternehmensziele erforderlichen Qualifikationen (Soll) mit vorhandenen Qualifikationen (Ist) verglichen werden, um auf diese Weise gegebenenfalls Qualifikationsdefizite festzustellen“ (Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 7). Die Differenz ergibt den Bedarf, der Ausgangspunkt für eine Weiterbildungsmaßnahme sein kann. Voraussetzung für eine Weiterbildungsmaßnahme ist, dass das erhobene Defizit mittels Weiterbildung beseitigt werden kann. Die Bedarfsermittlung kann entweder reaktiv oder proaktiv erfolgen (vgl. ebd., S. 8f.). Eine reaktive Bedarfsermittlung reagiert auf eine bereits bestehende Lücke zwischen vorhandenen und benötigten Qualifikationen, während eine proaktive Bedarfsermittlung vorausschauend nach sich verändernden Tätigkeiten und Anforderungen sucht, woraus sich Bedarfe ergeben könnten (vgl. Becker 2011, S. 36).

In der Unternehmenspraxis existiert ein „Spektrum unterschiedlicher Verfahren“ (Harney 1998, S. 156), um Bedarfe zu ermitteln.²⁶ Für die Umsetzung des Abgleichs gibt es letztendlich nicht die eine richtige Variante. Dies zeigt sich entsprechend auch bei der Erforschung dieses Feldes. Röbel (2017) zeigt in ihrer qualitativen Befragung zur Bedarfserhebung in drei Unternehmen auf, dass sich die Bedarfsbestimmungen in allen drei untersuchten Unternehmen je nach Programmart unterscheiden (vgl. S. 32). Eine Hilfestellung für Unternehmen bei der Entwicklung bzw. Wahl von Instrumenten geben Praxisleitfäden, wie z. B. von Hinz et al. 2014, die in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis entstanden sind. Hinzu kommen in der Literatur zahlreiche unterschiedliche Auffassungen darüber, welches die passende bzw. hilfreichste Methode für den jeweiligen Kontext ist. So wird ein Soll-Ist-Abgleich im Sinne bspw. eines schriftlichen Vergleichs vielfach als zu ungenau und aufwendig bemängelt, sodass in der Unternehmenspraxis vermehrt auf kommunikative Verfahren gesetzt wird, die ebenfalls dem Prinzip des Soll-Ist-Abgleichs folgen (vgl. Schlutz 1998, S. 11, vgl. Schlutz 2006, S. 57). Jechle, Kolb und Winter (1994) unterscheiden hinsichtlich des Soll-Ist-Abgleichs in Unternehmen einerseits empirisch-quantitative Methoden, wie Dokumenten- oder Medienanalyse, Beobachtung und mehr oder weniger strukturierte Befragungen, sowie andererseits kommunikationorientierte Methoden, wie informelle Gespräche oder Workshops (vgl. S. 10f.). Harney (1998) nennt für Bedarfsermittlungen in Betrieben u. a. Workshops, Dokumentenanalysen, Feldbeobachtungen sowie Experteninterviews und Befragungen jeweils in unterschiedlichen Graden der Standardisierung (vgl. S. 156). Faulstich/Zeuner (2010) unterscheiden wiederum direkte Methoden zur Bedarfserhebung, die Bedarfe systematisch mittels empirischer Instrumente erheben, sowie indirekte Methoden, die Bedarfe mittels Interpretation diverser relevanter Kontextinformationen (Expertenbefragung, Konkurrenzbeobachtung etc.) ermitteln (vgl. S. 48). Eine besondere Rolle bei der Weiterbildungsbedarfsermittlung in Unternehmen wird zudem den Mitarbeiter- und Personalentwicklungsgesprächen zugeschrieben (vgl. Bank/Schaal/Thieme 2010, S. 55).

In Unternehmen werden Bedarfsermittlungen allerdings oftmals eher kurzfristig und selten systematisch vorgenommen (vgl. Schlutz 1998, S. 11). Bedarfsermittlungsverfahren respektive Bedarfsanalysen sind nur bedingt verbreitet. In der fünften europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5) geben im Jahr 2015 insgesamt 77,3 Prozent

²⁶ Einen Überblick liefert Zalenska (2009, S. 65-73).

der befragten Unternehmen an, Weiterbildung anzubieten. Lediglich 20,8 Prozent der befragten Unternehmen geben allerdings an, dass die Bedarfsermittlung ein Teil ihres allgemeinen Planungsprozesses ist. Bei 42 Prozent der Unternehmen gab es zu diesem Zeitpunkt hingegen unregelmäßige und bei 37,2 Prozent gar keine Bedarfsermittlungen. Zum Einsatz kommen sie hauptsächlich in großen Unternehmen und weniger bis kaum in KMU²⁷ (vgl. ebd.; vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 50).²⁸ Insgesamt ist die Skepsis der Unternehmen gegenüber Bedarfsanalysen sowie der Zweifel an ihrem Nutzen weit verbreitet. Gründe hierfür werden in einer fehlenden Methodenkenntnis sowie der Einseitigkeit der Instrumente gesehen. Um dieser Einseitigkeit entgegenzuwirken und die Angestellten der Unternehmen stärker in die Bedarfsermittlung mit einzubeziehen, werden mittlerweile vermehrt partizipative Methoden der Bedarfsermittlung entwickelt und erprobt. (vgl. ebd.; vgl. Faulstich 1998, S. 115) So hat bspw. Allespach (2005) im Rahmen von drei Betriebsfallstudien einen beteiligungsorientierten Bildungsplanungsansatz entwickelt, bei dem die Beschäftigten und ihre Interessen den „zentralen Bezugspunkt der Bildungsplanung“ (S. 161) darstellen und nicht etwaige Bedarfszuschreibungen (vgl. ebd.). Ferner fordern sowohl Faulstich (1998, S. 107) als auch Arnold (1991, S. 153f.) die Einbindung von Beschäftigten bei der Bedarfsermittlung. Hinzu kommt die Möglichkeit der kooperativen Bedarfsfeststellung von Weiterbildungsanbietern und Unternehmen (vgl. Schlutz 2006, S. 56-61), wengleich auch heute noch weder kooperative noch partizipative Methoden wirklich zahlreich und systematisch verwendete Varianten der Bedarfsermittlung in Unternehmen sind.

Wie in Kapitel 3.2.2 aufgezeigt, muss ein Bedarf zunächst in eine tatsächliche Nachfrage überführt bzw. transformiert werden, bevor es ggf. tatsächlich zu einer Teilnahme kommen kann. Erst wenn sich Interessierte auf Basis Ihrer Nachfrage anmelden, werden Angebote zu tatsächlich stattfindenden Veranstaltungen und Nachfragende zu Teilnehmenden (vgl. Gieseke 2008, S. 39). Der Weg von einem Bedarf hin zu einer tatsächlichen Nachfrage, hin zu einer realen Kursteilnahme ist nach Seitter (2020) „der kritische Ziel- und Umschlagpunkt aller bedarfsbezogenen Ermittlungsbestrebungen“ (S. 316). Nach Gieseke (2008) muss eine Nachfrage im Rahmen komplexer Transformationsprozesse von Bedarfen und Bedürfnissen erst erarbeitet werden, wobei „die Transferierung von artikulierten Bedarfen in eine konkrete Nachfrage [...]

²⁷ KMU: kleine und mittlere Unternehmen

²⁸ Ein ähnliches Bild ergibt sich für das Bildungscontrolling: Großunternehmen setzen dies häufiger und umfassender ein als kleine Unternehmen (vgl. Käßlinger 2009, S. 3).

ein komplizierterer Weg als häufig unterstellt“ (S. 31) ist. Von großem Vorteil sind hierbei u. a. günstige Rahmenbedingungen hinsichtlich des Faktors Zeit sowie ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 4-6). Als ein zentrales Instrument zur Bedarfserschließung und Bedarfstransformation wird Beratung angesehen, wobei die Nutzung dieses Prozesses zur Bedarfstransformation in eine Nachfrage oder Angebote ebenfalls als schwierig betrachtet wird (vgl. Gieseke 2008, S. 41). Die „Beratung als Bedarfserhebung“ (ebd. S. 51) stellt wiederum den Ausgangspunkt für eine Programmentwicklung dar (vgl. ebd.). Eine betriebliche Weiterbildungsberatung findet nach Weingärtner (1995) im Idealfall antizipativ statt, um Weiterbildungsprobleme bzw. etwaige Defizite so früh wie möglich zu erkennen (vgl. S. 103f.). Allerdings braucht es individuelle Lösungsansätze, die auf die zugrundeliegenden Beratungsprobleme spezifisch eingehen (vgl. ebd., S. 96f.).

In Unternehmen kommt erschwerend hinzu, dass, selbst wenn ein Bedarf ermittelt und artikuliert wurde, immer noch die Mitarbeitenden selbst erstens den ihnen vom Unternehmen zugeschriebenen Bedarf als tatsächlichen, ihren individuellen Bedarf bzw. ihr persönliches Defizit (an)erkennen müssen und zweitens auch dazu bereit sein müssen, diesen mittels Weiterbildung zu befriedigen (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 8). Die Übereinstimmung von den Lernenden zugeschriebenen Bedarfen mit den vom Lernenden identifizierten Bedarfen wird allerdings als Ausnahme betrachtet (vgl. Sork 2001, S. 101). Bei einer erzwungenen Nachfrage durch bspw. eine Abordnung wird dagegen der Lernerfolg angezweifelt (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 8), denn ein Lernprozess gelingt umso eher, wenn eine intrinsische Motivation vorliegt (vgl. Schlutz 2006, S. 45). Dies bedeutet, dass insbesondere die „Aktivierung der Beschäftigten“ (Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 21) zum zentralen Problem werden kann und ein frühzeitiger unternehmensinterner Abgleich zwischen Interessen und Zielen der organisationalen Ebene einerseits und der individuellen Ebene der Mitarbeitenden andererseits (vgl. ebd.) im Sinne des zuvor Gesagten erstrebenswert erscheint. Es liegt daher im Sinne eines demokratischen Planungsprozesses in der Verantwortung der Planenden, alle relevanten Akteure an der Planung zu beteiligen und nicht nur diejenigen mit der meisten Macht. Dies könnte sich beispielsweise auch positiv auf die Attraktivität der Angebote auswirken. So beschreibt Sork (2001), dass Programme, die auf Bedarfen basieren, die von den Lernenden selbst identifiziert wurden (felt needs), attraktiver für Lernende sind als Programme, die auf Bedarfen basieren, die durch andere identifiziert bzw. ihnen zugeschrieben wurden (ascribed

needs). Die Übereinstimmung von *felt needs* und *ascribed needs* wird hingegen als Ausnahme beschrieben (vgl. S. 101f.).

3.3.3 Bedarfsebenen in Unternehmen

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass ein Unternehmensbedarf, der in einem konkreten Nachfrageverhalten münden und später von einer nachfrageorientierten Angebotsentwicklung der Hochschulen aufgegriffen werden soll, sich also erst im Kontext von Aushandlungsprozessen diverser unternehmensinterner wie unternehmensexterner Akteure mit jeweils spezifischen Interessen und Bedarfen ergibt. Die vorliegende Arbeit greift aufbauend auf dieser Erkenntnis die in Kapitel 3.2.1 explizierte erwachsenenpädagogische Differenzierung in drei Bedarfsebenen (individuell, organisational, gesellschaftlich) auf und überträgt diese in Anlehnung an Ortner (1981, S. 30) und Becker (2011, S. 33-35) auf Unternehmen. Ein Unternehmensbedarf wird folglich durch die Aushandlung von individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Bedarfen bestimmt (s. Abb. 3). Die drei Ebenen existieren dabei grundsätzlich nicht völlig losgelöst voneinander. Vielmehr wird der gesellschaftliche Bedarf oft als „Ergänzung und Reaktion“ (Bardeleben 1990 et al., S. 90) auf den organisationalen sowie individuellen Bedarf betrachtet.

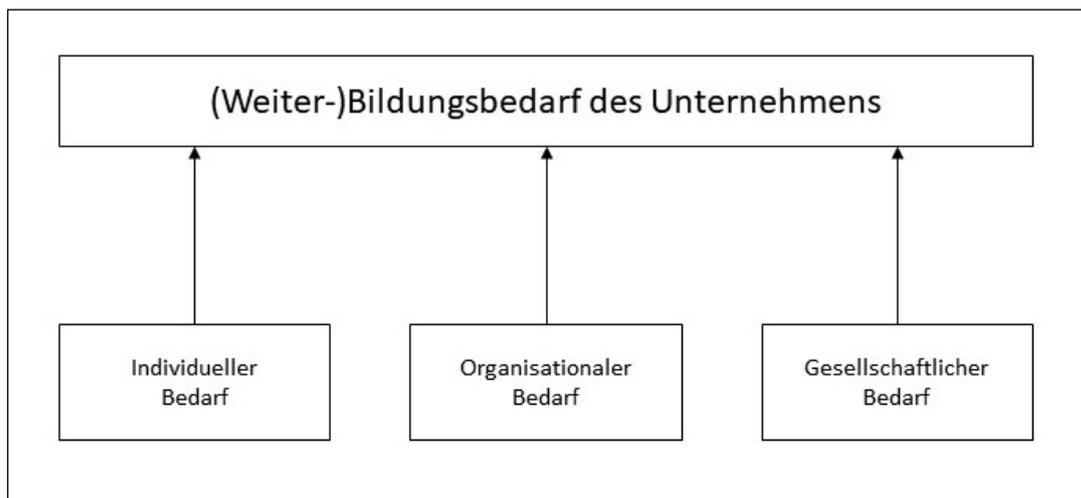


Abbildung 3: Unternehmensbedarf als Aushandlung dreier Bedarfsebenen (eigene Darstellung)

1. Individueller Bedarf:

Der individuelle Bedarf wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Bildung bzw. Bildungsmaßnahmen verstanden, die Mitarbeiter*innen oder eine Gruppe von Mitarbeitenden als Organisationsangehörige des Unternehmens für notwendig und/oder wünschenswert hält bzw. halten. Der Bedarf resultiert dabei aus einer Diskrepanz zwischen vorhandenen und benötigten Qualifikationen, die objektiv (Anpassung an veränderte berufliche Anforderungen) oder subjektiv (individuelle Wünsche und Pläne) begründet sein können. Das objektiv Benötigte (Entwicklungsbedarf) kann, muss aber nicht zwangsläufig das subjektiv Gewünschte (Entwicklungsbedürfnis) sein.

2. Organisationaler Bedarf:

Der organisationale Bedarf wird als Bildung bzw. Bildungsmaßnahmen verstanden, die für die Aufrechterhaltung der Unternehmensleistung und Erreichung der Unternehmensziele erforderlich ist. Er ergibt sich aus der Diskrepanz zwischen den für die Aufrechterhaltung der Unternehmensleistung sowie die Erreichung der (veränderten) Unternehmensziele erforderlichen Qualifikationen der Mitarbeitenden und den bereits vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeitenden. Der organisationale Bedarf ist damit das Resultat einer sich auf Grundlage von internen wie externen Faktoren verändernden Arbeitswelt. Zu diesen Faktoren gehören u. a. Umstrukturierungen (intern) oder gesetzliche Vorgaben (extern).

3. Gesellschaftlicher Bedarf:

Der gesellschaftliche Bedarf wird als Bildung bzw. Bildungsmaßnahmen verstanden, die aufgrund gesellschaftlicher Zielvorstellungen für notwendig und/oder wünschenswert gehalten werden. Er fußt auf den Erwartungen, die die Gesellschaft an das Unternehmen heranträgt, wie bspw. Beiträge zum Gemeinwohl zu leisten oder Ausbildungsplätze zu schaffen.

3.3.4 Divergenzen zwischen organisationalen und individuellen Bedarfen

Nach Becker (2011) sind die unterschiedlichen Bedarfe „interessengeleitet und nach Art, Umfang, Wichtigkeit und Dringlichkeit unterschiedlich“ (S. 35). So kann der organisationale Bedarf, d. h. die vom Unternehmen bei seinen Mitarbeitenden identifizierte Diskrepanz und der

daraus resultierende Weiterbildungsbedarf, von dem individuellen Bedarf (deutlich) abweichen (vgl. ebd. S. 32). Die Divergenzen oder auch eine fehlende Konvergenz zwischen organisationalen und individuellen Bedarfen werden in der wissenschaftlichen Literatur vielfach beschrieben und als Problemfeld definiert. So zeigt Gieseke (2008) auf, dass sich manche Bildungsbedürfnisse zwar oberflächlich betrachtet für das Unternehmen als irrelevant einstufen lassen, gleichzeitig besitzen sie aber für das Individuum eine große Relevanz und können für ihr individuelles Leben nützlich sein (vgl. S. 37f.). Auch empirische Studien bestätigen dies. Von Hippel und Röbel (2016) zeigen in ihrer Studie zur Programmplanung betrieblicher Weiterbildung, dass die verschiedenen Akteure eines Unternehmens im Gesundheitsbereich sehr unterschiedliche Interessen verfolgen. Während die Leitung auf einen Wettbewerbsvorteil setzt, erhofft sich das Pflegepersonal ein höheres Ansehen durch die betriebliche Weiterbildung. Eiben, Hampel und Hasseler (2019) beschreiben im Rahmen einer Zielgruppenanalyse im Gesundheitswesen "eine Diskrepanz zwischen den Wünschen an die inhaltliche Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Arbeitgebenden und der Themenwahl der Arbeitnehmenden" (S. 52). Börjesson (2006) konstatiert ferner, dass es eine falsche Grundannahme sei, dass erhobene Bedarfe mit subjektiven Bedürfnissen korrespondieren (vgl. S. 24, zit. n. Gieseke 2008, S. 37). Käßplinger (2016) zeigt sich entsprechend irritiert über die in der neueren pädagogischen Forschung oftmals postulierte Konvergenz zwischen individuellen und betrieblichen Interessen (vgl. S. 107). Unternehmen können vielmehr als „Arenen mit Interessensdivergenzen“ (Gieseke 2008, S. 67) verstanden werden, in denen Macht eine große Bedeutung zukommt (vgl. Käßplinger 2016, S. 107). Nach Cervero und Wilson (1994) neigen bei einer Beteiligung von Akteuren unterschiedlicher Interessen im Rahmen von Programmplanungsprozessen diejenigen mit der größten Macht dazu, ihre Macht zur Behauptung ihrer eigenen Interessen einzusetzen.²⁹ Entsprechend besteht auch in Unternehmen die Gefahr, dass die Planenden sich einseitig an den Interessen derjenigen, die unternehmensintern die meiste Macht besitzen, orientieren. Dies verhindert demnach einen als zentrale Anforderung an das Programmplanungshandeln beschriebenen demokratischen Planungsprozess (vgl. ebd., S. 260).

²⁹ Nach Watkins und Tisdell (2006) ist im Kontext der Programmplanung bspw. „networking [...] a useful strategy for negotiating power and interest“ (S. 155).

3.4 Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen

Bevor zentral auf die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen als Ursache eines Nischendaseins wissenschaftlicher Weiterbildung eingegangen wird, werden nachfolgend zunächst die Begriffe *Passung* und *Passungsprobleme* definiert, besprochen und reflektiert.

3.4.1 Begriffsreflexion: Passung und Passungsprobleme

In den Bildungswissenschaften ist der Begriff Passung ein „didaktisch-methodischer Leitbegriff“ (Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) 1991) bzw. eine Kategorie aus der Lehr-/Lernforschung.³⁰ Dabei geht es um die Abstimmung von objektiven Lernanforderungen eines Lernangebots einerseits und die subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden andererseits (vgl. Schäffter 1992, S. 177). Bosse und Trautwein (2014) sprechen bspw. im Kontext der Studieneingangsphase von einer „Passung individueller Studienvoraussetzungen und institutioneller Studienangebote“ (S. 41). Auch für die Disziplin der Erwachsenenbildung „bietet sich ein umfassender Gebrauch an, denn für sie stellt sich in den verschiedensten Situationen und auf den verschiedenen Handlungsebenen die Frage, wie Relationen zwischen Bedingungs- und Wirkungsfaktoren hergestellt werden können“ (PAS des DVV 1991). Für die Erwachsenenbildung prägte insbesondere Hans Tietgens das Gegensatzpaar der Passung und Gegensteuerung. Tietgens (1979) versteht dabei Passung grundlegend als das „Aufeinanderabstimmen der Lernanforderungen und Lernvoraussetzungen“ (S. 165). Auch die „Gegensteuerung“ (Tietgens 1967, S. 33) ist eine zentrale, unverzichtbare Aufgabe von Lehrenden. Sie wird bspw. notwendig, wenn Diskussionen zu einseitig verlaufen (vgl. ebd.), einzelne Gruppenteilnehmer*innen drohen zu dominant zu werden, oder es zu einer Vereinseitigung im Lernprozess kommt und Lernende Teilfunktionen³¹ vernachlässigen, was wiederum den Lernerfolg gefährdet (vgl. Tietgens 1979, S. 170f.). Eine Gegensteuerung durch die Lehrenden soll entsprechend die „Aspektvielfalt sichern“ (Tietgens 1967, S. 33), eine etwaige Dominanz verhindern oder die vernachlässigten Teilfunktionen wieder angemessen zur

³⁰ Der Begriff *Passung* wird auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. In den Ingenieurwissenschaften bspw. steht der Begriff Passung für die „Beziehung, die sich aus der Differenz zwischen den Maßen zweier zu fügender Formelemente [...] ergibt“ (Grode 2013, S. 276). In der Organisationspsychologie findet der Begriff im Kontext der sog. Person-Umwelt-Passung (engl.: person-environment fit) Verwendung. Diese „beschreibt die generelle Passung zwischen einer Person und ihrer Arbeitsumgebung“ (Kauffeld/Grohmann 2019, S. 45).

³¹ Wichtige Teilfunktionen im Lernprozess sind demnach bspw. das Üben oder das Auseinandersetzen mit Widerständen (vgl. Tietgens 1979, S. 171).

Geltung bringen (vgl. Tietgens 1979, S. 170f.). Eine Gegensteuerung hat in der Praxis also eine „regulative Funktion“ (Tietgens 1967, S. 33) und durchaus verschiedene Gesichter.

In dieser Arbeit wird der Begriff Passung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung verwendet. Durch den gesetzlichen Auftrag, wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten, werden die Hochschulen Teil des Weiterbildungsmarkts, der sich deutlich von ihrem üblichen Handlungsfeld und ihrer üblichen Angebotslogik unterscheidet (vgl. Kap. 3.1). In diesem Zusammenhang entbrennt die bis heute geführte und häufig als unauflösbar beschriebene Grundsatzdebatte, ob und inwiefern die Hochschulen marktzentriert arbeiten oder auf ihrer „vorhandenen Rolle als staatliche Einrichtung mit eindeutigem Bildungsauftrag“ (Schmidt et al. 2020, S. 44) beharren sollen. Hochschulen gelten als „hochkomplexe kulturelle und strukturelle Gebilde, die von außen nur schwer zu durchschauen und intern durch recht schwerfällige Entscheidungsprozesse geprägt sind“ (Maschwitz 2018, S. 255). Ihre Teilsysteme (Fachbereiche, Verwaltung) sind zudem durch eine „lose Kopplung“ (ebd., S. 261) gekennzeichnet. Für solche hochkomplexen und mitunter starren Systeme wie Hochschulen mit all ihren Teilsystemen erweist sich eine für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Marktorientierung allerdings als schwieriges Unterfangen. Die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. die Programmplanenden stehen daher vor der Herausforderung, an der Schnittstelle der verschiedenen hochschulinternen Teilsysteme³² anzusetzen und sich zusätzlich am Markt auszurichten (vgl. Hanft et al. 2016, S. 31).³³ Wilkesmann (2007) verortet die wissenschaftliche Weiterbildung „an der Grenze der Organisation Universität und [...] eine institutionalisierte Grenze zur Umwelt“ (S. 269) darstellt. Aus Perspektive der Organisationsforschung wird die wissenschaftliche Weiterbildung daher im Sinne Luhmanns (1999) auch als Grenzstelle definiert (vgl. Wilkesmann 2007, S. 270).³⁴ Obwohl sie also formal der Organisation Universität zugeordnet wird, soll sie gleichzeitig aber als Grenzstelle eine größere Offenheit gegenüber der Umwelt und deren „Interaktionsangeboten“ (ebd., S. 275) sowie „innovativen Impulsen“ (ebd., S. 280) aufweisen als die Hochschule selbst. Eine entsprechende Offenheit gegenüber der Umwelt signalisiert eine Nachfrageorientierung respektive nachfrageorientierte Angebotsentwicklung

³² Vertiefende Ausführungen hierzu finden sich in Hanft et al. 2016, S. 30-32.

³³ Maschwitz (2018) bezeichnet dies auch als „Spannungsfeld‘ zwischen fachlichen Ansprüchen (Wissenschaft), bürokratischer Ordnung (Verwaltung) und wirtschaftlicher Ausrichtung (Markt)“ (S. 262f.).

³⁴ Weiterbildung wird an den Hochschulen am häufigsten in zentralen Einrichtungen organisiert (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 110). Die hierfür zuständigen Stellen sind oft intermediär ausgerichtet (vgl. DGWF 2015, S. 2-5). Wird jedoch die Organisationsform einer Außenstelle gewählt kann die wissenschaftliche Weiterbildung keine elementare Rolle innerhalb der Hochschule erlangen (vgl. Schäfer 2020b, S. 39).

(vgl. Kap. 3.1), für die das Erreichen einer „möglichst zielgenaue[n] Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage“ (Seitter 2017a, S. 211) als Goldstandard gilt. Die gegenwärtig forcierte betrieblich und ökonomisch ausgerichtete nachfragerorientierte Angebotsentwicklung (vgl. Kap. 3.3.1) richtet sich primär an Unternehmen in Ihrer Funktion als Initiator und Abnehmer von Weiterbildung. Entsprechend kommt es zu einer verstärkten Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen, während Beschäftigte eher selten unmittelbar Teil des Aushandlungsprozesses sind. Im Zuge dessen treffen zwei sehr unterschiedliche Organisationskulturen aufeinander, deren Beziehung seit jeher nicht frei von Spannungen ist (vgl. Schneijderberg/Teichler 2010, S. 8). So wird Hochschulangehörigen bspw. eine zu einseitige Verbundenheit mit dem Staat bei gleichzeitigem Desinteresse an Unternehmen nachgesagt. Letzteren wird wiederum eine fehlende Offenheit gegenüber dem wissenschaftlichen Erkenntnistreben und gleichzeitig zu starke Fokussierung auf verwertbare Ergebnisse unterstellt (vgl. ebd.). Diese Konfliktpunkte lassen sich u. a. durch die unterschiedlichen Handlungslogiken begründen, denen Hochschulen und Unternehmen folgen. Hochschulen planen ihre Lehre gemäß ihrem Selbstverständnis primär angebotsorientiert (vgl. Bredl et al. 2006, S. 28f.), begründen Inhalte disziplinar, treffen Entscheidungen in einem Mix aus bottom-up und top-down und betrachten Studierende nicht als Kunden (vgl. Wilkesmann 2007, S. 273-276). Handlungsleitend, mit dem Ziel der Absicherung einer leistungsfähigen Wissenschaft (vgl. Würmseer 2016, S. 29), sind für Universitäten zudem zwei, dem Humboldt'schen Bildungsideal entsprungene Prinzipien der „Freiheit von äußeren Einflussnahmen und Instrumentalisierungen sowie die Ablehnung sich in Forschung und Lehre einer unmittelbaren Nutzenorientierung zu verschreiben“ (ebd.). Nach Herm et al. (2003a) hatte die „Durchsetzung ihres [...] forschungsorientierten Wissenschafts- und Bildungsverständnisses [...] stets Vorrang vor der praktischen Vorbereitung auf die Ausübung eines Berufes oder vor Nachfrage-, Bedarfs- oder Marktanforderungen“ (S. 25). Unternehmen hingegen tragen an die Hochschulen eine Nachfrageorientierung heran, begründen Inhalte mit einer betriebspezifischen Verwertbarkeit, treffen ihre Entscheidungen überwiegend top-down und möchten als Kunden behandelt werden (vgl. Wilkesmann 2007, S. 273-276). Mit Blick auf die Unternehmen spricht Harney (1998) von einer „betrieblichen Handlungslogik“ (S. 115), dessen Leitgesichtspunkte die „Dauerhaftigkeit des organisatorischen Überlebens“ (S. 116) sowie die „wirtschaftliche Reproduktion“ (S. 102) sind und nicht die Bedarfsdeckung (vgl. ebd., S. 120). Ziel sind dabei ein Geldzufluss sowie eine Kostenvermeidung (vgl. ebd. S. 121). Die betriebliche Handlungslogik

muss „immer im Verhältnis zu anderen Handlungslogiken, wie sie beispielsweise in Politik, Recht, Schule, Familie, Berufsbildung etc. beheimatet sind“ (ebd., S. 39f.), betrachtet werden. Entsprechend dieser Handlungslogik wendet sich die betriebliche Weiterbildung nicht primär an Personen, sondern an die Organisation, d. h. das Unternehmen selbst (vgl. ebd., S. 143). Ein Unternehmen ist demnach bspw. zugleich Initiator und Abnehmer der betrieblichen Weiterbildung. Abgegrenzt von der betrieblichen Handlungslogik wird die „berufliche Handlungslogik“ (ebd., S. 40). Die berufliche Handlungslogik forciert eine „personenbezogene kompetenz- und aufgabenbezogene Perfektionssteigerung“ (ebd., S. 40). Hierbei geht es also um die Reproduktion der Arbeitskraft der Beschäftigten sowie die individuelle Anschlussfähigkeit der Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt (vgl. ebd. S. 112) und nicht um die Existenzsicherung des Unternehmens. Vor diesem Hintergrund bestimmen die Beschäftigten auch die Relevanz der beruflichen Weiterbildung individuell für sich selbst. Auch wenn die Beschäftigten vom Unternehmen zu einer Weiterbildung abgeordnet werden können, kann das Unternehmen weder Motivation noch Freiwilligkeit einfordern (vgl. ebd., S. 117). Unternehmen werden so zu „Sekundärabnehmer[n] der beruflichen Weiterbildung“ (ebd., S. 12). Nach Käßlinger (2018) spielen bei der beruflichen Weiterbildung besonders Abschlüsse eine große Rolle, da sie „das Arbeitsvermögen der Individuen öffentlich normen und überbetrieblich vergleichbar machen“ (S. 687). Diese überbetriebliche Vergleichbarkeit verschafft den Beschäftigten einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt allgemein und nicht nur bezüglich ihrer (aktuellen) Tätigkeit im gegenwärtig anstellenden Unternehmen.

Die aufgezeigte Differenzierung in eine betriebliche und berufliche Handlungslogik zeigt, dass die Unternehmen in doppelter Funktion als Initiatoren und Abnehmer der betrieblichen Weiterbildung agieren, letztendlich aber ihre Beschäftigten an den Angeboten teilnehmen (sollen). Daher ist mit Blick auf eine anvisierte Passung von Angebot und Nachfrage auch die individuelle Perspektive der Beschäftigten von großer Relevanz für die Programmplanenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass das Planungspersonal der Hochschulen insgesamt also drei verschiedene Handlungslogiken berücksichtigen sollte: 1. der Hochschule, 2. des Unternehmens und 3. der Beschäftigten/Teilnehmenden.³⁵ Um nun eine Passung von Angebot und Nachfrage und damit ggf. perspektivisch den Abbau des doppelten Nischendaseins (vgl. Kap. 2.2) zu erreichen, ist es notwendig, im

³⁵ Nicht selten wird für die wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund des Aufeinandertreffens divergierender Handlungslogiken auch ein sog. „Clash der Kulturen“ (Schmoch 2004, S. 189) befürchtet.

Zuge der nachfrageorientierten Angebotsentwicklung in einen Aushandlungsprozess zu treten. Dabei kann eine vollständige/völlige Harmonisierung der drei Teilperspektiven nicht das Ziel sein, da dies utopisch wäre. Vielmehr geht es darum, nicht auflösbare Gegensätze im Kontext einer nachfrageorientierten Angebotsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung für alle Beteiligten gewinnbringend zu gestalten. So geht es beispielsweise nicht darum, dass die Programmplanenden alle Wünsche der Unternehmen eins zu eins erfüllen, sondern die Kunden und/oder Kooperationspartner auch proaktiv mit Blick auf eine realistische Umsetzung beraten und ggf. Alternativen präsentieren, sodass am Ende ein passendes Angebot entsteht.³⁶ In Anlehnung an Tietgens (1979) könnte ein wichtiges Element dieser Aushandlungsprozesse eine Gegensteuerung sein, die zum Einsatz kommt, sobald sich eine Vereinseitigung oder auch Priorisierung einer bestimmten Teilperspektive abzeichnet. Folgen die Programmplanenden allein externen Handlungslogiken „würde sie zu einer Institution zweiter oder dritter Klasse an der Universität werden und sich selbst disqualifizieren“ (Wilkesmann 2007, S. 276). Würden sie hingegen allein der hochschulischen Handlungslogik folgen, kann u. a. eine unzureichende Nachfrageorientierung dazu führen, dass keine Passung zwischen Angebot und Nachfrage hergestellt wird. Eine völlige Orientierung an den potenziellen Teilnehmenden wiederum könnte dazu führen, dass „es zu einer einseitigen Orientierung an Bedarfen und damit zum Vorschub ökonomischer Handlungslogiken an Hochschulen“ (Schwikal/Steinmüller/Rohs 2017, S. 87) kommt. Eine Gegensteuerung, bspw. durch die Programmplanenden, könnte vernachlässigte Teilperspektiven im Aushandlungsprozess wieder angemessen zur Geltung bringen und somit möglichen Passungsproblemen in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung vorbeugen. Eine Passung ist somit das Ergebnis eines erfolgreichen Aushandlungsprozesses, ohne dass eine perfekte Harmonisierung aller oder die Fokussierung einer bestimmten Teilperspektive stattgefunden hat. Passungsprobleme entstehen, wenn bestimmte Teilperspektiven in den Vordergrund rücken, sodass andere Teilperspektiven übergangen oder ignoriert werden. In diesem Fall ist eine Gegensteuerung nötig, um eine Passung erreichen zu können.

³⁶ Mit Blick auf die Erwachsenenbildung betont von Hippel (2011), dass eine Nachfrageorientierung keine reine Kundenorientierung meint. In Anlehnung an Tietgens (1992) beschreibt sie „die Passung zwischen den „Suchbewegungen“ von Programmplanern und Adressaten“ (von Hippel 2011, S. 51) als zentrales Element einer nachfrageorientierten Erwachsenenbildung.

3.4.2 Passungsprobleme als Ursache des Nischendaseins wissenschaftlicher Weiterbildung

Für den bisher nur geringen Anteil der wissenschaftlichen Weiterbildung am Weiterbildungsmarkt sowie die niedrigen Teilnahmequoten (s. Kap. 2.2) werden in Praxis und Wissenschaft vielfältige Gründe benannt. Während Kuper, Widany und Kaufmann (2016) eine mangelnde Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bevölkerung konstatieren (vgl. S. 79), stellen Herm et al. (2003b) in einer Untersuchung im Auftrag des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft bei Großunternehmen mit einem eigenen internen Weiterbildungszentrum einen mangelnden Bedarf an akademischer Weiterbildung fest (vgl. S. 18). Betrachtet man die bisher eher geringen Teilnahmequoten an wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund der Nachfrageorientierung (vgl. Kap. 3.1), die vielfach als Musterlösung für das Nischendasein angepriesen wird, scheint eine mögliche Ursache zu sein, dass die Nachfrageorientierung in der Praxis bisher nur unzureichend umgesetzt wird. Heufers und El-Mafaalani (2011) bemängeln diesbezüglich zunächst eine fehlende Verankerung der Nachfrageorientierung im traditionellen universitären Selbstverständnis (vgl. S. 62). Konegen-Greiner (2019) konstatiert hingegen eine grundlegende „mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage“ (S. 19). Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage sind allerdings kein neues Phänomen und konnten schon im Rahmen der Universitätsausdehnungsbewegung nachgewiesen werden (vgl. Schäfer 2020a, S. 19). Auch heute zeigt sich dies bspw. in den implementierten Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In einer Studie vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geben 80 Prozent von 107 befragten Unternehmen an, mit Hochschulen im Bereich der quartären Bildung zusammenzuarbeiten (vgl. Meyer-Guckel et al. 2008, S. 44). Gleichzeitig betonen die befragten Unternehmen jedoch, dass die implementierten hochschulischen Angebote oft trotzdem nicht zu ihrer Nachfrage passen, da sich die Hochschulen zu wenig an den Unternehmensbedürfnissen orientieren und/oder ihnen im Zuge der Zusammenarbeit zu wenig Mitspracherecht einräumen (vgl. ebd., S. 49f.). Für Unternehmen gegenwärtig als besonders relevant gelten vor allem „eine schnelle Transferierung von Wissen und eine schnelle Aneignung von Kompetenzen, die es ermöglichen sollen, dem Wettbewerb standzuhalten“ (Käpplinger/Robak 2019, S. 103). Ein ähnliches Bild zeigt sich auf der Ebene der Adressat*innen von wissenschaftlicher Weiterbildung. Während Beschäftigte in Unternehmen sich häufig bspw. im Rahmen von Bedarfsanalysen vor allem für flexible, kompakte Formate oder modulare Bausteine interessieren (vgl. Meyer-Guckel et al. 2008, S. 71, vgl. Denninger 2019, S. 166), werden in der Praxis, u. a. bedingt durch die schwierige Rechtslage (s.

Kap. 2.5), vielfach zeit- und kostenintensivere Formate wie Zertifikatskurse oder berufsbegleitende Masterstudiengänge angeboten. Dass implementierte Angebote aufgrund mangelnder Nachfrage respektive zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, obwohl sie mitunter bedarfsbasiert bzw. nachfrageorientiert entwickelt wurden, bestätigen Praxisberichte wie die jüngste Projektfortschrittsanalyse des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Diese verzeichnete zwischen März 2018 und Mai 2019 insgesamt 33 Angebote³⁷ wissenschaftlicher Weiterbildung unterschiedlicher Formate, die zu diesem Zeitpunkt aufgrund einer Unterbrechung oder kompletten Einstellung nicht mehr weiterverfolgt werden. Begründet wurde dies von den betroffenen Hochschulen am häufigsten mit einer zu geringen Nachfrage. (vgl. Nickel/Thiele 2020, S. 10f.) Weitere Details oder tiefergehende Analysen hierzu existieren bisher nicht. Allerdings zeigt auch der Trendmonitor Weiterbildung (2018) eine hochschulseitige Unzufriedenheit mit der Unternehmensnachfrage. Dort bewerten nur 29 Prozent der insgesamt 59 befragten Hochschulen, die mit Unternehmen bei der Erstellung von betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen kooperieren, die Teilnehmerzahlen als mindestens ‚gut‘ (vgl. Kirchgeorg et al. 2018, S. 38). Da die wissenschaftliche Weiterbildung nur unzureichend statistisch abgebildet wird (vgl. Widany/Wolter/Dollhausen 2020, S. 236), fehlen auch hierzu allerdings verlässliche Zahlen und es ist nicht bekannt, wie häufig nachfrageorientiert entwickelte Angebote aufgrund einer zu geringen Nachfrage insgesamt, d. h. sämtliche Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland betreffend, nicht zustande kommen. Grundsätzlich stützt das Problem der nicht zustande kommenden Angebote die Aussage von Gieseke (2008), dass Weiterbildungsangebote generell „nicht unmittelbar aus den Bedarfserhebungen ableitbar“ (S. 34) sind und die ermittelten Bedarfe auch „nicht bereits auf bestimmte Angebote“ (ebd.) verweisen. Herm et al. (2003b) betonen zudem, dass selbst wenn ein Bedarf im Unternehmen ermittelt wurde, dieser „meistens keine Auskunft über die tatsächlichen Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmer/innen einer Weiterbildungsmaßnahme gibt“ (S. 18). Hanft und Knust (2007) sehen in der nur unzureichend umgesetzten Nachfrageorientierung zudem einen entscheidenden Grund, weshalb Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen im Bereich der Weiterbildung immer

³⁷ 33 von insgesamt 432 Angeboten, die die Projekte der zweiten Förderphase der 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs im Zeitraum März 2018 bis Mai 2019 in unterschiedlichen Umsetzungsphasen bearbeitet haben (vgl. Nickel/Thiele 2020, S. 10).

noch deutlich seltener stattfinden als im Bereich der Forschung (vgl. S. 76). Gemäß einer Umfrage im Auftrag des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft sowie der Heinz-Nixdorf-Stiftung aus dem Jahr 2016 existieren lediglich bei jeder vierten Hochschule eher häufige Kooperationen mit regionalen Arbeitgebern im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Mostovova/Hetze 2017, S. 31). Die Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen zeigt sich in der konkreten Umsetzungsrealität der wissenschaftlichen Weiterbildung also insgesamt als äußerst problembehaftet (vgl. Maschwitz 2015, S. 42f.).

3.5 Zwischenfazit: Forschungslücke und Vorannahmen

Wie Kapitel 3.1 zeigt, ist eine zentrale Voraussetzung für eine funktionierende nachfrageorientierte Angebotsentwicklung zunächst die adressatenseitige Existenz einer Nachfrage nach einem konkreten Angebot als sichtbare Reaktion auf einen manifesten Bildungsbedarf (vgl. Schlutz 2006, S. 41). In Unternehmen muss jedoch, bevor es zu einer solchen Nachfrage nach extern kommen kann, ein latenter interner Bildungsbedarf (vgl. Kap. 3.2) identifiziert und im Rahmen eines komplexen internen Aushandlungsprozesses zahlreicher unternehmensinterner wie unternehmensexterner Akteure in eine konkrete Nachfrage transformiert werden (vgl. Kap. 3.3). Dies gilt für organisationale Bedarfe der Unternehmen und individuelle Bedarfe der Beschäftigten gleichermaßen. Während die strukturierten Prozesse der Bedarfsermittlung in Unternehmen bereits häufiger Gegenstand der Forschung waren, ist bisher kaum untersucht, wie Bedarfe außerhalb dieser Prozesse definiert werden (vgl. Röbel 2017, S. 5) und welche „interpretativen Schritte“ (Gieseke 2008, S. 34) zwischen einem Bedarf und einem Angebot stehen. Entsprechend ist auch wenig untersucht, wie im Unternehmen ein zunächst latenter oder diffuser Bedarf in eine konkrete Nachfrage transformiert wird oder inwiefern die divergierenden Perspektiven der verschiedenen Unternehmensakteure diese beeinflussen. Das fehlende spezifische Wissen hinsichtlich der zentralen unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse hat zur Folge, dass auch ihr Einfluss auf die in Kapitel 3.4 geschilderte mangelnde Passungsfähigkeit zwischen Hochschulen und Unternehmen respektive auf die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung weitestgehend unklar ist. An dieser zuvor genannten Forschungslücke setzt nun die vorliegende Arbeit an. Anknüpfend an die zuvor entfalteten theoretischen Grundlagen sowie dem Forschungsstand werden herfür zunächst folgende zwei Vorannahmen getroffen:

Vorannahme 1: In den bisher kaum untersuchten unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozessen sind konkrete Ursachen für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen sowie Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung zu finden.

Vorannahme 2: Die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung knüpft - bedingt durch die unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse - primär an organisationalen Bedarfen an. Die individuellen Bedarfe der Mitarbeitenden werden hingegen zu wenig beachtet.

Ziel des Promotionsvorhabens ist es, neue Forschungserkenntnisse über unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse zu erlangen sowie diese Prozesse in exemplarischer Form theoretisch und empirisch zu beschreiben. Daran anknüpfend soll ihre mögliche Relevanz hinsichtlich zentraler Passungsprobleme zwischen der Angebots- und Nachfrageseite respektive zwischen den Hochschulen und Unternehmen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert und kritisch reflektiert werden. Das hierfür gewählte Forschungsdesign sowie die zentrale Forschungsfrage samt Unterfragestellungen werden im nächsten Kapitel expliziert.

4. Forschungsdesign

Dieses Kapitel widmet sich dem Forschungsdesign sowie der zentralen Datengrundlage des Promotionsvorhabens. Um die Erhebung und Herkunft der Forschungsdaten nachvollziehbar und transparent zu gestalten, wird nachfolgend zunächst das Forschungsdesign der ursprünglichen Primäranalyse kurz skizziert und das Erkenntnisinteresse des Promotionsvorhabens von dieser Studie abgegrenzt. Daran schließt eine Darstellung des Gesamtkonzepts samt Fokussetzung, Definition der zentralen Fragestellungen und Reflexion des Forschungsdesigns an.

4.1 Ursprung der Forschungsdaten

Das kumulative Promotionsvorhaben baut auf dem Forschungsprojekt der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“³⁸ mit eigenen, neuen Fragestellungen und Analysen auf. Das zugrundeliegende Teilprojekt wurde von 04/2015 bis 09/2017 im Rahmen der zweiten Förderphase des Projekts „WM³ - Weiterbildung Mittelhessen“³⁹ durchgeführt. Bei diesem Verbundprojekt handelt es sich um ein vom BMBF im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördertes Vorhaben, das von den drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), Philipps-Universität Marburg (PUM) und Technische Hochschule Mittelhessen (THM) umgesetzt wurde. Ziel des Verbundforschungsprojektes war es, zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Region Mittelhessen beizutragen, weshalb in der zweiten Förderphase insbesondere die Erforschung zentraler Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung im Fokus des Interesses stand. Vor diesem Hintergrund widmete sich das Teilprojekt der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ den zentralen Bedarfsartikulationsprozessen zwischen Unternehmen und Hochschulen als Voraussetzung einer erfolgreichen kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Ausgangspunkt war dabei die in der Potentialanalyse der ersten Förderphase festgestellte unternehmensseitige

³⁸ Die Ergebnisse dieser explorativen Teilstudie wurden in einem umfassenden Forschungsbericht (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2017) publiziert.

³⁹ Dieses Vorhaben wurde in der ersten Förderphase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU mit den Förderkennzeichen: 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010 und in der zweiten Förderphase (2015-2017) mit den Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Projektinformationen sind unter www.wmhoch3.de zu finden.

Schwierigkeit, Bedarfe zu benennen und mit der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verknüpfen (vgl. Habeck/Denninger 2015, S. 243f.). Vor diesem Hintergrund war es das Ziel der Studie, mittels drei exemplarischer Fallstudien zu erforschen und aufzuzeigen, welche Prozesse in den Unternehmen durchlaufen werden müssen, damit diese eine konkretisierte Artikulation des Weiterbildungsbedarfs nach extern erreichen können.

Die hierbei erhobenen Daten stellen die Grundlage aller drei Publikationen der vorliegenden kumulativen Dissertation dar. Eine Darstellung des mehrschrittigen qualitativen Forschungsdesigns der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ findet sich in der ersten beiliegenden Publikation (Denninger/Siegmund/Bopf 2018) sowie in ausführlicher Form samt Interviewleitfäden und Kategoriensystem im Forschungsbericht des Projekts (Denninger/Siegmund/Bopf 2017).

4.2 Erkenntnisinteresse und Abgrenzung zur Primäranalyse

Der Fokus der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ liegt auf der exemplarischen Sichtbarmachung und detaillierten Durchleuchtung dreier unternehmensinterner Prozesse der *Bedarfsartikulation* (vgl. ebd. S. 7f.), die zuvor als Blackbox identifiziert wurden (vgl. ebd., S. 6). Die vorliegende Dissertation hingegen fokussiert unternehmensinterne *Bedarfstransformations*prozesse als mögliche Ursache einer mangelnden Passungsfähigkeit zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie einer problembehafteten nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung. Der *Bedarfstransformations*prozess lässt sich dabei als ein komplexer unternehmensinterner Ablauf beschreiben, der durchlaufen werden muss, damit ein zunächst diffuser unternehmensinterner Bedarf in ein konkretes Weiterbildungsangebot münden kann. Er besteht aus vier Kernprozessen (Bedarfs-ermittlung, Bedarfsartikulation, Weiterbildungsentscheidung, Angebotsakquise), die aufeinander aufbauen und sich wechselseitig bedingen.⁴⁰ Der in der Primäranalyse beforschte unternehmensinterne *Bedarfsartikulations*prozess ist daher ein wichtiger Teil des unternehmensinternen *Bedarfstransformations*prozesses, welcher in der vorliegenden Arbeit im Fokus der Betrachtung steht. (vgl. Denninger 2019)

Das Promotionsprojekt greift mit dem genannten neuen Fokus einen Aspekt auf, der in der

⁴⁰ In der Primäranalyse werden die Bedarfsermittlung, Weiterbildungsentscheidung und Angebotsakquise auch als die die Bedarfsartikulation rahmenden Prozessschritte beschrieben (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2017, S. 64, S. 173).

Primäranalyse der zuvor beschriebenen Studie zwar angerissen wird - indem auf einen möglichen Zusammenhang zentraler unternehmensbezogener Bedarfsartikulationsprozesse und einem Matchingproblem hingewiesen wird (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2017, S. 2) - der aber letztendlich kein Gegenstand einer tiefergehenden Analyse oder Diskussion ist. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit diese Annahme einer tiefergehenden Untersuchung unterzogen werden. Damit entspricht das Vorhaben einer sogenannten *ergänzenden Analyse* (supplementary analysis), einem von drei Sekundäranalysetypen⁴¹, der nach Heaton (2008) definiert ist als „a more in-depth analysis of an emergent issue or aspect of the data, that was not addressed or was only partially addressed in the primary study“ (S. 39).

4.3 Gesamtkonzept, Fokussierung und zentrale Fragestellungen

4.3.1 Gesamtkonzept und zentrale Fragestellungen

Das Promotionsvorhaben besteht insgesamt aus drei Einzelarbeiten: einem Sammelbandartikel in Erstautorenschaft (Denninger/Siegmund/Bopf 2018) sowie zwei Artikeln in Alleinautorenschaft, die jeweils ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben und in wissenschaftlichen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden (Denninger 2020, Denninger 2019). Die vollständigen Publikationen befinden sich im Anhang dieser Dissertationsschrift.

Aus der in Kapitel 3.5 benannten Forschungslücke samt Vorannahmen ergibt sich für das Promotionsvorhaben folgende leitende Fragestellung:

Inwiefern stellen unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse eine Ursache für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung dar?

Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden die drei genannten Einzelarbeiten realisiert, die jeweils einen spezifischen Beitrag zur Beantwortung der leitenden bzw. übergeordneten Frage des Promotionsvorhabens leisten und sich dabei mit nachfolgenden, in chronologischer Reihenfolge aufgelisteten Unterfragen auseinandersetzen:

⁴¹ Heaton (2008) identifiziert insgesamt drei mögliche Typen von Sekundäranalysen: 1. ergänzende Analyse (supplementary analysis), 2. Supra-Analyse (supra analysis) und 3. Reanalyse (re-analysis) (vgl. S. 39).

1. Welche Rolle spielen unternehmensspezifische Bedarfsartikulationsprozesse bezüglich zentraler Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen? Welche Ansätze ergeben sich daraus für hochschulische Implementierungs- und Optimierungsprozesse sowie ein hochschulisches Kooperationsmanagement? (Denninger/Siegmund/Bopf 2018)
2. Wie lassen sich unternehmensinterne Prozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation fallübergreifend skizzieren und welchen Einflussfaktoren unterliegen sie? Welche Relevanz besitzen diese beiden Prozesse hinsichtlich einer nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung? (Denninger 2019)
3. Knüpft eine nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung, bedingt durch unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse, primär an organisationalen Weiterbildungsbedarfen an und schenkt individuellen Bedarfen - und damit den Adressat*innen - eine (zu) geringe Aufmerksamkeit? (Denninger 2020)

4.3.2 Analysefokuse

Alle drei Publikationen beschäftigen sich mit den Prozessen der Bedarfstransformation in Unternehmen, wobei je Publikation ein anderer Analysefokus (F1, F2, F3) gesetzt wurde (s. Abb. 4). Die Erkenntnisse der zuvor publizierten Artikel flossen dabei in die Erarbeitung der darauffolgenden Publikationen ein.

Der **Sammelbandartikel** (Denninger/Siegmund/Bopf 2018) fokussiert den Prozess der Bedarfsartikulation (F1) als einen der vier Kernprozesse der unternehmensinternen Bedarfstransformation. Hierfür wird im Sinne einer Kontextualisierung zunächst eine problemzentrierte Betrachtung der Bedarfsartikulation vorgenommen und die Rolle der unternehmensspezifischen Bedarfsartikulationsprozesse bezüglich zentraler Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen untersucht sowie ein Bezug zum Handlungsfeld des Kooperationsmanagements hergestellt. Darauf aufbauend wird anhand ausgewählter empirischer Ergebnisse der Blick auf die Bedingungen eines funktionierenden Kooperationsmanagements gelegt. Für den Sammelbandartikel wurde eine computergestützte qualitative Inhalts-

analyse (Mayring 2016) des vollständig transkribierten und anonymisierten Interviewmaterials der drei exemplarischen Fallstudien (s. Tabelle 1) umgesetzt. Die Auswertung erfolgte dabei rein **fallspezifisch**.

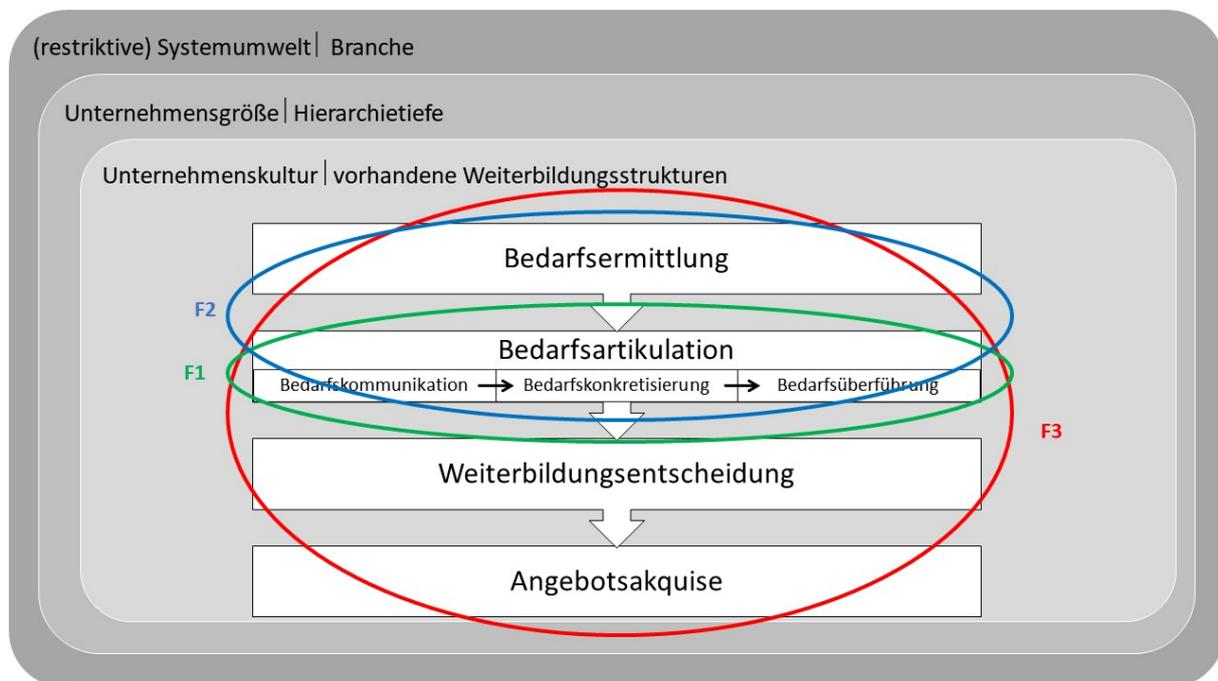


Abbildung 4: Analysefokuse der Einzelarbeiten (eigene Darstellung)

Der **Peer-Review-Artikel I** (Denninger 2019) fokussiert die beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation (F2). Dabei wird zunächst anhand ausgewählter empirischer Ergebnisse dreier Fallstudien der komplexe unternehmensinterne Weg von einem diffusen Bedarf hin zu einem konkreten Weiterbildungsangebot samt Einflussfaktoren aufgezeigt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Prozessen der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation samt ihrer Relevanz als mögliche Anknüpfungspunkte einer nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung. Dieser Peer-Review-Artikel fußt auf einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2016) des vollständig transkribierten und anonymisierten Interviewmaterials der drei exemplarischen Fallstudien Industrie, Soziales und Gesundheit (s. Tabelle 1). Die Auswertung erfolgte dabei **fallübergreifend**.

Tabelle 1: Anzahl der Interviews nach Fall (eigene Darstellung)

Fall \ Material	Experteninterviews	Einzelinterviews	Gruppendiskussion
Industrie	3	6	1
Soziales	3	8	1
Gesundheit	3	12	1

Der **Peer-Review-Artikel II** (Denninger 2020) widmet sich in Form einer **Sekundäranalyse** des Falls Gesundheit dem kompletten unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozess (F3) der Fallstudie *Gesundheit*. Das für diesen Fall vorliegende Datenmaterial - bestehend aus den Transkripten 12 leitfadengestützter Einzelinterviews mit Mitarbeitenden (s. Tabelle 2), einer Gruppendiskussion sowie drei Einzelinterviews mit fallexternen Branchenexpert*innen - wurde dabei mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2016) im Sinne einer vertiefenden und ergänzenden Analyse unter einem neuen Fokus erneut ausgewertet. Im Fokus stehen dabei mögliche Ursachen der im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung häufiger auftretenden Passungsprobleme zwischen der Angebots- und Nachfrageseite. Die erneute Analyse des Interviewmaterials leistet dabei einerseits eine vertiefende Analyse der bereits identifizierten komplexen unternehmensinternen Prozesse. Andererseits legt sie einen besonderen Fokus auf mögliche Differenzen und Spannungen zwischen individuellen und organisationalen Bedarfen bzw. den unterschiedlichen Interessenlagen von Mitarbeitenden und Unternehmensleitung. Im Zentrum steht dabei die Annahme, dass die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung - bedingt durch spezifische unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse - primär an organisationale Bedarfe anknüpft und gleichzeitig individuelle Bedarfe der Mitarbeitenden, die letztendlich an den Angeboten teilnehmen sollen, zu wenig beachtet.

Tabelle 2: Sample unternehmensinterne Interviews im Fall Gesundheit (eigene Darstellung)

	Mitarbeiter*innen	Leitungspersonal	Gesamt
Einzelinterviews	5	7	12
Gruppendiskussion	1	5	6

4.3.3 Reflexion

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsdaten wurden mit einem mehrschrittigen qualitativen Forschungsdesign im Kontext der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ erhoben (vgl. Kap. 4.1) und in Form von Interviewtranskripten für dieses Promotionsprojekt für eine tiefergehende Untersuchung sowie ergänzende Analyse herangezogen (vgl. Kap. 4.2). Die erneute Verwendung des Datenmaterials hat den Vorteil, dass der komplexe und zeitaufwendige Anbahnungs- sowie Erhebungsprozess entfiel. Zudem ist erst durch die Primäranalyse der Daten die leitende Forschungsfrage zum Gegenstand des Interesses geworden. Von Vorteil ist ferner, dass die Verfasserin sowohl bereits an der Projektkonzeption und Datenerhebung als auch Auswertung der Primäranalyse beteiligt war, sodass weder die Forschungsdaten noch der komplexe zugrunde liegende Erhebungsprozess fremd waren und einen besonderen Zugangsweg bedurften.⁴² Gleichzeitig bleibt auch bei einer Sekundäranalyse durch die Primärforscherin⁴³ die für eine Sekundäranalyse charakteristische „Entkopplung der beiden Forschungsprozesse Datenerhebung und Datenauswertung sowie die damit einhergehenden methodologischen Besonderheiten“ (Medjedović 2014, S. 22) bestehen. Zu betonen ist jedoch, dass die ursprüngliche Datenerhebung unter einem anderen Fokus der Betrachtung stattfand als die vorliegende Dissertation. Passungsprobleme, Machtkonstellationen oder auch die hochschulische Angebotsentwicklung wurden im Rahmen der Primäranalyse nicht gezielt erfragt, sodass diese Themen vor allem zur Sprache kamen, wenn es für die Befragten besonders relevant erschien. Dies hat wiederum den Vorteil, dass mit Blick auf diese Thematik seltener ein sozial erwünschtes Antwortverhalten auftritt als bei Interviews, die dies

⁴² Hyman (1972) bezeichnet eine Sekundäranalyse durch die Primärforscher*innen auch als „semisecundary analysis“ (S. 35).

⁴³ Sekundäranalysen durch die Primärforscher*innen gibt es bereits seit der Entwicklung von Sekundäranalysen (vgl. Medjedović 2014, S. 22) und auch heute entsprechen die meisten qualitativen Sekundäranalysen dieser Variante (vgl. Heaton 2008, S. 38).

explizit fokussieren. Die potenzielle Fehlerquelle der sozialen Erwünschtheit (vgl. Schnell/Hill/Esler 2013, S. 347f.) ist damit weniger wahrscheinlich. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Befragten in allen drei Fällen von den Unternehmensleitungen bestimmt wurden, was dazu führte, dass auch für die Sekundäranalyse spezifische Perspektiven wie die von Betriebsräten weiterhin im Verborgenen bleiben.

5. Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten

Bevor in Kapitel 6 die übergeordnete leitende Forschungsfrage dieses Promotionsvorhabens beantwortet wird, erfolgt an dieser Stelle zunächst eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse der drei Einzelarbeiten, die die in Kapitel 4.3.1 vorgestellten Unterfragestellungen beantworten. Die drei Publikationen können dem Anhang der Arbeit entnommen werden.

5.1 Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung

Der *Sammelbandartikel* (Denninger/Siegmund/Bopf 2018) betrachtet die Rolle der unternehmensinternen Bedarfsartikulation vor dem Hintergrund zentraler Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen. Zentral für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist zunächst die im Zuge einer theoretischen sowie problemzentrierten Betrachtung des Bedarfsartikulationsprozesses⁴⁴ (Analysefokus F1) erreichten Annahme, dass in diesem Prozess eine Ursache für Passungsprobleme zwischen den Hochschulen und den Unternehmen liegen kann. Grund hierfür ist, dass es den Hochschulen bisher nicht ausreichend gelingt, an dieser Stelle einen Platz in den für die Unternehmen relevanten Programmarten - bspw. als externes oder maßgeschneidertes Angebot (vgl. von Hippel/Röbel 2016, S. 69) - einzunehmen. Dies hat zur Folge, dass die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung im Kernprozess der Bedarfsartikulation, genauer gesagt in den dort vorgenommenen selektiven Vorüberlegungen, von den Verantwortlichen nicht zur Bedarfsbefriedigung in Erwägung gezogen werden. Damit die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge der selektiven Vorüberlegungen als „potentielle Möglichkeit der Bedarfserfüllung“ (ebd., S. 13) wahrgenommen werden kann, muss sie zunächst in das Bewusstsein der Unternehmen gelangen.

Daran anknüpfend leitet der Beitrag als zweites zentrales Ergebnis auf Basis von fallspezifischen Analysen dreier Unternehmen⁴⁵ neue Ansätze für ein hochschulisches Kooperationsmanagement ab, das eine nachhaltige Passung der beiden Akteure anstrebt. Aufgabe des Kooperationsmanagements ist es, die Bedarfsartikulationsprozesse als mitzugestaltenden Faktor zu

⁴⁴ Einer der vier Kernprozesse der unternehmensinternen Bedarfstransformation.

⁴⁵ Ein mittelständisches Familienunternehmen aus dem Bereich Industrie sowie zwei Großunternehmen aus den Branchen Soziales und Gesundheit.

betrachten und die wissenschaftliche Weiterbildung in den Unternehmen strukturell so zu implementieren, dass sie dort als Programmart an Relevanz gewinnt und in die Auswahlprozesse einbezogen wird. Dabei gilt es, so die Ergebnisse der fallspezifischen Analysen, zahlreiche unternehmensübergreifende und unternehmensspezifische Gelingensfaktoren zu identifizieren und zu berücksichtigen. Als solche Gelingensfaktoren wurden bspw. das Rollenverständnis oder die Transparenz identifiziert.

5.2 Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung

Zentrales Ergebnis des *Peer-Review-Artikels I* (Denninger 2019) ist die fallübergreifende empirische Beschreibung des unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses samt Einflussfaktoren mit einem besonderen Fokus auf zwei der vier Kernprozesse: der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation. Die Grundlage hierfür bildet eine computergestützte qualitative Inhaltsanalyse des Interviewmaterials dreier exemplarischer Fallstudien in den Bereichen Industrie, Soziales und Gesundheit. Der unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozess zeigt sich fallübergreifend als ein vierteiliger Prozess, der durchlaufen werden muss, damit ein zunächst diffuser unternehmensinterner Bedarf in ein konkretes Weiterbildungsangebot münden kann. Als die vier Kernprozesse werden Folgende identifiziert: 1. Bedarfsermittlung, 2. Bedarfsartikulation, 3. Weiterbildungsentscheidung, 4. Angebotsakquise. Diese bedingen sich wechselseitig und bauen aufeinander auf. (vgl. ebd., S. 162)

Hervorgehoben werden sodann die beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation (Analysefokus F2), die entscheidend dazu beitragen, dass ein zunächst diffuser Bedarf unternehmensintern soweit transformiert wird, dass auf ihn mit einem passgenauen Angebot reagiert werden und ggf. eine Bildungsnachfrage an externe Weiterbildungsanbieter, wie z. B. die Hochschulen, generiert werden kann. Im Zuge der Analyse werden diese beiden Kernprozesse entsprechend als zentrale Voraussetzung für eine funktionierende Nachfrage sowie eine darauf aufbauende Angebotsrealisierung seitens der beforschten Unternehmen identifiziert. Anhand der Fallbeispiele wird zudem herausgearbeitet, dass sowohl die Bedarfsermittlung als auch die Bedarfsartikulation hochgradig unternehmensspezifische und komplexe Prozesse sind. So zeigt sich bspw., dass die Bedarfsermittlung in den drei Fällen nicht immer systematisch verläuft. Die grundlegenden Strukturen des Bedarfsartikulationsprozesses zeigen sich zwar zunächst fallübergreifend als einheitlich, eine detaillierte Analyse der drei

identifizierten Teilschritte (Bedarfskommunikation, Bedarfskonkretisierung, Bedarfsüberführung) der Bedarfsartikulation offenbart allerdings unternehmensspezifische Ausgestaltungen, die sich mitunter erheblich voneinander unterscheiden. Als möglicher Erklärungsansatz für diese unternehmensspezifische Ausgestaltung der Bedarfsermittlungs- und Bedarfsartikulationsprozesse werden vielfältige interne und externe Einflussfaktoren (Unternehmenskultur, vorhandene Weiterbildungsstrukturen, Unternehmensgröße, Hierarchietiefe, Branche, Systemumwelt) identifiziert, welche die in die komplexe Unternehmensrealität eingebetteten Kernprozesse in besonderem Maße beeinflussen. (vgl. ebd., S. 162-164)

Auf Basis der Analyse sowie der präsentierten Ergebnisse wird geschlossen, dass insbesondere die beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende nachfrageorientierte Angebotsentwicklung verstanden werden müssen sowie als mögliche Anknüpfungspunkte für die hochschulischen Angebotsplaner*innen relevant sein können. Die abschließende Diskussion beleuchtet die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen. (vgl. ebd., S. 165f.)

5.3 Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse

Der *Peer-Review-Artikel II* (Denninger 2020) leistet in Form einer Sekundäranalyse eine vertiefende und ergänzende Untersuchung komplexer unternehmensinterner Bedarfstransformationsprozesse (Analysefokus F3) eines Großunternehmens im Bereich Gesundheit. Im neuen Zentrum der Betrachtung stehen dabei unternehmensinterne Differenzen zwischen individuellen und organisationalen Bedarfen als mögliche Ursache einer problembehafteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung. Für die im Unternehmen identifizierten individuellen sowie organisationalen Weiterbildungsbedarfe werden im Rahmen der Sekundäranalyse für die beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation unterschiedlich komplexe Kommunikations- und Transformationswege detailliert empirisch herausgearbeitet. Der vorgenommene Vergleich der jeweils typischen Wege verdeutlicht, dass die organisationalen Bedarfe im untersuchten Unternehmen deutlich zielgerichteter kommuniziert und weniger hinterfragt werden als individuelle Bedarfe. Letztere folgen hingegen längeren, intern vorgegebenen Kommunikationswegen und müssen oftmals zunächst diverse Hierarchiestufen überwinden.

Insgesamt wird auf Basis dieser Prozessanalysen eine „einseitige Priorisierung der Unternehmensbedarfe im internen Kommunikations- und Transformationsprozess“ (ebd., S. 60) identifiziert. Diese kann sich insofern auf die Nachfrage des Unternehmens auswirken, indem individuelle Bedarfe im Prozessverlauf verzerrt oder von organisationalen Bedarfen überlagert werden, sodass die Unternehmensnachfrage primär auf organisationalen Bedarfen fußt. Als zentrales Ergebnis der sekundären Fallanalyse kann daher ferner festgehalten werden, dass unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse dazu führen können, dass eine an der Nachfrage von Unternehmen ausgerichtete hochschulische Angebotsentwicklung individuelle Interessen und Bedarfe der eigentlich Lernenden (vgl. Sork 2001, S. 102) zu wenig berücksichtigt und es dadurch in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer mangelnden Passung zwischen Angebot und Nachfrage sowie infolgedessen zu nicht zufriedenstellenden Teilnehmerzahlen kommen kann. Daran anknüpfend wird geschlussfolgert, dass es auch im Rahmen der Planungsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung verstärkt wechselseitige Anpassungsprozesse braucht, die individuelle Bedarfe stärker mit einbeziehen und so eine Öffnung der Hochschulen weiter forcieren.

6. Abschließende Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem zuvor die zentralen Ergebnisse der Einzelarbeiten dargestellt wurden, die die Unterfragestellungen beantworten und neue Forschungserkenntnisse über unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse liefern, ist es Ziel dieses Kapitels, die folgende leitende Fragestellung zu beantworten: Inwiefern stellen unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse eine Ursache für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung dar? Hierfür werden zunächst die Ergebnisse der drei Einzelarbeiten weiter verdichtet und mittels einer Rückbindung an die theoretischen Grundlagen sowie den Forschungsstand in Kapitel 3 diskutiert (6.1). Daran anknüpfend erfolgt eine kritische Diskussion des vermeintlichen Ideals der Nachfrageorientierung (6.2).

6.1 Unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Hochschulen und Unternehmen

Mit Blick auf die leitende Fragestellung dieser Arbeit lässt sich anhand einer übergreifenden Betrachtung der Ergebnisse der drei Einzelarbeiten festhalten, dass unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als eine mögliche Ursache für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden können. Dies ist allerdings nicht auf einen bestimmten Punkt im Gesamtprozess zurückzuführen. Auf Basis der vorliegenden Analyse lassen sich im unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozess vielmehr insgesamt drei zentrale Schlüsselstellen identifizieren, die im Kontext einer an Unternehmen ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung zu Passungsproblemen zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch zu einer problembehafteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung führen können:

1. Exkludierende Bedarfsartikulation,
2. Erschwerte kommunikative Bedarfsermittlung,
3. Bedarfsverzerrung oder -überlagerung,

Diese drei identifizierten Schlüsselstellen werden nachfolgend expliziert und an die zu Beginn angeführten theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnisse rückgebunden.

6.1.1 Schlüsselstelle 1: exkludierende Bedarfsartikulation

Im Zuge der Bedarfsartikulation, als zweiten der vier identifizierten Kernprozesse der unternehmensinternen Bedarfstransformation, werden selektive Vorüberlegungen hinsichtlich der für die Bedarfsbefriedigung infrage kommenden Anbieter und Angebotsformate getroffen (vgl. Denninger 2018, S. 12f.; vgl. Denninger 2019, S. 163f.). Da die wissenschaftliche Weiterbildung allerdings aufgrund ihres Nischendaseins (vgl. Kap. 2.2) bisher sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung allgemein (vgl. Kuper/Widany/Kaufmann 2016, S. 79) als auch in der statistischen Abbildung (vgl. Kap. 3.4.2) unterrepräsentiert ist, wird sie an dieser Stelle von den Unternehmen nur bedingt oder gar nicht für die Befriedigung eines Weiterbildungsbedarfs in Betracht gezogen. Dies wird fallübergreifend deutlich. (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2018, S. 12) Im Anschluss an die durch von Hippel und Röbel (2016) auf Basis eines empirischen Fallvergleichs vorgeschlagene Systematisierung betrieblicher Weiterbildungsangebote nach Programmarten⁴⁶ (vgl. S. 69) bedeutet dies, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an diesem Punkt des Prozesses scheinbar bisher keinen Platz in den infrage kommenden Programmarten (externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote etc.) zu haben scheint und auch keine eigene Programmart darstellt. Damit werden die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die Hochschulen als möglicher Anbieter an dieser Stelle frühzeitig aus dem eigentlich vier Teile umfassenden Gesamtprozess der unternehmensinternen Bedarfstransformation exkludiert. Dies führt im weiteren Prozessverlauf dazu, dass seitens der Unternehmen keine an die Hochschule gerichtete Artikulation unternehmenseigener Weiterbildungsbedarfe stattfindet und auch bereits bestehende Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nicht in Betracht gezogen werden. (vgl. Denninger 2018, S. 12f.) Verfolgen Hochschulen nun bspw. primär eine passive nachfrageorientierte Programmplanung (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 9), d. h. sie warten darauf, dass ein Bedarf oder eine Nachfrage von den Unternehmen aktiv an sie herangetragen wird, wird die Relevanz der Hochschulen als potenzieller Weiterbildungsanbieter für die Unternehmen weiterhin gering bleiben. Zudem besteht die Gefahr der Manifestation eines Teufelskreises, bei dem das gegenwärtige Nischendasein eine Bedarfsartikulation an die Hochschulen verhindert und dadurch die nachfrageorientierte Angebotsentwicklung erschwert. Umgekehrt begünstigt

⁴⁶ Aus den unterschiedlichen zugeschriebenen Funktionen und Programmplanungsprozessen ergeben sich folgende differente Programmarten: Programm katalog, bereichsinterne Angebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und weitere Einzelangebote (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69).

wiederum eine problembelastete Nachfrageorientierung das Nischendasein der wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn bspw. Angebote etabliert werden, die nicht nachgefragt werden und zu keiner Teilnahme führen.

6.1.2 Schlüsselstelle 2: erschwerte kommunikative Bedarfsermittlung

In allen drei untersuchten Unternehmen verlaufen die vier aufeinander aufbauenden und sich wechselseitig bedingenden Kernprozesse der Bedarfstransformation vor allem kommunikativ (vgl. Faulstich 1998, S. 114) bzw. kommunikationsorientiert (vgl. Gerhard 1992, S. 23). Anders als zunächst angenommen, ist eine systematische und ggf. auf standardisierten Instrumenten basierende Bedarfsermittlung, als erster Schritt des Gesamtprozesses, in allen drei Fällen keine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen der weiteren Prozessschritte (vgl. Denninger 2019, S. 165). Auch im untersuchten Großunternehmen im Bereich Gesundheit ist dies der Fall (vgl. Denninger 2020, S. 57), obwohl, folgt man bspw. Käßlinger (2010) sowie dem CVTS 5, gerade hier zumindest die Wahrscheinlichkeit am größten ist, auf eine solche, im allgemeinen Planungsprozess verankerte Bedarfsermittlung zu treffen. Damit bestätigt sich anhand der vorliegenden Fallstudien ein Bild, das auch bereits andere Unternehmensfallstudien zeigen. In den beiden von Jechle, Kolb und Winter (1994) untersuchten Großunternehmen werden bevorzugt kommunikationsorientierte Verfahren eingesetzt (vgl. S. 20) und auch Röbel (2017) identifiziert in ihren Fallstudien in drei Großunternehmen vorwiegend kommunikative und weniger instrumentelle Varianten der Bedarfsbestimmung (vgl. S. 36). Für die hier untersuchten Unternehmen zeigen sich primär diese kommunikationsorientierten Verfahren insgesamt im Alltag als hochgradig funktional und flexibel handhabbar, wengleich in den Unternehmen zumindest darüber nachgedacht wird, welche Vorteile eine stärkere Strukturierung und/oder Professionalisierung der Prozesse bringen könnte (vgl. Denninger 2019, S. 165).

Erkannte Weiterbildungsbedarfe folgen in den drei Unternehmen hochgradig komplexen und unternehmensspezifisch ausgestalteten Kommunikations- und Transformationswegen, die sich - wie die Sekundäranalyse zeigt - im Fall Gesundheit bedingt durch Abweichungen im Unternehmensalltag zusätzlich wiederum in typische und alternative Wege differenzieren lassen (vgl. Denninger 2020, S. 57). Für die von Fall zu Fall variierende Ausgestaltung und Komplexität der unterschiedlichen Prozessschritte werden die vielfältigen identifizierten unternehmensin-

ternen wie -externen Einflussfaktoren (Unternehmenskultur, vorhandene Weiterbildungsstrukturen, Unternehmensgröße, Hierarchietiefe, Branche, Systemumwelt), die die beforschten Kernprozesse nachweislich beeinflussen, als Erklärungsansatz herangezogen (vgl. Denninger 2019, S. 164). Damit zeigen sich auch in diesen drei exemplarischen Fallstudien und den analysierten Bedarfstransformationsprozessen die von Käßplinger (2016) beschriebenen Aushandlungsprozesse in Unternehmen, die einerseits durch die internen Machtverhältnisse (vor)entscheidend strukturiert (vgl. S. 110) und zudem von extern durch „Kräfte des Systems“ (S. 102) mitgeprägt werden. Interne wie externe Einflussfaktoren zeigen sich dabei je Fall mehr oder weniger einflussreich. Daran anknüpfend ergibt sich für die drei untersuchten Unternehmen letztendlich die benannte Schwierigkeit, dass die *wirklichen* Bedarfe in Unternehmen nicht einfach zu erheben sind (vgl. ebd., S. 110) und daher nur schwer aktiv an externe Weiterbildungsanbieter wie die Hochschulen herangetragen werden können. Auch aufgrund dieser zweiten identifizierten Schlüsselstelle im unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozess gerät eine passive nachfrageorientierte Programmplanung (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 9) und die Entwicklung passender Angebote schnell an ihre Grenzen.

6.1.3 Schlüsselstelle 3: Bedarfsverzerrung oder -überlagerung

Die vorgenommene sekundäre Fallanalyse im Großunternehmen aus dem Bereich Gesundheit verdeutlicht, dass es im Zuge eines hochkomplexen unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses aufgrund von „Macht- und Interessenskonstellationen“ (Reich-Claassen 2020, S. 292) zu einer einseitigen Priorisierung der organisationalen Bedarfe im Unternehmen kommen kann. Dies wiederum kann dazu führen, dass die individuellen Bedarfe der Beschäftigten im Prozessverlauf verzerrt oder gar von den organisationalen Bedarfen gänzlich überlagert werden (vgl. Denninger 2020, S. 60). Damit veranschaulicht das Ergebnis, dass es trotz eines frühzeitig unternehmensintern vorgenommenen Abgleichs der organisationalen und der individuellen Interessen und Ziele, der bspw. von Jechle, Kolb und Winter (1994) mit Blick auf die Aktivierung der Beschäftigten empfohlen wird (vgl. S. 21), dennoch zu Einseitigkeiten kommen kann. Ein Abgleich bedeutet schließlich nicht, dass den individuellen Bedarfen auch eine gleiche Wichtigkeit oder Dringlichkeit (vgl. Becker 2011, S. 35) zugeschrieben wird. Auch ein als vermeintlich mitarbeiterorientierterer gewählter kommunikativer Weg garantiert daher weder einen vielfach geforderten partizipativen, noch einen

demokratischen Weg der Bedarfsermittlung.

Vor dem Hintergrund der geschilderten möglichen Bedarfsverzerrung oder -überlagerung besteht die Möglichkeit, dass eine nach extern gerichtete Unternehmensnachfrage infolgedessen primär die organisationalen Bedarfe und damit die Belange der Führungsebene widerspiegelt. Primär daran ausgerichtete Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung laufen so dann Gefahr, die eigentlichen Bedarfe der Personen, die die Angebote letztendlich besuchen sollen, zu wenig zu berücksichtigen. Wie Jechle, Kolb und Winter (1994) feststellen, müssen die Beschäftigten den ihnen vom Unternehmen zugeschriebenen Bedarf als tatsächlichen, individuellen Bedarf bzw. ihr persönliches Defizit (an)erkennen und zudem dazu bereit sein, diesen durch eine Weiterbildung zu befriedigen (vgl., S. 8). Wie die Arbeiten von Sork (2001), Börjesson (2006), Gieseke (2008), Hippel und Röbel (2016) sowie Käßlinger (2016) betonen, ist eine Konvergenz von organisationalen und individuellen Interessen bzw. den Lernenden zugeschriebenen und ihre wirklichen Bedarfe allerdings die Ausnahme und nicht die Regel. Auf der Ebene des Angebots kann dies dazu führen, dass die Beschäftigten sich nicht in den offerierten Angeboten wiederfinden, entsprechend keine Passung von entwickeltem Angebot und der tatsächlichen Nachfrage eintritt und das Angebot schlimmstenfalls aufgrund fehlender Teilnehmenden erst gar nicht zustande kommt.

6.1.4 Mögliche Ansatzpunkte für die Umsetzungsrealität wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit Blick auf die identifizierten Schlüsselstellen stellt sich die Frage nach den möglichen Konsequenzen und Ansatzpunkten respektive Optimierungsmöglichkeiten für die konkrete Umsetzungsrealität der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Fokus liegt hierbei auf einer Nachjustierung bzw. Optimierung der betrieblich ausgerichteten Nachfrageorientierung durch das hochschulische Planungspersonal, um eine Abschwächung der identifizierten Schlüsselproblematiken zu erreichen. Mit Blick auf die drei Schlüsselstellen könnten Optimierungsschritte jeweils wie folgt aussehen.

Schlüsselstelle 1 zeigt, dass es im Zuge unternehmensinterner Bedarfstransformationsprozesse aufgrund einer fehlenden Sichtbarkeit oder Relevanz der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zu einer frühzeitigen Exklusion der Hochschulen als für die Bedarfsbefriedigung infrage kommender Weiterbildungsanbieter kommen kann. Im Fall einer solch frühzeitigen Exklusion findet seitens der Unternehmen keine Nachfrage an die Hochschulen statt.

Damit Hochschulen im Rahmen der untersuchten internen Prozesse neben den bereits etablierten Anbietern ebenfalls verstärkt in Erwägung gezogen werden, bedarf es zunächst einer generellen Steigerung der Sichtbarkeit der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter. Wie der Sammelbandartikel zeigt, müssen Hochschulen wirksamer in das Bewusstsein der Unternehmen gelangen, indem sie sich u. a. gezielt verstärkt in relevante (regionale) Gremien und Netzwerke einbringen. Erst darauf aufbauend kann eine erfolgreiche Bedarfsartikulation an die Hochschulen als externer Weiterbildungsanbieter erfolgen und anschließend eine passgenaue Bearbeitung der artikulierten Bedarfe initiiert werden. (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf, S. 29)

Schlüsselstelle 2 zeigt, dass die unternehmensinternen Prozesse kommunikativer Bedarfsermittlung durch interne Machtverhältnisse und externe Einflussfaktoren geprägt werden. Die Ermittlung der tatsächlichen Bedarfe wird dadurch deutlich erschwert, was wiederum die Artikulation an bspw. externe Weiterbildungsanbieter belasten kann. Ein möglicher Ansatzpunkt bzw. eine Optimierungsmöglichkeit für die Angebotsentwickler*innen der Hochschulen wäre, die Unternehmen bereits aktiv bei der internen Bedarfsermittlung, bspw. im Sinne einer kooperativen Bedarfsfeststellung (vgl. Schlutz 2006, S. 56-61), zu unterstützen. Anstatt dabei auf eine reaktive Bedarfsermittlung zu setzen, die auf bereits bestehende Qualifikationsdefizite abzielt, könnte zudem eine proaktive Bedarfsermittlung anvisiert werden. Nach Becker (2011) wird hierbei nicht erst darauf gewartet, bis ein Qualifizierungsdefizit bzw. eine Qualifizierungslücke identifiziert wurde, sondern vorausschauend - in diesem Fall in den Unternehmen - nach sich verändernden Tätigkeiten und Anforderungen gesucht, woraus sich künftig Bedarfe ergeben könnten (vgl. S. 36). Der Fokus wird also weniger auf existierende, sondern vielmehr auf drohende Lücken, welchen es präventiv zu begegnen gilt, gelegt“. Die Bedarfsermittlung in Unternehmen wäre für die Angebotsentwickler*innen somit ein zentraler, mitzugestaltender Faktor. Ein wichtiges Element hierbei könnte, wie in Kapitel 3.3.2 beschrieben, auch eine Beratungstätigkeit darstellen (vgl. Gieseke 2008, S. 51), bei der sie im Sinne von Schwikal, Steinmüller und Rohs (2017, S. 81) auf Leitungspersonal und Beschäftigte in Unternehmen aktiv zugehen und bspw. den Weg von einem latenten hin zu einem manifesten Bedarf, hin zur Nachfrage beratend begleiten und dabei auch gezielt auf passende Angebote hinweisen. So könnten die Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne eines Dienstleisters insgesamt dazu beitragen, in den Unternehmen Prozesse

zu etablieren, die die organisationalen wie individuellen Bedarfe aktiv und effizienter erheben und anschließend passgenauer verarbeiten.

Schlüsselstelle 3 verdeutlicht, dass es im Zuge eines unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses aufgrund von Teilperspektivenpriorisierungen zu Bedarfsverzerrungen oder -überlagerungen kommen kann, die wiederum Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage verursachen können. Anknüpfend an Tietgens (1967) und die Ausführungen in Kapitel 3.4.1 empfiehlt sich im Fall von Passungsproblemen, die durch die Priorisierung einzelner bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Teilperspektiven verursacht wurden, eine Gegensteuerung. Übertragen auf die wissenschaftliche Weiterbildung wäre mit Blick auf die fokussierte Schlüsselstelle eine Gegensteuerung durch das hochschulische Planungspersonal denkbar, indem es einen Aushandlungsprozess initiiert, in welchem auch die bisher vernachlässigte Teilperspektive der Beschäftigten einen unmittelbaren Anteil einnimmt. Ziel hierbei ist nicht die vollständige Harmonisierung der drei Teilperspektiven (Hochschule, Unternehmen, Beschäftigte), sondern eine gewinnbringende Gestaltung nicht auflösbarer Gegensätze für alle Beteiligten, sodass die bedarfs- und nachfrageorientiert entwickelten Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nicht nur für die Unternehmen, sondern auch vermehrt für die Beschäftigten passen und eine gesteigerte Teilnahme generieren. Ein wichtiges Element dieser Aushandlungsprozesse könnten sodann partizipative Methoden der Bedarfsermittlung und Bildungsplanung sein (vgl. Kap. 3.3.2), die im Kontext „kommunikativer Weiterbildungsentwicklung“ (Faulstich 1998, S. 115) dazu beitragen, etwaigen Einseitigkeiten vorzubeugen (vgl. ebd.). So gestaltete Aushandlungsprozesse sollten bestenfalls jedoch dauerhaft sowie von Beginn an etabliert werden und nicht erst, wenn ein Angebot nicht hinreichend nachgefragt wurde bzw. zu wenige Teilnehmende für sich gewinnen konnte. Passungsprobleme, die auf Bedarfsverzerrungen und -überlagerungen fußen, könnten demnach proaktiv verhindert werden, damit eine Gegensteuerung bestenfalls erst gar nicht notwendig wird.

Herausforderungen einer aktiven unternehmensorientierten Nachfrageorientierung

Die dargelegten Ansatzpunkte stellen erste Ideen zur Abschwächung der genannten möglichen Schlüsselproblematiken des unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses und damit zur Verbesserung einer nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung dar. Sie sind explizit nicht als Musterlösung zu verstehen. Die Ausführungen zeigen, dass es hierfür eine *aktive* unternehmensorientierte Nachfrageorientierung braucht, bei der die

Weiterbildungsverantwortlichen der Hochschulen eng mit den Unternehmen zusammenarbeiten und nicht erst aktiv werden, wenn Defizite sichtbar geworden sind. Eine *passive* Vorgehensweise im Sinne eines passiven Abwartens, bis Unternehmen etwaige Bedarfe oder eine gezielte Nachfrage an die Hochschulen herantragen, scheint angesichts der genannten Schlüsselstellen hingegen wenig zielführend und könnte sogar zu einer Verstärkung des Nischendaseins auf dem Weiterbildungsmarkt führen. Allerdings bleibt die Frage nach der Umsetzbarkeit einer entsprechend gestalteten nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. So gestalten sich bspw. die vorgeschlagenen partizipativen Methoden in der konkreten Umsetzungsrealität häufig als komplexe, personalintensive und zeitaufwendige Unterfangen. Gerade der Zeitaufwand könnte Unternehmen im Fall eines festgestellten Qualifikationsdefizits bzw. einer reaktiven Bedarfsermittlung entscheidend abschrecken, bevorzugen sie doch in diesem Fall schnell umsetzbare und flexible Angebote. Im Fall einer vorgeschlagenen proaktiven Bedarfsermittlung besteht jedoch ggf. eine größere Chance, dass Unternehmen einen gesteigerten Nutzen darin erkennen. Allerdings verursachen auf die Unternehmen zugeschnittene Leistungen seitens der Hochschulen wiederum zusätzliche Kosten, die Unternehmen nicht unbedingt bereit sind zu tragen. Zudem müssten auch an den allermeisten Hochschulen erst noch Strukturen und Bereiche geschaffen werden, die eine solche Dienstleistung realisieren können. Ferner stellt sich die Frage, inwiefern die Unternehmen überhaupt dazu bereit wären, sich für optimierte partizipative Aushandlungsprozesse zu öffnen und den Hochschulen einen dafür benötigten Zugang zu gewähren. Insbesondere die mehr oder weniger stark vorherrschenden Macht- und Interessenskonflikte könnten hierbei hinderlich sein.

6.2 Das vermeintliche Ideal der Nachfrageorientierung

Die drei beschriebenen Schlüsselstellen des unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses können letztendlich dazu führen, dass 1. keine Bedarfe an die Hochschulen übermittelt werden, 2. die wirklichen Bedarfe in Unternehmen nicht ermittelt werden können oder 3. lediglich verzerrte oder einseitige Bedarfe an die Hochschulen übermittelt werden bzw. die Unternehmensnachfrage darauf fußt. Eine übergreifende Betrachtung der drei Schlüsselstellen verdeutlicht, wie schwierig und komplex es für die Unternehmen ist, die tatsächlichen Bedarfe im Kontext von Aushandlungsprozessen diverser interner wie externer Akteure mit jeweils spezifischen Interessen und Bedarfen intern zu ermitteln und in eine aktive Nachfrage

zu transformieren, die der hochschulischen Angebotsentwicklung als Grundlage bzw. Ansatzpunkt dient. Auf Basis der vorliegenden Analyse zeigt sich entsprechend auch der Weg von einem Bedarf hin zu einer tatsächlichen Nachfrage, hin zu einer realen Kursteilnahme als „der kritische Ziel- und Umschlagpunkt aller bedarfsbezogenen Ermittlungsbestrebungen“ (Seitter 2020, S. 316). Die skizzierten Schlüsselstellen können in diesem Kontext als eine mögliche Ursache für eine ineffektive nachfrageorientierte Angebotsentwicklung sowie für die von Konegen-Greiner (2019) konstatierte und empirisch von Meyer-Guckel et al. (2008) sowie Nickel und Thiele (2020) belegte mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden. Insbesondere die Schlüsselstellen 2 und 3 könnten ein wichtiger Grund dafür sein, weshalb implementierte Angebote aufgrund mangelnder Nachfrage respektive zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, obwohl sie mitunter bedarfsbasiert bzw. nachfrageorientiert oder sogar kooperativ entwickelt wurden (vgl. Kap. 3.4.2). Demnach bestätigt sich auch die von Maschwitz (2015) im Kontext der Umsetzungsrealität der wissenschaftlichen Weiterbildung beschriebene problembehaftete Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen. Allerdings liegt diese nicht in einer unzureichenden Verankerung der Nachfrageorientierung im traditionellen Selbstverständnis der Hochschulen - wie u. a. von Heufers und El-Mafaalani (2011) bemängelt - begründet, sondern vielmehr in der problembelasteten Umsetzung der Nachfrageorientierung in der Planungspraxis. Anders als vielfach geschehen (vgl. Kap. 3.1), kann das Konzept der Nachfrageorientierung auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Analyse sowie der ausgeführten weiteren Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 3.4.2) gegenwärtig nicht als Musterlösung zur Überwindung des doppelten Nischendaseins der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Weiterbildungsmarkt beschrieben werden. Die Nachfrageorientierung scheint in der gegenwärtigen unternehmensorientierten Form nicht den gewünschten Effekt einer deutlichen Steigerung der Teilnahmequoten zu bringen und es herrscht vielfach, wie zu Beginn der Arbeit beschrieben, eine gewisse Unzufriedenheit bei allen Beteiligten, selbst wenn Angebote kooperativ entwickelt wurden.

Hinzu kommt, dass auch die Grundsatzdebatte Bildungsauftrag vs. Marktorientierung (vgl. Kap. 3.4.1) an den Hochschulen keinesfalls verstummt ist. Die „deklarierte Dominanz des Marktes“ (Alexander 2020, S. 25), das vorgegebene Kostendeckungsprinzip sowie das „Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung, als Instrument der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik zu dienen“ (vgl. Lehmann 2020, S. 88), wirken beharrlich als Anreiz, die Weiterbildung an

Hochschulen als Geschäftsfeld bzw. „Instrument der Geldbeschaffung“ (ebd., S. 95) zu betrachten und entsprechend nachfrageorientiert zu agieren. Gleichzeitig etabliert sich dadurch eine fortwährende Kritik an der scheinbaren Abkehr vom hochschulischen Bildungsauftrag, dem humanistischen Anspruch, frei von äußeren Einflussnahmen und Instrumentalisierungen zu sein, sowie dem Anspruch, auch Bildungsbedarfe zu wecken und nicht nur zu bedienen (vgl. Reich-Claassen 2020, S. 287).

Angesichts der problembelasteten Umsetzungsrealität sowie der Beständigkeit der Grundsatzdebatte müssen daher das vermeintliche Ideal der Nachfrageorientierung sowie die von Seitter (2020) unlängst vorgenommene Einordnung der Nachfrageorientierung als ultimativen bzw. generalisierten Steuerungsmodus (vgl. S. 316) für die wissenschaftliche Weiterbildung infrage gestellt werden, scheinen sie doch der auffindbaren Realität nur unzureichend gerecht zu werden. Eine Abkehr von der Nachfrageorientierung scheint jedoch in Anbetracht der Notwendigkeit der kostendeckenden Eigenfinanzierung sowie des bildungspolitisch anvisierten nachfrage- und marktgerechten Weiterbildungsangebots (vgl. Wissenschaftsrat 2006a, S. 65) für die Hochschulen genauso wenig logisch und gewinnbringend wie eine rein angebots- oder bildungsauftragsorientierte Steuerung. Als vielversprechender Ansatz zeigt sich vor diesem Hintergrund die von Schmidt et al. (2020) auf Basis einer empirischen Studie⁴⁷ vorgenommene Neueinordnung des Spannungsverhältnisses zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Paradigma, das für das Gelingen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht hinderlich, sondern notwendig ist (vgl. S. 49). Anders als im Gros der Forschung bisher üblich, wird auf Basis der Ergebnisse eine Klärung des vermeintlich unauflösbaren Gegensatzes für die wissenschaftliche Weiterbildung als „kein gewinnbringendes Unterfangen“ (ebd., S. 52) und „nicht notwendig“ (ebd., S. 53) angesehen. Dagegen ist eine Koexistenz und die „Schaffung eines Gleichgewichtszustands zwischen den beiden Dimensionen“ (ebd., S. 49) die Basis für eine erfolgreiche Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung. Nachfrageorientierte Angebote werden dabei nicht zwangsweise als Gegenpol des bestehenden Bildungsauftrags angesehen (vgl. ebd. S. 52). Aufgabe der Hochschulen bzw. der an der Grenzstelle Tätigen ist in diesem Zusammenhang die dialogische Aushandlung und Abwägung zwischen den beiden Dimensionen sowie die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts, das durch interne und

⁴⁷ Fragebogenbasierte Online-Befragung von 36 für die wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlichen Personen an bayerischen Hochschulen (vgl. Schmidt et al. 2020, S. 46f.)

externe Einflussfaktoren verschoben werden kann. Hochschulen, Unternehmen und individuell Lernende müssen für einen erfolgreichen dialogischen Aushandlungsprozess allerdings zu „gleichberechtigten Diskurspartner_innen“ (ebd., S. 51) werden. (vgl. ebd., S. 48-52)

Damit schließen sich auch die Autor*innen dieses Theorems der Forderung an, im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Aushandlungsprozesse zu etablieren, in denen auch die bisher eher vernachlässigte Teilperspektive der Lernenden einen elementaren Teil einnimmt. Dies würde auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung einerseits die Etablierung der von Cervero und Wilson (1994) geforderten demokratischen Planungsprozesse begünstigen und andererseits aktiv der von Sork (2001) beschriebenen Gefahr, dass bedarfsbasierte Angebote „the interests of someone other than the learners“ (S. 102) dienen, entgegenwirken. Gleichzeitig könnten sich die Hochschulen so frühzeitig und proaktiv einbringen, um passgenauere Angebote zu entwickeln und das Ausfallrisiko zu minimieren (vgl. Denninger 2020, S. 60).

Zu betonen bleibt, dass vor dem Hintergrund der Dimension des hochschulischen Bildungsauftrags mit den stärker zu beteiligenden individuell Lernenden nicht allein die Beschäftigten der Unternehmen gemeint sein dürfen. Andernfalls könnte dies dazu beitragen, dass weitere nicht-traditionelle Zielgruppen, die nicht in den Betrieben zu finden sind, bei der Öffnung der Hochschulen nicht ausreichend bedacht werden und das Ziel, gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe abzudecken, kaum erreicht werden kann. Insbesondere im leichteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen für nicht-traditionelle Zielgruppen wird ein besonderes Potenzial bei der Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse gesehen. Wie im Peer-Review-Artikel II beschrieben, wäre es daher wichtig, in künftigen Forschungsarbeiten zu überprüfen, inwiefern diese weiteren Zielgruppen bspw. durch einen arbeitgeberunabhängigen Zugang über Verbände o. Ä. stärker berücksichtigt werden könnten (vgl. ebd.).

Um der Dimension Bildungsauftrag gerecht zu werden und gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe besser zu bedienen, besteht die von Jechle, Kolb und Winter (1994) bereits für andere Weiterbildungsanbieter beschriebene Notwendigkeit einer aktiven Bedarfserkundung (vgl. S. 9) abseits der Unternehmen. Aufgabe der Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung wäre es im Zuge dessen, bspw. vor dem Hintergrund zahlreicher gegenwärtiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, „zu erkunden, in welchen Bereichen ein unentdeckter Bedarf besteht bzw. sich mit einiger Wahrscheinlichkeit ein Bedarf entwickeln könnte“ (ebd.), und eine entsprechende Bedarfshypothese zu formulieren (vgl. ebd.). Hierbei bietet sich für

die Hochschulen eine Konzentration auf die Bereiche an, in denen sie bereits aktiv sind und durch ihre Institute sowie Wissenschaftler*innen über entsprechende Kompetenzen und Netzwerke verfügen. Auch am Prozess der aktiven Bedarfserkundung könnten die Wissenschaftler*innen entsprechend im Rahmen ihrer Forschungstätigkeiten aktiv beteiligt werden. Entsprechend ist hierbei eine enge Zusammenarbeit von den hochschulischen Weiterbildungsverantwortlichen und den Fachbereichen unabdingbar. Die so erkundeten Bedarfe gilt es sodann bspw. durch gezieltes Marketing in eine Nachfrage zu überführen (vgl. ebd.).

Die wissenschaftliche Weiterbildung besitzt durch ihre „doppelte Systembindung“ (Wolter 2011, S. 15) zum Hochschul- und Weiterbildungssystem eine Besonderheit, die sie zu ihrem Vorteil nutzen könnte. Daher sollte sie sich nicht einseitig auf eine an Betrieben ausgerichtete Nachfrageorientierung beschränken. Vielmehr sollte sie sich im Sinne einer Koexistenz der beiden Formen sowohl am Markt orientieren und Bedarfe bedienen als auch marktunabhängig agieren und Angebote angebotsorientiert offerieren und dadurch auch gezielt Bedarfe wecken. Wenn die wissenschaftliche Weiterbildung (nachhaltig) nützlich sein will, dann darf sie sich letztendlich nur zu einem gewissen Grad an die Unternehmen und ihre Handlungslogiken anpassen. Nur wenn sie über kurzfristige betriebliche Bedarfe hinausgeht, gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe nicht außer Acht lässt und insgesamt mehr als kurzfristige Problemlösung bietet, ist sie hilfreich. So könnte sie, wie von Borgwardt (2016) beschrieben, im Sinne des Subsidiaritätsprinzips unabhängig von Profiten auch Angebote in nicht marktgängigen Fächern offerieren, die von privaten Anbietern aufgrund einer etwaigen Unwirtschaftlichkeit gemieden werden, und dadurch ihre öffentliche Verantwortung wahrnehmen (vgl. S. 7). Dies könnte zudem das Anbieterprofil der Hochschulen schärfen und sie sich so von ihrer Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt abheben lassen. Das marktunabhängige Agieren wird allerdings enorm durch das auferlegte Kostendeckungsprinzip erschwert. Um die wissenschaftliche Weiterbildung nachhaltig zu stärken und die Hochschulen als anerkannten Weiterbildungsanbieter für breite Bevölkerungskreise zu etablieren, ist eine diesbezügliche Abkehr seitens der Politik letztendlich unabdingbar.

7. Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden kumulativen Promotionsvorhabens war es, erstens neue Forschungserkenntnisse über Bedarfstransformationsprozesse in Unternehmen zu erlangen und diese Prozesse in exemplarischer Form sowohl theoretisch als auch empirisch zu beschreiben. Zweitens sollte die mögliche Relevanz dieser Prozesse hinsichtlich zentraler Passungsprobleme zwischen der Angebots- und Nachfrageseite bzw. zwischen den in der wissenschaftlichen Weiterbildung zentralen Akteuren der Hochschulen und Unternehmen kritisch reflektiert und diskutiert werden. Hierfür wurden die Forschungsdaten des Projekts „Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ (Denninger/Siegmund/Bopf 2017) erneut aufgegriffen und einer ergänzenden Analyse (vgl. Heaton 2008, S. 39) unterzogen. Im Fokus stand dabei die leitende Fragestellung, *inwiefern unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse eine Ursache für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen.*

Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden die drei Einzelarbeiten (Denninger/Siegmund/Bopf 2018; Denninger 2019; Denninger 2020) realisiert, die jeweils einen spezifischen Beitrag zur Beantwortung hierzu leisten und sich zudem mit drei Unterfragen auseinandersetzen und unterschiedliche Analysefokuse setzen. Die drei Einzelarbeiten geben einen vertiefenden, theoretisch und empirisch fundierten Einblick in die Bedarfstransformationsprozesse dreier exemplarischer Unternehmensfälle. Der *Sammelbandartikel* (Denninger/Siegmund/Bopf 2018) bespricht den Bedarfsartikulationsprozess in Unternehmen (Analysefokus F1) als eine Ursache für Passungsprobleme zwischen den Hochschulen und den Unternehmen. Der *Peer-Review-Artikel I* (Denninger 2019) leistet eine fallübergreifende empirische Beschreibung des unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesses samt Einflussfaktoren mit einem besonderen Fokus auf der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation (Analysefokus 2). Diese werden schließlich als eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende nachfrageorientierte Angebotsentwicklung sowie als mögliche Anknüpfungspunkte für die hochschulische Angebotsplanung herausgearbeitet. Der *Peer-Review-Artikel II* (Denninger 2020) bietet eine vertiefende und ergänzende Sekundäranalyse komplexer Bedarfstransformationsprozesse (Analysefokus F3) eines Großunternehmens im Gesundheitssektor mit dem spezifischen Fokus auf den Divergenzen von individuellen und organisationalen Bedarfen. Als

Ergebnis zeigt sich im Fallbeispiel letztendlich eine einseitige Priorisierung der organisationalen Bedarfe im Bedarfstransformationsprozess, was schließlich die Unternehmensnachfrage bedingen respektive vereinseitigen und zu Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage führen kann. Insgesamt zeigt sich in den Einzelarbeiten, wie aufwendig und komplex es für die Unternehmen ist, tatsächliche Bedarfe im Kontext von Aushandlungsprozessen diverser interner wie externer Akteure mit jeweils spezifischen Interessen und Bedarfen zu ermitteln und in eine aktive Nachfrage zu transformieren.

Eine übergreifende Betrachtung der Ergebnisse der drei Einzelarbeiten zeigt zudem, dass die betrachteten unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse als eine mögliche Ursache für die Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden und zu einer problembehafteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung führen können. Zurückgeführt wird dies auf drei identifizierte Schlüsselstellen im Bedarfstransformationsprozess: 1. exkludierende Bedarfsartikulation, 2. erschwerte kommunikative Bedarfsermittlung, 3. Bedarfsverzerrung oder -überlagerung. Je Schlüsselstelle werden sodann mögliche Ansatzpunkte und Optimierungsmöglichkeiten für die Umsetzungsrealität der wissenschaftlichen Weiterbildung identifiziert und besprochen. Diese Ansatzpunkte, wie z. B. die Steigerung der Sichtbarkeit oder die Gegensteuerung, werden nicht als Musterlösung, sondern als erste Ideen zur Abschwächung der problembehafteten Schlüsselstellen respektive zur Verbesserung einer nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung verstanden. Angesichts der identifizierten Schlüsselstellen im unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozess, die Passungsprobleme und das Nischendasein der wissenschaftlichen Weiterbildung begünstigen, wird für eine *aktive* unternehmensorientierte Nachfrageorientierung plädiert, die eine enge Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen forciert und zwar bereits bevor etwaige Weiterbildungsdefizite sichtbar geworden sind. Eine hingegen *passive* Vorgehensweise im Sinne eines Abwartens, bis Unternehmen etwaige Bedarfe oder eine gezielte Nachfrage an die Hochschulen herantragen, wird mit Blick auf die Schlüsselstellen als wenig zielführend und hinsichtlich des Nischendaseins der wissenschaftlichen Weiterbildung als kontraproduktiv erachtet.

Angesichts der in der vorliegenden Dissertation und weiteren Studien betonten problembelasteten Umsetzungsrealität sowie der fortwährenden Grundsatzdebatte „Bildungsauftrag vs.

Marktorientierung“ werden in dieser Arbeit das vermeintliche Ideal der Nachfrageorientierung sowie die Einordnung der Nachfrageorientierung als ultimativen bzw. generalisierten Steuerungsmodus für die wissenschaftliche Weiterbildung kritisch hinterfragt. In Anlehnung an ein von Schmidt et al. (2020) verfasstes Theorem wird für eine wissenschaftliche Weiterbildung plädiert, die ein Gleichgewichtszustand zwischen den beiden Dimensionen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Paradigma versteht und nicht als unauflösbares Hindernis. Im Zentrum der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts steht dabei ein dialogischer Aushandlungsprozess, der Hochschulen, Unternehmen und individuell Lernende gleichermaßen beteiligt respektive behandelt. Durch eine solche Koexistenz der Dimensionen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung könnte gleichermaßen sowohl mit kurzfristigen betrieblichen Bedarfen als auch mit gesellschaftlichen Qualifizierungsbedarfen operiert werden und die wissenschaftliche Weiterbildung angesichts gesellschaftlicher und ökonomischer Transformationsprozesse nachhaltig nützlich sein.

Mit Blick auf die genannten Ergebnisse liegt der wissenschaftliche Ertrag dieses kumulativen Promotionsvorhabens erstens in einer theoretisch und empirisch fundierten vertiefenden Betrachtung und Beschreibung unternehmensinterner Bedarfstransformationsprozesse, die in den Einzelarbeiten mittels spezifischer Analysefokusse realisiert wurde. Zweitens eröffnet die vorgenommene Betrachtung und Diskussion unternehmensinterner Bedarfstransformationsprozesse als mögliche Ursache der Passungsprobleme von Hochschulen und Unternehmen einen neuen Zugang, um einer problembehafteten nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu begegnen und darauf aufbauend entsprechende Lösungsansätze zu entwickeln.

Zu betonen bleibt, dass die Ergebnisse auf drei exemplarischen bzw. explorativen Fallstudien basieren und die Ergebnisse daher nicht generalisierend zu verstehen sind und keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzen. Wie im Rahmen der Methodenreflexion bereits erwähnt, fand die ursprüngliche Datenerhebung der Primäranalyse unter einem anderen Fokus der Betrachtung statt als die vorliegende ergänzende Analyse. Entsprechend bietet sich für Anschlussforschungen an, den hier gewählten Fokus auf Passungsprobleme, Machtkonstellationen sowie die hochschulische Angebotsentwicklung weiter zu vertiefen und in das Zentrum einer Primäranalyse zu rücken. Interessant wäre in diesem Kontext auch, erneut in die bereits untersuchten Unternehmen zurückzugehen, sodass die Befragten gezielt (vertiefende) Fragen

hierzu beantworten können. Ergänzend hierzu könnten auch weitere vertiefende Perspektiven von bspw. den Betriebsrät*innen eingeholt werden.

Für weitere, tiefergehende Einblicke in unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse wären weitere sowohl vergleichende als auch differenzierende Prozessanalysen in Unternehmen unterschiedlicher Branchen und Größen wichtig. Diese könnten außerdem als Vergleichsfälle herangezogen werden. Ergänzt werden könnte dies ferner durch die gezielte (vergleichende) Analyse multinational aufgestellter Unternehmen respektive Unternehmen mit einer hohen Zahl an Arbeitsmigrant*innen. Dabei wäre interessant ob und inwiefern der Faktor der Internationalität, kulturdifferente Arbeitskontexte (vgl. Robak 2012) oder auch die unterschiedliche kulturelle Herkunft der Beschäftigten sich auf Bedarfstransformationsprozesse in den Unternehmen auswirken. Eine reflexive Integration differenter kultureller Ressourcen und Verständnisse (vgl. Robak/Lorenz/Asche 2016, S. 169) könnte bspw. zu einem gesteigerten Aufwand bei der Erschließung von Bildungsbedarfen führen. Insbesondere im Rahmen kulturdifferenter Arbeitskontexte stellt, wie Robak (2011) am Beispiel global operierender Unternehmen in der Volksrepublik China verdeutlicht, die Weiterbildung und das organisierte Lernen in eine große Herausforderung dar (vgl. S. 61-63).

Insgesamt wäre es wünschenswert wenn diese Arbeit Anstoß für viele weitere Prozessanalysen in Unternehmen wäre, sodass perspektivisch die Möglichkeit eines umfassenderen Fallvergleichs sowie einer Typenbildung entsteht.

Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich mit Blick auf den für die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als relevant erachteten dialogischen Aushandlungsprozess. Diesbezüglich stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern ein solcher Prozess nicht nur (gleichberechtigt) umgesetzt werden könnte, sondern bspw. auch, welche spezifische (Vermittler-)Rolle die Programmplanenden hierbei spielen könnten. Spannend wäre zudem zu erforschen, inwiefern es bereits Hochschulen gibt, die einen solchen oder ähnlichen Ansatz bereits verfolgen.

Zu guter Letzt wäre es wünschenswert und wichtig, wenn die statistische Betrachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung weiter ausgebaut und in diesem Kontext auch die Datenlage hinsichtlich abgesagter und/oder nicht stattfindender Angebote verbessert werden würde.

8. Literatur

Alexander, Carolin (2020): Zur Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt. Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 22-26. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21330/pdf/HuW_2020_1_Alexander_Zur_Verhaeltnisbestimmung.pdf, letzter Zugriff am 01.03.2021].

Allespach, Martin (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeit als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg: Schüren.

Arnold, Rolf (1991): Bildungsbedarf und Bildungsbedarfsanalyse im Betrieb. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren: Schneider, S. 146-155.

Arnold, Rolf (2015): Die vier Seiten des Bedarfs in der Erwachsenenbildung. In: Kraus, Katrin; Weil, Markus (Hrsg.): Berufliche Bildung. Historisch-Aktuell-International. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Detmold: Eusl, S. 219-228.

Asche, Eike (2019): Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Programmplanung – Programmforschung, (H. 2), S. 178-189.

Asche, Eike (2020): Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung – Ein plastischer Gegenstand und seine relationale Adressierung. Hannover: o. V. [https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/10047/2020_Asche_Dissertation_Bedarfser-schlie%C3%9Fung.pdf?sequence=1&isAllowed=y, letzter Zugriff am 06.01.2021].

Bade-Becker, Ursula (2020): Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 481-494.

Bade-Becker, Ursula; Walber, Markus (2016): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, Peter; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München: Luchterhand, S. 59-170.

Bank, Volker; Schaal, Sam; Thieme, Kathrin (2010): Vom Seminar in den Betrieb: Transferprobleme und Lösungsansätze. In: Käßlinger, Bernd (Hrsg.): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn: BIBB, S. 50-63.

Banscherus, Ulf (2013): Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. o. O.: o. V. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12976/pdf/Banscherus_2013_Nachfrage_und_Bedarfsanalysen.pdf; letzter Zugriff am 12.03.2021].

Bardeleben, Richard v.; Böll, Georg; Drieling, Christian; Gnahn, Dieter; Seusing, Beate; Walden, Guenter (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin u. a.: BIBB.

Bartscher, Thomas; Stöckl, Juliane; Träger, Thomas (2012): Personalmanagement: Grundlagen, Handlungsfelder, Praxis. München u. a.: Pearson.

Becker, Florian (2019): Mitarbeiter wirksam motivieren. Mitarbeitermotivation mit der Macht der Psychologie. Berlin: Springer.

Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv [<https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf>, letzter Zugriff am 04.01.2021].

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Bonn: BMBF. [<https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html>, letzter Zugriff am 15.11.2019].

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn: BMBF. [https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, letzter Zugriff am 15.03.2021].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): 376 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in den Regelbetrieb überführt. Bonn: BMBF. [<https://www.wettbewerb-oeffene-hochschulen-bmbf.de/ergebnisse/376-wissenschaftliche-weiterbildungsangebote-in-den-regelbetrieb-ueberfuehrt>, letzter Zugriff am 14.02.2021].

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1990): Weiterbildung im Hochschulbereich. Bonn: BLK.

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1993): Wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere Nachqualifizierung, an den Hochschulen der neuen Länder - Weiterbildung in den Fächern Jura, Wirtschaftswissenschaften und Geisteswissenschaften an den Hochschulen der neuen Länder. Bonn: BLK.

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

Borgwardt, Angela (Hrsg.). (2016). Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen (Schriftenreihe Hochschulpolitik). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bosse, Elke; Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (H. 5), S. 41-62.

Bredl, Klaus; Holzer, Daniela; Jütte, Wolfgang; Schäfer, Erich; Schilling, Alex (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena: Paideia.

Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (2013): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann.

Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (1994): The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. In: Adult Education Quarterly, 45 (H. 1), S. 249-268.

Christmann, Bernhard (2020): Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-278.

Denninger, Anika (2019): Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69 (H. 2), S. 159-167.

Denninger, Anika (2020): Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 55-62. [<https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/2375/3619>, letzter Zugriff am 04.03.2021].

Denninger, Anika; Präßler, Sarah (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung. Eine neue Perspektive für die Personalentwicklung. [https://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Personalentwicklung.pdf, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Denninger, Anika; Lengler, Asja; Siegmund, Ramin; Zink, Franziska (2017): Potential der wissenschaftlichen Weiterbildung für Wirtschaft und Hochschulen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, (H. 3), S. 26-29.

Denninger, Anika; Siegmund, Ramin; Bopf, Noell Marie (2017): Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation. [https://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf, letzter Zugriff am 12.01.2020].

Denninger, Anika; Siegmund, Ramin; Bopf, Noell Marie (2018): Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang; Friese, Marianne; Robinson, Pia (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-31.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

DGWF - Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2010): Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. [https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Dikau, Joachim; Nerlich, Bruno P.; Schäfer, Erich (1996): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich: Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld: AUE.

Dikau, Joachim (1999): Zwischen öffentlicher Verantwortung und Marktorientierung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 2), S. 10-23.

Dikau, Joachim (2010): Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren. DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) - Hochschule & Weiterbildung, (H. 2), S. 16-25.

Dörner, Olaf (2020): Einleitung. Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen. In: Dörner, Olaf (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 9-16.

Dollhausen, Karin; Wolter, Andrä; Huntemann, Hella; Otto, Alexander (2018): Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 46-54. [<https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/242/256>, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Eiben, Anika; Hampel, Sarah; Hasseler, Martina (2019): Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 2), S. 47-54.

Faulstich, Peter (1982): Erwachsenenbildung und Hochschule: Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven. München u. a.: Urban und Schwarzenberg.

Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.

Faulstich, Peter (2006a): Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter (2006b): Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. Studienmaterial MBA Bildungsmanagement. Universität Oldenburg.

Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Länderstudie Deutschland. [<https://edocs.tib.eu/files/e01fb07/540307149.pdf> , letzter Zugriff am 04.01.2021].

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Schäfer, Erich (2008): Weiterbildung an Hochschulen - Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31 (H. 2), S. 9-18.

Faulstich, Peter; Habertzeth, Erik (2007): Recht und Politik. Bielefeld: wbv.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Filla, Wilhelm (2006): Volkstümliche Universitätskurse – Ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript, S. 51-72.

Freiling, Thomas; Imhof, Simone (2007): Angebote wirtschaftsnaher akademischer Weiterbildung. In: Krecklau, Carsten; Siegers, Josef (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, (H. 183), erg. Lfg. Kap. 4242, S. 1-20.

Gerhard, Rolf (1981): Hochschule und Weiterbildung. Tagungen – Konferenzen – Gespräche auf Bundes- und Landesebene. Hessische Blätter für Volksbildung, 31 (H. 2), S. 167-171.

Gerhard, Rolf (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189-212. [<https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0201.pdf>, letzter Zugriff am 15.03.2021].

Gieseke, Wiltrud (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: wbv, S. 69-88. [<https://www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsforschung-01.pdf>, letzter Zugriff am 01.03.2021].

Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Gieseke, Wiltrud (2018): Bedarfe und Bedürfnisse. In: Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Hippel, Aiga v.; Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 28-37.

Gieseke, Wiltrud; Gorecki, Claudia (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen: Bitter, S. 59-114. [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/gieseke_programmplanung-als-bildungsmanagement.pdf, letzter Zugriff am 04.03.2021].

Grode, Hans-Peter (2013): Toleranzen und Passungen. In: Klein, Martin (Hrsg.): Einführung in die DIN-Normen. 13. neubearb. und erw. Aufl. Stuttgart u. a.: Teubner u. a., S. 275-300.

Grüner, Herbert (2000): Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Eine betriebspädagogische Untersuchung am Beispiel gewerblich-mittelständischer Unternehmen. Frankfurt a. M.: Lang.

Habeck, Sandra; Denninger, Anika (2015): Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen, Stiftungen. In: Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael; Vossebein, Ulrich (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-289.

Hanft, Anke (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann.

Hanft Anke; Knust Michaela (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster u. a.: Waxmann.

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika; Stöter, Joachim (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster u. a.: Waxmann.

Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Heaton, Janet (2008): Secondary Analysis of Qualitative Data. An Overview. In: Historical Social Research – Historische Sozialforschung, 33 (H. 3), S. 33–45, [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-191439>, letzter Zugriff am 19.04.2021].

Herm, Beate; Koepernik, Claudia; Leuterer, Verena; Richter, Katrin; Wolter, Andrä (2003a): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Dresden: TU Dresden.

Herm, Beate; Koepernik, Claudia; Leuterer, Verena; Richter, Katrin; Wolter, Andrä (2003b): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. [<https://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t838.pdf> letzter Zugriff am 19.04.2021].

Heufers, Patricia; El-Mafaalani, Aladin (2011): Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (H. 3), S. 61-71.

Hinz, Julia; Hopen, Annette; Käßlinger, Bernd; Koitz, Karsten; Rau, Thomas (2014): Praxisleitfaden Weiterbildungscontrolling. 2. Aufl. Berlin: RKW Berlin GmbH.

Hippel, Aiga v. (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31 (H. 1), S. 42-51.

Hippel, Aiga v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (H. 1), S. 45-57. [<https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf>, letzter Zugriff am 06.01.2021].

Hippel, Aiga v.; Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39 (H. 1), S. 61-81.

Hippel, Aiga v.; Käßlinger, Bernd (2017): Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. In: Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi; Fleige, Marion; Hippel, Aiga v.; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, S. 97-112.

Howe, Michael; Seidel, Horst (2018): Grundlagen der Volkswirtschaftslehre Lerngerüst – Lerninformationen – Lernaufgaben – Lernkontrolle. 32. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. EntschlieÙung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 84/1993. Bonn.

HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Beschluss des 588. Präsidiams am 7.7.2008. [https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/Beschluss_Weiterbildung.pdf, letzter Zugriff am 04.01.2021].

HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2021): Hochschulkompass. Suchergebnis [https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html?tx_szhksearch_pi1%5Bsearch%5D=1&tx_szhksearch_pi1%5Bstudyp%5D=3&tx_szhksearch_pi1%5BQUICK%5D=1&tx_szhksearch_pi1%5Bfach%5D=&tx_szhksearch_pi1%5Babschluss%5D%5B%5D=37, letzter Zugriff 04.03.2021]

Hyman, Herbert H. (1972): Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures, and Potentialities. New York: John Wiley & Sons.

Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft, 22 (H. 1), S. 3-22.

Jütte, Wolfgang; Bade-Becker, Ursula (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 821-836.

Jütte, Wolfgang; Lobe, Claudia (2020): Stichwort: Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 7-11. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21314/pdf/HuW_2020_1_Juette_Lobe_Stichwort_Geschichte.pdf, letzter Zugriff am 24.01.2021].

Kauffeld, Simone; Grohmann, Anna (2019): Personalauswahl. In: Kauffeld, Simone (Hrsg.): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. 3. Auflage. Berlin: Springer. S. 139-165.

Käpplinger, Bernd (2009): Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: BIBB-Report, 3 (H. 13), S. 1-8. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_13.pdf, letzter Zugriff am 05.10.2019].

Käpplinger, Bernd (2010): Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In: Käpplinger, Bernd (Hrsg.): Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn: BIBB, S. 6-17.

Käpplinger, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: wbv.

Käpplinger Bernd (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 679-695.

Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi (2019): Zur Verortung von Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69 (H. 2), S. 159-167.

Kirchgeorg, Manfred; Pfeil, Silko; Georgi, Tobias; Horndasch, Sebastian; Wisbauer, Stefan (2018): Trendmonitor Weiterbildung. Essen: Stifterverband. [<https://www.stifterverband.org/trendmonitor-weiterbildung-2018>, letzter Zugriff am 09.03.2020].

KMK - Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf, letzter Zugriff am 04.01.2021].

KMK - Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, letzter Zugriff am 19.04.2021].

Kondratjuk, Maria (2020a): Relevanz einer Dokumentenanalyse. Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 34-43. [<https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/290/131>, letzter Zugriff am 03.03.2021].

Kondratjuk, Maria (2020b): Akteure der Hochschulweiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 553-567.

Konegen-Grenier, Cristiane (2019): IW-Report 6/19 - Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf, letzter Zugriff am 20.03.2020].

Kopper, Johannes (2017): Nutzenperspektiven in der Wissenschaftlichen Weiterbildung - Bericht zur Stakeholderbefragung 2017. [https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/BMBF/Weiterbildung_und_Wissenstransfer/Projektbausteine/Bericht_Stakeholderbefragung.pdf, letzter Zugriff am 15.03.2021].

Kreutzer, Ralf T. (2010): Praxisorientiertes Marketing. Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele. 3. vollständig überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler.

Kuper, Harm; Widany, Sarah; Kaufmann, Katrin (2016): Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In: Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef (Hrsg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise. Bonn: BIBB, S. 74-106.

Lehmann, Burkhard (2020): Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-98.

Lippold, Dirk (2019): Theoretische Ansätze der Personalwirtschaft. Ein Überblick. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler.

Luhmann, Niklas (1999): Funktionen und Folgen formaler Organisation. 5. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.

Maschwitz, Annika (2014): Universitäten unternehmen Kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV-Wissenschaft.

Maschwitz, Annika (2015): „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? In: Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 42-46.

Maschwitz, Annika (2018): Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In: Sturm, Nico; Spenner Katharina (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-270.

Maslow, Abraham H. (1954): Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

Maslow, Abraham H. (1968): Toward a Psychology of Being. New York u. a.: Van Nostrand.

Maslow, Abraham H. (1994): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Ungekürzte Ausg., 10. - 11. Tsd. Frankfurt a. M.: Fischer.

Maslow, Abraham H. (2014): Motivation und Persönlichkeit. 13. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

Medjedović, Irena (2014): Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Methfessel, Barbara (2020): Maslows Bedürfnistheorie und ihre Bedeutung für die Fachdidaktik. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 9 (H. 1), S. 69-86.

Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin; Ziegele, Frank (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Stifterverband der Deutschen Wirtschaft.

Mostovova, Elena; Hetze, Pascal (2017): Hochschul-Barometer, Kapazitäten für Lehre / Quartäre Bildung / Diversität. Essen: Stifterverband. [<https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2017>, letzter Zugriff am 02.03.2021].

Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena (2020): Projektfortschrittsanalyse 2019, Band 2. Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18949/pdf/Nickel_Thiele_2020_Aktuelle_Entwicklungen_in_den_Projekten.pdf, letzter Zugriff am 08.02.2021].

Ortner, Gerhard E. (1981): Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung. In: Bayer, Manfred; Ortner, Gerhard E.; Thunemeyer, Bernd (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 24-46.

Otto, Volker (2020): Wissenschaft und Weiterbildung. VHS und Hochschule in Deutschland. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 67-70. (Nachdruck der Ausgabe von 2000 In: Die österreichische Volkshochschule, 198, S. 9-13. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21314/pdf/HuW_2020_1_Juette_Lobe_Stichwort_Geschichte.pdf, letzter Zugriff am 24.01.2021].

Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) (1991): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Loseblatt-Sammlung. Band 1, Blatt 43.006.

Präßler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael; Vossebein, Ulrich (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-187.

Prokop, Ernst (2000): Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. AUE 2000. Beiträge zur Hochschulforschung, (1/2), S. 85-100. [https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/1-2-2000-prokop.pdf, letzter Zugriff am 21.04.2021].

Prokop, Ernst (2009): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 1055-1060.

Reich-Claassen, Jutta (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen kundenorientierten Lernkontexten und hochschulischem Bildungsanspruch. In: Miller, Tilly; Ostertag, Margit (Hrsg.): Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs. Berlin: De Gruyter, S. 111-122.

Reich-Claassen, Jutta (2020): Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-297.

Robak, Steffi (2011): Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (H. 2), S. 54-64.

Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann.

Robak, Steffi (2019): Weiterbildungsmanagement. In: Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Hippel, Aiga v.; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 104-118.

Robak, Steffi; Lorenz, Lisa Marie; Asche, Eike (2016): Zur Modellierung transnationaler Lernkulturen anhand der Institutionalisierung von Professionalitäts- und Organisationsstrukturen. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Pätzold, Henning; Steffi, Robak (Hrsg.): Differentielle Lernkulturen - regional, national, transnational. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 161-173.

Roessler, Isabel; Duong, Sindy; Hachmeister, Cort-Denis (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE Arbeitspapier Nr. 182), Gütersloh. [https://www.che.de/download/che_ap_182_third_mission_an_fachhochschulen-pdf/?wpdmdl=10083&refresh=604fa167f1a8d1615831399, letzter Zugriff am 15.03.2021].

Röbel, Tina (2017): Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40 (H. 1), S. 25-39. [<https://www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf>, letzter Zugriff am 12.06.2017].

Schäfer, Erich (1938): Bedarf und Bedarfsforschung. In: Niklisch, Heinrich (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Band 1. 2. Aufl. Stuttgart: Poeschel, S. 572-585.

Schäfer, Erich (1988): Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Schäfer, Erich (2020a): Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 12-21. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21329/pdf/HuW_2020_1_Schaefer_Die_Universitaetsausdehnungsbewegung.pdf, letzter Zugriff am 24.01.2021].

Schäfer, Erich (2020b): Öffnung der Hochschulen durch dialogische Wissensproduktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aus Teilnehmer*innen werden Teilhaber*innen. In: Dörner, Olaf (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 37-54.

Schäffter, Ortfried (1992): Passung und Gegensteuerung. Das Zusammenspiel von Gegensätzen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-181.

Schlutz, Erhard (1998): Bedarfserschließung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1-27.

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

Schlutz, Erhard (2010a): Bildungsbedarf. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44-45.

Schlutz, Erhard (2010b): Programmplanung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-248.

Schmidt, Sebastian-Manuel; Zeh, Stefan; Anders, Karina; Hirschmann, Katrin; Stieg, Volker (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet. Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 44-54.

Schmitz, Hans Dieter (1971): Die Institutionalisierung der universitären Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 16, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, S. 7-26.

Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Budrich.

Schmoch, Ulrich (2004): Interaktion von Hochschulen und Unternehmen: Neue Formen der Wissensproduktion oder Clash der Kulturen? In: Strübing, Jörg; Schulz-Schaeffer, Ingo; Meister, Martin; Gläser, Jochen (Hrsg.): Kooperation im Niemandsland. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-209.

Schneijderberg, Christian; Teichler, Ulrich (2010): Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen – Erfahrungen im europäischen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32 (H. 3), S. 8-30. [<https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2010-schneijderberg-teichler.pdf>, letzter Zugriff am 02.03.2021].

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarb. Aufl. München: Oldenbourg.

Schuetze, Hans G. (2014): From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20 (H. 2), S. 37-55.

Schulenberg, Wolfgang; Knoll, Joachim H.; Pöggeler, Franz (1982): Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970-1981. Gutachten über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung. Hannover: o. V.

Schwikal, Anita; Steinmüller, Bastian (2017): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten. In: Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 53-62.

Schwikal, Anita; Steinmüller, Bastian; Rohs, Matthias (2017): Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hochschulmanagement, 12 (H. 2+3), S. 79-88.

Schwikal, Anita; Neureuther, Jessica (2020): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 331-351.

Seitter, Wolfgang (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, Susanne M.; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-150.

Seitter, Wolfgang (2017a): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, Beate; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 211-219.

Seitter, Wolfgang (2017b): Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67 (H. 2), S. 144-151.

Seitter, Wolfgang (2020): Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-328.

Siebert, Horst (1981): Grundangebot Weiterbildung. Diskussionsstand und Entwicklungsmöglichkeiten. Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Sork, Tom J. (2001): Needs assessment. In: Poonwassie, Deo H.; Poonwassie, Anne (Hrsg.): Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning. Toronto: Thompson Educational Publishing, S. 100-115.

Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). [<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201159004.pdf?blob=publicationFile>, letzter Zugriff am 17.02.2021].

Sweers, Franziska (2020): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 537-552.

Thommen, Jean-Paul (2008): Managementorientierte Betriebswirtschaftslehre. 8. überarb. und erw. Aufl. Zürich: Versus.

Tietgens, Hans (1967): Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Tietgens, Hans (1971): Universitäre Erwachsenenbildung aus der Sicht der Volkshochschulen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 16, Hamburg, S. 30-32.

Tietgens, Hans (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Hippel, Aiga v.; Barz, Heiner; Baum, Dajana (2008): Milieumarketing implementieren. Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3. Bielefeld: wbv.

Vogt, Helmut (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 313-315.

Watkins, Brian J.; Tisdell, Elizabeth J. (2006): Negotiating the labyrinth from margin to center: Adult degree program planners within higher education institutions. Adult Education Quarterly, 2006(2), 134–159.

Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weingärtner, Markus (1995): Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach/Köln: Verlag Josef Eul.

Widany, Sarah; Wolter, Andrä; Dollhausen, Karin (2020): Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-260.

Wildmann, Lothar (2014): Einführung in die Volkswirtschaftslehre, Mikroökonomie und Wettbewerbspolitik. Module der Volkswirtschaftslehre. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Wilkesmann, Uwe (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. In: ARBEIT – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 16 (H. 4), S. 269-281.

Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen: verabschiedet in der Vollversammlung des Wissenschaftsrates am 14. Mai 1966. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Neuordnung_Studium_1966.pdf?blob=publicationFile&v=1 , letzter Zugriff am 14.01.2021].

Wissenschaftsrat (1983): Empfehlung zur Weiterbildung an Hochschulen. Drs. 5989/83. [<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5989-83.html>, letzter Zugriff am 14.01.2021].

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung. Köln: o. V.

Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Drs. 7083-06. Berlin: o. V. [<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7083-06.html>, letzter Zugriff am 05.01.2021].

Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Drs. 7515-19. Berlin: o. V. [<https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?blob=publicationFile&v=7>, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Witkin, Belle Ruth; Altschuld, James W. (1995): Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (H. 4), S. 8-35.

Wolter, Andrä (2016): Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Borgwardt, Angela (Hrsg.): Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 23-36. [<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>, letzter Zugriff am 04.01.2021].

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, Benjamin; Bonillo, Marion; Reinders, Stefan; Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen u. a.: Budrich UniPress Ltd., S. 17-36.

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster u. a.: Waxmann.

Wolter Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Neumerkel, Johann (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 19-28.

Wolter, Andrä; Schäfer, Erich (2020): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, Wolfgang; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-40.

Wurmseer, Grit (2016): Third Mission als Auftrag für Universitäten? In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 25 (H. 1), S. 23-31 [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-162041>, letzter Zugriff am 09.03.2021].

Zalenska, Lesya (2009): Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen. Lohmar: EUL.

Zink, Franziska (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-156.

9. Anhang

9.1 Publikation 1

Denninger, Anika; Siegmund, Ramin; Bopf, Noell Marie (2018): Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang; Friese, Marianne; Robinson, Pia (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-31. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19652-3_2

Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung

Anika Denninger/Ramin Siegmund/Noell Bopf¹

Zusammenfassung

Eine gelingende kooperativ-nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen fußt einerseits auf einer erfolgreichen Artikulation des Weiterbildungsbedarfs auf Unternehmensseite und andererseits auf einer passgenauen Verarbeitung der artikulierten Bedarfe auf Hochschuleseite. Hinsichtlich der zentralen Bedarfsartikulationsprozesse zwischen Unternehmen und Hochschulen gibt es bisher allerdings kaum spezifisches Wissen. Der Beitrag betrachtet daran anknüpfend die Rolle der Prozesse der Bedarfsartikulation vor dem Hintergrund zentraler Passungsproblematiken zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie deren Relevanz als möglichen Ansatzpunkt hochschulischer Implementierungs- und Optimierungsprozesse.

Schlagwörter

Bedarfsartikulation, Prozessanalyse, wissenschaftliche Weiterbildung, Fallstudie, Unternehmen, Kooperationsanforderungen, Angebotsentwicklung

Inhalt

1	Einleitung.....	8
2	Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachhaltigen Angebotsentwicklung – ein Problemaufriss	10
3	Forschungsdesign der Teilstudie.....	14
4	Fallspezifische Analyse	15
5	Ableitungen und Fazit.....	28
	Literatur.....	30

1 Anika Denninger | Justus-Liebig-Universität Gießen | anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de
Ramin Siegmund | Philipps-Universität Marburg | ramin.siegmund@staff.uni-marburg.de
Noell Bopf | Technische Hochschule Mittelhessen

1 Einleitung

Durch die Einrichtung neuer Weiterbildungsangebote an den Hochschulen und der zeitgleich stattfindenden Öffnung der Angebote für nicht-traditionelle Zielgruppen erhalten die Unternehmen eine neue Option, den heutigen Anforderungen an das berufliche Qualifikationsniveau ihrer Angestellten aktiv zu begegnen. Die Implementierung und Optimierung eines passgenauen und an den institutionellen sowie individuellen Bedarfen ausgerichteten Weiterbildungsangebots ist jedoch an zahlreiche Gelingensfaktoren gekoppelt. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei eine enge Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen, die zum einen eine Einbindung praxisrelevanter Fragestellungen in die Wissenschaft sowie umgekehrt eine effektive Anbindung von forschungsbasiertem Wissen an die Unternehmenspraxis möglich machen kann (vgl. Denninger/Präßler 2015, S. 3). Eine enge Zusammenarbeit kann zudem als wichtiger Stützpfiler einer kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung der Hochschulen fungieren. Voraussetzung hierfür ist jedoch einerseits eine erfolgreiche Artikulation des Weiterbildungsbedarfs auf Unternehmensseite und zum anderen die passgenaue Verarbeitung der artikulierten Bedarfe auf Hochschulseite.

Als Ansatzpunkt für die hochschulischen Implementierungs- und Optimierungsprozesse dienen dabei unter anderem Untersuchungen der jüngeren Vergangenheit, die die Bedarfe sowie Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung aus Unternehmenssicht benennen. Insbesondere das Erfordernis eines optimalen Theorie-Praxis-Transfers, der nach Hanft/Brinkmann (2013, S. 214) in der Hochschulpraxis „bislang nur unzureichend implementiert“ wurde, spiegelt sich vielfach in der Fachliteratur wider und wird gleichzeitig regelmäßig von Wirtschaftsvertreterinnen und -vertretern sowie zielgruppenübergreifend von Adressatinnen und Adressaten der wissenschaftlichen Weiterbildung gefordert (vgl. u.a. Maschwitz 2014, S. 44; Leuphana Universität Lüneburg 2012, S. 15f.). Daneben zeigt sich insbesondere vor dem Hintergrund des betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Kalküls bzw. „eines hohen Kostenbewusstseins“ (Käpplinger 2009b, S. 2) der Unternehmen ein Bedarf nach einer transparenten und erschwinglichen Kostengestaltung der Weiterbildungsangebote (vgl. Banscherus 2013, S. 17). Schließlich werden als weitere zentrale Voraussetzungen gelingender Kooperation eindeutig identifizierbare Ansprechpartner, Schnelligkeit und die Notwendigkeit eines proaktiven Zugehens auf die Unternehmen benannt (vgl. Habeck/Denninger 2015, S. 225-229, S. 285ff.).

Trotz dieser Erkenntnisse über die vielseitigen Unternehmensbedarfe und die zunehmende Bedeutung von Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen gestaltet sich die Passungsfähigkeit der beiden Akteure in der Um-

setzungsrealität der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin als problematisch (vgl. Maschwitz 2015, S. 42). So gibt es zwar aufseiten der Hochschulen insgesamt einen Anstieg der Zufriedenheit hinsichtlich der Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013, S. 5) und auch die Unternehmen betonen einen zunehmenden Kooperationsbedarf (vgl. Maschwitz 2015, S. 42). Auf beiden Seiten bestehen jedoch aufgrund zentraler Umsetzungsschwierigkeiten und Hindernisse nach wie vor Vorbehalte. Als hinderlich werden unter anderem die „unterschiedlichen Systeme und verschiedenen Kulturen der beiden Organisationsformen“ (ebd., S. 43) sowie die teils unbefriedigenden gesetzlichen Rahmenbedingungen angeführt (vgl. Meyer-Guckel et al. 2008, S. 35). Auch kommunikative Schwierigkeiten werden bis heute vielfach als wesentliche Hindernisse benannt (vgl. u.a. Wolter 2004, S. 20; IHK Regensburg 2007, S. 8; Seitter et al. 2014, S. 34; Habeck 2015, S. 39). Einen entscheidenden Grund, weshalb Unternehmen mit Hochschulen bisher primär im Bereich der Forschung und weniger im Bereich der Weiterbildung kooperieren, sehen Hanft und Knust (2007, S. 76) u.a. in der unzureichenden Umsetzung einer nachfrageorientierten Bedarfsorientierung der hochschulischen Weiterbildung. Hinsichtlich der zentralen Bedarfsartikulationsprozesse zwischen Unternehmen und Hochschulen gibt es bisher allerdings kaum spezifisches Wissen, sodass ihr Einfluss auf diese mangelnde Passungsfähigkeit weitestgehend unklar ist. Entsprechend ist nicht bekannt, ob die aufgezeigten Schwierigkeiten der Unternehmen, ihre Bedarfe konkret zu benennen und mit der wissenschaftlichen Weiterbildung in Verbindung zu bringen (vgl. Habeck/Denninger 2015, S. 242f.), ein Matching verhindert. Ebenfalls denkbar ist, dass ein erfolgreiches Matching durch die Hochschulen gehemmt wird, indem sie die artikulierten Bedarfe der Unternehmen nicht aufgreifen und durch entsprechende Angebote bedienen. Sodann bleibt unklar, inwiefern eine Optimierung der Prozesse der Bedarfsartikulation überhaupt notwendig ist und ggf. zu einer verbesserten Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen beitragen kann. Insbesondere für eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung und nachhaltige Kooperationsorientierung der Hochschulen wären derartige Kenntnisse jedoch von großer Wichtigkeit.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen betrachtet der vorliegende Beitrag die Rolle der Prozesse der Bedarfsartikulation vor dem Hintergrund zentraler Passungsproblematiken zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie deren Relevanz als möglichen Ansatzpunkt hochschulischer Implementierungs- und Optimierungsprozesse. Hierfür werden im Sinne einer Kontextualisierung zunächst eine problemzentrierte Betrachtung der Bedarfsartikulation vorgenommen und ein Bezug zum Handlungsfeld des Kooperationsmanagements hergestellt. Darauf aufbauend wird anhand ausgewählter empirischer Ergebnisse aus

der zweiten Förderphase des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“² der Blick auf die Bedingungen eines funktionierenden Kooperationsmanagements gelegt.

2 Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachhaltigen Angebotsentwicklung – ein Problemaufriss

Forschungen zur Planung und Organisation betrieblicher Weiterbildung und der dafür relevanten Entscheidungsprozesse sind sowohl in deutscher als auch internationaler Literatur vorhanden (vgl. u.a. Käßlinger 2009a; Heuer 2010; Weber et al. 1994). Zum konkreten Prozess der Bedarfsartikulation findet sich in diesem Kontext dagegen bisher keine wissenschaftliche Auseinandersetzung. Eine Fachliteraturrecherche³ zeigt, dass der Begriff tatsächlich lediglich in einem Publikationstitel Erwähnung findet (vgl. Bayer/Stiegler 1992). In anderen Artikeln dagegen wird er in der Regel in einem Nebensatz als eine Unteraufgabe der Bedarfserhebung und/oder -analyse erwähnt. Aber auch hier lassen sich keine tiefergehenden Auseinandersetzungen mit den Spezifika dieses Prozessschrittes erkennen. Eine Ausnahme stellt Vornkahl dar, die die Bedarfsartikulation als einen eigenen Prozessschritt hervorhebt. Ihrer Systematik folgend fügt sich die Bedarfsartikulation dabei als eigener Schritt zwischen der Bedarfswahrnehmung und Bedarfsanalyse ein und dient primär der Kenntlichmachung erhobener Bedarfe an die verantwortlichen Stellen im Unternehmen (vgl. Vornkahl 1997, S. 36ff.). Diese Ausgangslage erfordert eine eigene Begriffsannäherung. Artikulation bedeutet die „Formulierung von Gedanken“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 39), wobei etwas bisher Diffuses in Worte gefasst bzw. kommunikativ angemessen zum Ausdruck gebracht wird. Aufbauend auf dieser Grundlage kann die Artiku-

2 Die drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen haben sich im Hinblick auf ihre gemeinsamen Entwicklungsplanungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zusammen geschlossen, um mit Hilfe des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu schaffen und zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beizutragen. Dieses Vorhaben wurde in der ersten Förderphase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU mit den Förderkennzeichen: 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010 und in der zweiten Förderphase (2015-2017) mit den Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Projektinformationen sind unter www.wmhoch3.de zu finden.

3 Entsprechende Suchen wurden in den Suchportalen FIS-Bildung, HEBIS sowie der Datenbank der deutschen Nationalbibliothek durchgeführt.

lation innerbetrieblicher Weiterbildungsbedarfe dabei in zwei Prozessschritte unterteilt werden (s. Abb. 1.):

- (1) Der zunächst noch unzureichend präzierte Weiterbildungsbedarf wird zum Zweck der Konkretisierung innerhalb des Unternehmens artikuliert. In einer solchen Perspektive dient die Bedarfsartikulation zunächst der internen kommunikativen Rückversicherung mit dem Ziel, auf der Grundlage dieser Rückversicherung entscheidungsfähig zu werden.
- (2) Der konkretisierte Weiterbildungsbedarf wird zielgerichtet an relevante Schnittstellen artikuliert, von denen sich eine Befriedigung des Bildungsbedarfs versprochen wird. Diese können sowohl interne Anbieter (wie eine Weiterbildungsabteilung oder interne Trainer/Experten) als auch externe Anbieter (wie Akademien, externe Trainer, Kooperationspartner, etc.) sein.

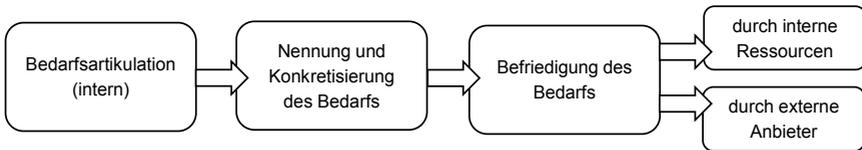


Abbildung 1: Prozessschritte der Bedarfsartikulation (eigene Darstellung)

Beide Prozessschritte können nicht getrennt voneinander betrachtet werden: Zunächst bedarf es der Fähigkeit eines Unternehmens, die internen Bedarfe soweit zu benennen, dass diese bearbeitet werden können. Erst dann können im Anschluss entsprechende Lösungsstrategien initiiert werden. Für externe Bildungsanbieter ist Schritt (2) der relevantere, denn hier werden durch die Bedarfsartikulation die unternehmensinternen Weiterbildungsbedarfe externalisiert, an der die angesprochenen Anbieter im Idealfall anknüpfen können. Die Bedarfsartikulation beinhaltet dabei bereits Selektionen zu Form, Zeit, Ort des Angebots und welcher Anbieter überhaupt in Frage kommt. Wird dem Begriff der Bedarfsartikulation ein solches Verständnis zugrunde gelegt, wird die Relevanz dieses Prozessschrittes für das Matching zwischen nachfragendem Unternehmen und Bildungsanbieter deutlich: Die Bedarfsartikulation nimmt eine Gatekeeper-Funktion ein, indem sie Verknüpfungen zu bestimmten Anbietern ermöglicht oder von vornherein verhindert.

Übertragen auf die in der Einleitung hingewiesene Problematik, dass es Unternehmen oftmals schwer fällt, ihre Bedarfe auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung hin zu artikulieren und zu spezifizieren, scheint es ein Problem in genau diesem Prozessschritt der Bedarfsartikulation zu geben. Um dieses Problem weiter zu veranschaulichen, soll im Folgenden auf Hippel/Röbel

(2016) Bezug genommen werden, die eine neue Systematisierung betrieblicher Weiterbildungsangebote nach Programmarten vornehmen.

Die Autorinnen schlagen eine vorläufige⁴ Einordnung der Programmarten in die Kategorien *Programmkatalog*, *bereichsinterne Angebote*, *externe Angebote*, *maßgeschneiderte Angebote* und *weitere Einzelangebote* vor (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69). Ziel der Weiterbildungsverantwortlichen⁵ im Unternehmen ist es, für den aktuellen Bildungsbedarf die passende Programmart auszuwählen. Im Sinne der Bedarfsartikulation werden auch hier selektive Vorüberlegungen getroffen. Wenn zum Beispiel das interne Weiterbildungsangebot als nicht zielführend exkludiert wird, fällt die Wahl der Verantwortlichen auf die Programmart *externe Angebote*. Unternehmen besitzen dabei in der Regel bereits einen oder mehrere „Stammanbieter“ (z.B. Verbände, Kooperationspartner oder private Bildungsakademien), die bezüglich der Befriedigung der Weiterbildungsbedarfe zuerst angefragt werden. Aus Effizienz-Gesichtspunkten ist dies auch plausibel: Die Kommunikationswege sind bereits gelegt, die interorganisationale Passung zwischen nachfragender und anbietender Organisation hat sich bewährt, unnötiger Aufwand kann vermieden werden. Für den Prozess der Bedarfsartikulation bedeutet dies, dass eine Artikulation des Weiterbildungsbedarfs zum Zeitpunkt ihrer Externalisierung immer bereits einer Vorauswahl unterworfen wurde und damit zwangsläufig bereits bestimmte Formen, Zeiten und auch Anbieter ausklammert.

An dieser Stelle zeigt sich die eingangs geschilderte Problematik für hochschulische Anbieter: Die Bedarfsartikulation der Unternehmen scheint oftmals Schwierigkeiten dahingehend zu haben, die eigenen Bedarfe mit den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Verbindung zu bringen. Die wissenschaftliche Weiterbildung findet keinen Platz in den vorhandenen Programmarten betrieblicher Weiterbildung. Im Prozess der Bedarfsartikulation wird die wissenschaftliche Weiterbildung deshalb exkludiert, eine entsprechend an die Hochschule angepasste Artikulation der Bedarfe findet nicht statt. Hier stellt sich die Frage, wo genau das Problem dieser Passung zwischen dem Weiterbildungsbedarf der Unternehmen und der Hochschule als möglichem Ansprechpartner liegt.

Eine Erklärung könnte sein, dass es Hochschulen bisher noch immer nicht gelingt, sich proaktiv und offensiv genug als „neue“ Programmart bei den Unternehmen bekannt zu machen und zu positionieren. Die wissenschaftliche Wei-

4 Die Einordnung von Hippel/Röbel wurde aus einem empirischen Fallvergleich abgeleitet und stellt daher einen ersten Versuch der Systematisierung dar (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 69).

5 Hierunter fallen nicht nur Mitarbeitende von Personalentwicklungsabteilungen, sondern i.d.R. auch Abteilungsleiter und -leiterinnen sowie sonstige Führungspersonen mit Entscheidungskompetenzen.

terbildung als Programmart muss zunächst eine strukturelle Implementierung in den Unternehmen erfahren, d.h., sie muss in der Lage sein, „ein Handlungsfeld zu öffnen und zu strukturieren, auf das alle Beschäftigten Bezug nehmen“ (Heuer 2010, S. 18). Im Idealfall könnte die wissenschaftliche Weiterbildung dann bei künftigen Weiterbildungsentscheidungen der Unternehmen als eine potentielle Lösung der akuten Bildungsbedarfe bewusst sein, in Erwägung gezogen und in den Prozess der Bedarfsartikulation einbezogen werden.

Um eine solche strukturelle Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Prozess der Bedarfsartikulation zu erreichen, bedarf es sowohl des Engagements von Hochschulen, diese Implementierungsprozesse mitzugestalten, als auch der Bereitschaft der Unternehmen, diesen mitgestalterischen Eingriff in die internen Prozesse zuzulassen. Eine einfache Bewerbung der Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt (alleine) reicht hierzu in der Regel nicht aus, sondern kann in gezielter Weise vor allem durch ein entsprechend angelegtes Kooperationsmanagement erreicht werden. Die Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschule generiert das nötige Vertrauen, um in einem nächsten Schritt die Prozesse der Bedarfsartikulation so zu beeinflussen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in diesem Rahmen nicht mehr ausgeschlossen, sondern bewusst als potentielle Möglichkeit der Bedarfserfüllung wahrgenommen wird. Erst dann kann eine erfolgreiche an die Hochschule gerichtete Artikulation unternehmerischer Bedarfe stattfinden, die das Fundament einer kooperativ-nachhaltigen Angebotsentwicklung darstellt.

Ein Kooperationsmanagement, das die unternehmensbezogene Bedarfsartikulationsprozesse als mitzugestaltenden Faktor einbeziehen will, muss zahlreiche unternehmensübergreifende sowie unternehmensspezifische Gelingensfaktoren berücksichtigen. Diese ganzheitliche Berücksichtigung ist maßgeblicher Ansatzpunkt für eine Implementierung und Optimierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen und kann die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Matching der beteiligten Akteure verbessern. Entsprechend sind die Gelingensfaktoren von Seiten des Kooperationsmanagements im Rahmen einer kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung zu beachten. Wie wichtig es für das Kooperationsmanagement ist, insbesondere die unternehmensspezifischen Anforderungen zu identifizieren und zu befriedigen, soll nachfolgend anhand erster empirischer Ergebnisse einer Teilstudie des Verbundforschungsprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ verdeutlicht werden.

3 Forschungsdesign der Teilstudie

Basierend auf dem voraussetzungsreichen Passungsverhältnis von Hochschulen und Unternehmen hat es sich die Teilstudie der „Unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ zum Ziel gesetzt, Transparenz über diejenigen unternehmensinternen Prozesse herzustellen, die eine Artikulation des Weiterbildungsbedarfs erst ermöglichen. Analysiert werden u.a. kommunikativ rückgebundene Management- und Klärungsprozesse, die für eine präzisierte Bedarfsartikulation sowie in der Folge für eine gelingende kooperativ-nachfrageorientierte Angebotsentwicklung und damit für eine erfolgreiche Kooperation maßgeblich sind. Ferner liefert das Arbeitspaket eine branchendifferenzierte Betrachtung der Forschungsergebnisse. Dazu werden drei Fallanalysen in Kooperation mit ausgewählten Unternehmen aus verschiedenen Branchen (Industrie, Soziales, Gesundheit) durchgeführt (s. Abbildung 2).

In den Fallstudien werden mittels leitfadengestützter Interviews die relevanten Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Organisationsebenen zu den Prozessen und Einflussfaktoren der Bedarfsentstehung, -artikulation und der daraus resultierenden Angebotsakquise befragt. Zusätzlich werden für jeden Fall je eine Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aller relevanten Hierarchieebenen sowie eine parallel verlaufende Dokumentenanalyse durchgeführt. Ergänzend zu den drei Fallstudien werden insgesamt neun leitfadengestützte Interviews mit falexternen regionalen und branchenbezogenen Expertinnen und Experten durchgeführt. Ziel dieser vorgeschalteten Interviews ist es, den Forschenden zum einen den branchenspezifischen Feldzugang zu erleichtern und zum anderen Hinweise auf etwaige branchenspezifische Problemstellungen und Besonderheiten, bezogen auf die Bedarfsartikulation von Weiterbildung, zu erlangen.

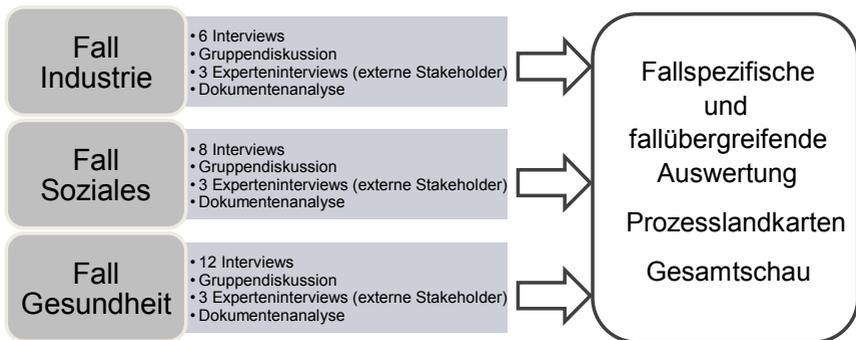


Abbildung 2: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Die Auswertung⁶ des explorativ erhobenen Datenmaterials erfolgt sowohl fall-spezifisch als auch fallübergreifend. Die Ergebnisse der Analyse sollen nicht nur in einem umfassenden Forschungsbericht aufbereitet werden, vielmehr sieht das Projekt außerdem vor, die erhobenen Prozessstrukturen der Fälle in Form einer Prozesslandkarte zu systematisieren und zu visualisieren. Diese Prozesslandkarte stellt nicht nur für die teilnehmenden Unternehmen einen Nutzen dar, indem diese die Ergebnisse als Impuls für eine etwaige Optimierung im Bereich der Personal- und/oder Organisationsentwicklung verwenden können. Die Prozesslandkarte soll auch als Orientierungshilfe und Handlungsspielraum für Unternehmen dienen, die interessiert sind, ihr Unternehmen für die wissenschaftliche Weiterbildung zu öffnen.

4 Fallspezifische Analyse

Die fallspezifische Analyse betrachtet ein mittelständisches Familienunternehmen aus dem Bereich Industrie sowie zwei Großunternehmen aus den Branchen Soziales und Gesundheit. Eine Auswahl der fallspezifischen Anforderungen,⁷ die diese drei Unternehmen an eine potentielle Zusammenarbeit mit Hochschulen als Weiterbildungsanbieter stellen, wird im Folgenden detailliert vorgestellt. Anhand des empirischen Materials konnten dabei drei Themenkomplexe identifiziert werden, die in allen drei Fällen ersichtlich sind, sich jedoch im Detail fallspezifisch ausdifferenzieren: 1. die jeweiligen Rollenverständnisse, 2. die spezifischen Forderungen nach Transparenz sowie 3. „unternehmenseigene“ Besonderheiten, die für das Unternehmen in puncto Kooperationsanforderungen eine außerordentliche Relevanz besitzen.

4.1 *Industrie*

4.1.1 Fallbeschreibung

In dem Fall *Industrie* wird ein mittelständisches Familienunternehmen untersucht. Ein internationales Vertriebsnetz und weit mehr als 400 Beschäftigte hel-

6 Die Auswertung erfolgt anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

7 Die fallübergreifende Analyse erster empirischer Ergebnisse der „Unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ zeigt, dass die befragten Unternehmensvertreterinnen und -vertreter in insgesamt sechs Punkten übereinstimmende Anforderungen an die Hochschule als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung stellen: 1. Proaktives Zugehen, 2. Identifizierbare Ansprechpartner, 3. Schnelligkeit, 4. Mitspracherecht, 5. Theorie-Praxis-Verzahnung, 6. Adäquate Kosten.

fen dabei, die über 40.000 Kunden zu bedienen. Mit seinen Produkten und Leistungen ist das Unternehmen Marktführer in dem Segment. Dies bestätigen auch die jährlich wachsenden Unternehmens- und Arbeitnehmerstrukturen sowie der stetig steigende Umsatz.

Das Unternehmen lässt sich in drei Hauptbereiche unterteilen: Vertrieb, Logistik und Verwaltung, wobei der Bereich Verwaltung der größte und damit in weitere Abteilungen aufgliedert ist. In dem Unternehmen wird die Hierarchiestruktur bewusst flach gehalten, um zum einen die Nähe zu den Beschäftigten nicht zu verlieren und etwaige Probleme oder Weiterbildungsbedarfe offen ansprechen zu können, und zum anderen, um die Kommunikations- und Entscheidungswege möglichst kurz zu halten. Neben der Geschäftsführung gibt es Teamleiter der einzelnen Abteilungen als Leitungsebene.

4.1.2 Fallspezifische Teilbefunde

Die Analyse des Falls *Industrie* zeigt in drei Anforderungsbereichen unternehmensspezifische Bedarfe und Gelingensfaktoren: Rollenverständnis, Transparenz und Unternehmenskultur. Diese sind primär von fallinterner Bedeutung und bedingen eine fallspezifische Kooperationsausgestaltung mit dem hier untersuchten Familienunternehmen in entscheidender Weise.

Rollenverständnis

Das Rollenverständnis kann in dem Fall *Industrie* als serviceorientiertes Dienstleistungsverhältnis betrachtet werden, d.h. aus Sicht des Familienunternehmens sollen Hochschulen im Rahmen kooperativer Angebotsentwicklungen die Rolle des Dienstleisters einnehmen. Dabei wird der Wunsch nach einem proaktiven Zugehen und nach unterstützenden Serviceleistungen der Hochschulen betont. Als Beispiel für eine solche Serviceleistung wird die Entwicklung, Durchführung und Auswertung eines Fragebogens zur Bestimmung der Weiterbildungsbedarfe der Mitarbeitenden beschrieben. Auf diese Weise „*schaft man Vertrauen*“ (*Leitung 34, Abs. 59*) gleich zu Beginn einer Kooperation und stärkt das Bündnis zwischen den Kooperationspartnern.

„Ich glaube, dann [...] schafft man Vertrauen und bekommt dann auch, also ich würde dann gar nicht mehr überlegen: Ja, gehe ich zu jemand anderen hin? Sondern die sind auf mich zugekommen, da kam etwas Interessantes bei heraus, dann haben die auch die Kompetenz das zu vermitteln, so wäre da bei mir die Entscheidung“ (ebd.).

Eine Person der Leitungsebene betont die Dringlichkeit der Unterstützung durch die Hochschulen auch bei der Organisation und Durchführung der Weiterbildung, da oftmals die entsprechenden personellen Ressourcen in kleinen und

mittleren Unternehmen nicht zur Verfügung gestellt werden können. In dem befragten Unternehmen wird die Notwendigkeit der Personalentwicklung wahrgenommen, jedoch ist eine tatsächliche regelmäßige Ausübung in der Unternehmensrealität nicht immer möglich. Die Personalabteilung ist meist so ausgelastet, dass das Thema Weiterbildung in der Regel zu kurz kommt.

„Große Unternehmen machen das ja auch, aber jetzt grad uns als Mittelstand, wir sind in so einer Zwischengröße. Wir brauchen [Weiterbildung], aber wir haben da keine Abteilung, die sich da professionell mit beschäftigt und uns das organisieren kann. [...] eine fertige Idee [...], die vielleicht nur ein bisschen angepasst werden muss, dann würde uns das schon helfen, ja“ (Gruppendiskussion 3, Abs. 45).

Ähnlich wie im Fall *Gesundheit* (s.u.) wird hier ein bereits bestehendes, noch nicht vollständig festgelegtes Konzept, das je nach Bedarf des Unternehmens angepasst werden kann, bevorzugt. Ebenso ist eine partnerschaftliche Kooperation gewünscht, in der die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule in regelmäßigen Abständen in einen aktiven Austausch mit dem Unternehmen treten, um aktuelle Bedarfe abstimmen zu können.

Transparenz

Als weitere wichtige fallspezifische Kooperationskomponente wird der Wunsch nach Transparenz genannt, der sich auf eine nachvollziehbare Darstellung der zu vermittelnden Inhalte und Denkweisen bezieht.

„Wir wollen den kennen, der unsere Mitarbeiter schult und wir wollen auch wissen, was er zu unseren Mitarbeitern sagt und wenn die einfach so auf andere Schulungen gehen, wissen wir nicht: Was nehmen die da mit? Ist es wirklich hilfreich für die Firma [Name des Unternehmens] oder ist es eigentlich eher schädlich[...]“ (Leitung 31, Abs. 17).

Dabei ist dem Unternehmen die Reputation und Seriosität des Weiterbildungsanbieters besonders wichtig. Aufgrund von Erfahrungen mit „*relativ unseriöse[n] Verkaufsschulungen*“ (ebd.) hat sich im Unternehmen eine mit Vorsicht bedachte Grundhaltung gegenüber externen Weiterbildungsanbietern entwickelt. Bei diesen Schulungen werden die Teilnehmenden nach Aussage des Unternehmens „*darauf getrimmt [...], schnell Abschlüsse zu machen und nicht über morgen nachzudenken[...]*“ (ebd.). Diese Denk- und Arbeitsweise wird von dem Unternehmen keinesfalls unterstützt.

Unternehmenskultur

„Was natürlich der Vorteil von unserem bisherigen Partner [...] ist, sage ich mal, die kennen uns, die kennen unsere Philosophie, die wissen was, ja, wie wir, sage ich mal, auch extern sprechen wollen, was da unsere Ansprüche sind“ (Leitung 32, Abs. 65).

Die Ausgestaltung kooperativer Weiterbildungsangebote unterliegt in diesem Fall besonderen Ansprüchen. So legt das untersuchte Familienunternehmen besonderen Wert auf seine Traditionen und die Weiterführung der eigenen „*Philosophie*“ (ebd.). Auch der Blick von außen auf das Unternehmen ist von großer Bedeutung. Entsprechende Forderungen stellt das Unternehmen nicht nur an die eigenen Angestellten sondern auch an externe Weiterbildungsanbieter sowie Kooperationspartnerinnen und -partner. Demnach ist für eine gelingende Kooperation eine Auseinandersetzung mit der Unternehmenshistorie und den Leitbildern unumgänglich, um dem Maßstab des Unternehmens gerecht werden zu können. So lässt sich beispielsweise die Serviceorientierung als Teil des zu wahrenen Leitbildes und gleichzeitig als gewünschte Anforderung an die Kooperationspartnerinnen und -partner identifizieren. Demzufolge hat die Unternehmenskultur in vielerlei Hinsicht Einfluss auf die Strukturierung und Umsetzung der Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Pauschalisierung der Angebote ist aus Sicht des Unternehmens in vielen Bereichen nicht denkbar:

„Also man müsste diese Schulungen dann sehr spezialisieren. Die Leute, die extern schulen würden, müssten sich sehr mit der Firma [Name des Unternehmens] auseinandersetzen können. Mit der Geschichte, mit dem generellen Umgang mit Kunden, sowie natürlich auch mit dem internen Ablauf im Service-Innendienst, sowie im Vertrieb. Also das müsste dann schon sehr auf die Firma [Name des Unternehmens] zugeschnitten sein. Das kann man nicht 0-8-15 pauschalisieren“ (Leitung 31, Abs. 11).

In anderen Bereichen sind jedoch diese Besonderheiten des Unternehmens nicht in diesem Umfang relevant, sodass „*Anfangsschulungen*“ (ebd., Abs. 34), die grundsätzlich unternehmensübergreifend gültig sind, von externen Anbietern durchgeführt werden können. Als Beispiel wird „*das Akquirieren von Kunden*“ (ebd.) genannt.

Ausgehend von dieser Kultur sehen die Befragten großes Potential in der Modularisierung der Angebote. Eine der befragten Personen gibt diesbezüglich an, dass großes Interesse an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten besteht, die sich über einen kürzeren Zeitraum erstrecken, auf modularer Ebene angesiedelt sowie stark praxisbezogen sind. Es werden sogleich mehrere Abteilungen benannt, die Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung haben. Jedoch möchten bzw. können sich die Mitarbeitenden nicht für ein komplettes Weiterbildungsstudium verpflichten. Einige Abteilungen benötigen

„[...] noch einmal gezielte Schulungen, da wäre es toll, wenn das auf wissenschaftlichem Niveau wäre, aber die brauchen auch kein ganzes Studium und da haben die auch Respekt vor, das ist denen zu viel auf einmal, wollen sie sich auch gar nicht so lange dann festlegen. Also [...] das Modulare, ich glaube, dass das eine große Chance bietet“ (Leitung 34, Abs.17).

Die Durchführung einzelner Weiterbildungsmodulare mit ausgewählten Themenbereichen, die direkten Anwendungsbezug zur beruflichen Tätigkeit aufweisen, werden ferner als „*ideale Lösung [bezeichnet], weil es dann auch im Job einhergeht, das passt zu dem Aufgabenfeld, es hilft einem weiter, man kann es anwenden[...]*“ (Gruppendiskussion 3, Abs. 197).

Zusammenfassend sind für den Fall *Industrie* eine Ausrichtung der Weiterbildungsangebote auf die Bedürfnisse des Unternehmens, die Dienstleistungsorientierung der Hochschulen sowie das gegenseitige Vertrauen und die Transparenz über die zu vermittelnden Inhalte und Denkweisen ausschlaggebend für eine Kooperation im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zudem sehen die befragten Personen großes Potential in kurzzeitigen themenfokussierten Weiterbildungsangeboten, die praxis- und anwendungsorientiert auf das Unternehmen zugeschnitten sind.

4.2 Soziales

4.2.1 Fallbeschreibung

Der Fall *Soziales* stellt ein Großunternehmen der Sozialwirtschaft dar und ist als eingetragener Verein institutionalisiert. Mit einer Mitarbeiterzahl im dreistelligen Bereich und einem Umsatz von einem zweistelligen Millionenbetrag behandelt das Unternehmen eine Vielzahl an Bereichen der sozialen Arbeit, wie bspw. Jugendhilfe, Altenhilfe und Sozialpsychiatrie. Die einzelnen Standorte sind dabei zum Großteil dezentral in der gesamten Region aufgestellt und besitzen eine relativ hohe Entscheidungsautonomie.

Das Unternehmen besitzt eine eigene Weiterbildungseinrichtung, die – nicht in Form einer internen Abteilung, sondern als ausgegliedertes Dienstleistungsunternehmen – sowohl intern als auch extern ihre Dienstleistung zur Verfügung stellt. Allgemein vertritt die Unternehmensleitung eine stark partizipative Unternehmenskultur, die sich auch auf die Planung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auswirkt. Im Rahmen der empirischen Erhebungen wurde neben der Unternehmensleitung vor allem der Bereich der Jugendhilfe untersucht.

4.2.2 Fallspezifische Teilbefunde

In der Analyse des Falls *Soziales* wurden in Bezug auf unternehmensspezifische Anforderungen an Hochschulen drei Anforderungsbereiche fallintern besonders hervorgehoben: Ein spezifisches Rollenverständnis der Kooperationspartner, spezifische Erwartungen an Transparenz sowie flankierende Tätigkeiten außerhalb des Weiterbildungsbereichs.

Rollenverständnis

In den Befragungen des Falls *Soziales* wird deutlich, dass sich die befragte Institution für eine Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich kein einfaches Kunden-Dienstleister-Verhältnis wünscht. Vielmehr sollen beide Seiten – Hochschule und Unternehmen – die Rolle von Partnern übernehmen. In diesem Sinne wird von dem Weiterbildungsanbieter erwartet, dass dieser sich in einen intensiven inter-organisationalen Austausch einlässt. Das dadurch entstehende Vertrauensverhältnis ist dabei entscheidend:

„Ich finde das Gespräch jetzt, was wir hier haben und ich habe das Gefühl, da kommt jemand von der Universität und fragt mich mal. Und ich kann ihm das alles erzählen, was ich so denke und spüre und sehe. Und dann habe ich Vertrauen zu Ihnen und Sie tragen das dann weiter und dann entsteht ein Pflänzchen“ (Leitung 13, Abs. 41).

Von der Hochschule wird erwartet, an einem gegenseitigen Austausch interessiert zu sein und diesen zu befördern. Dabei spielt der Austausch auf der persönlichen Ebene eine maßgebliche Rolle, die sich näher und auch emotionaler (denken, spüren, sehen) ausgestaltet als ein klassisches Verhältnis zwischen Einkäufer und Dienstleister.

Mit dem Rollenverhältnis im Sinne einer Partnerschaft geht die Hoffnung einher, dass sich der Weiterbildungsanbieter besser auf die organisationsspezifischen Besonderheiten beziehen kann, um daraufhin passgenaue Angebote zu entwickeln, die mit der eigenen Organisationskultur auch tatsächlich kompatibel sind. Die Zuschreibung der eigenen Rolle als Partner impliziert dabei interessanterweise keine einseitige Entwicklungsperspektive – typischerweise passt sich der Anbieter den Bedarfen und Bedürfnissen seines Kunden an –, sondern eine wechselseitige:

„(...) als Anbieter, was müssten Sie tun? Das, was sie gerade tun. Sich gemeinsam mit dem [Unternehmen] quasi entwickeln.“ (Mitarbeiter/in 11, Abs. 73).

Eine Zusammenarbeit mit hochschulischen Anbietern im Weiterbildungsbereich wird in diesem Fall also nicht nur als Möglichkeit der punktuellen Abnahme

von Weiterbildungsbedarfen gesehen, sondern auch als eine zukunfts- und prozessbezogene Möglichkeit von wechselseitig beeinflusster Organisationsentwicklung.

Transparenz

Für den Fall *Soziales* zeigt sich eine spezifische Fokussierung, wo und in welcher Art und Weise Transparenz vom Kooperationspartner eingefordert wird. Ausgehend von dem bereits ausgeführten partnerschaftlichen Rollenverständnis geht das Unternehmen davon aus, dass eine gemeinsame und durch Nähe geprägte Kooperationsbeziehung aufgebaut wird. Die Transparenz der konkreten relevanten Prozesse innerhalb dieser Kooperation nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein. Dadurch erhofft sich das Unternehmen eine optimierte Angleichung der Prozessgestaltung durch den Kooperationspartner an die eigene unternehmensinterne Vorgehensweise:

„Wir haben nur die Erfahrung gemacht, dass das gut gelingt, also dass wir gute Kommunikationsstrukturen haben und das generell nicht hinter'm Berg zu halten [...]. Also von unserer Seite auch: ‚Wir können das und das ermöglichen weil, und das und das könnten wir bis dahin. Das können wir nicht.‘ Und da sehr klar zu sein. Und dann ergibt sich eigentlich so gut wie immer, auch beim Gegenüber was ganz ähnliches, dann gleicht man sich ja auch ein bisschen an oder wird so ein bisschen synchron in der Art und Weise wie man über solche Dinge spricht“ (Leitung 10, Abs. 69).

Neben dem Wunsch nach Transparenz in den Prozessen ist auch die Sichtbarkeit der ‚Haltung‘ des Kooperationspartners und deren Passung für das eigene Unternehmen zentrales Thema. Das Unternehmen nimmt in der Sozialbranche eine klare Haltung und ein klares Verständnis bezüglich Arbeitsweisen, Menschenbild, etc. ein und erwartet diesbezüglich zumindest keine widersprechende Haltung von seinem Partner.

„Also das müssen schon vertrauenswürdige Menschen sein. (...) Wir haben eher eine systemische, partizipative, auf Augenhöhe-Haltung. Und dann hätten alle anderen bei uns keine Chance“ (Leitung 13, Abs. 53).

Diese Forderung nach einer transparenten Kommunikation von Einstellungen und Haltungen spielt auch auf Ebene der akquirierten Dozenten und Dozentinnen eine Rolle. Dem Unternehmen ist aber darüber hinaus explizit auch die Haltung der anbietenden Institution wichtig. Dies geht einher mit dem Wunsch, nicht nur punktuell im Feld der Weiterbildung, sondern in einem breiteren Rahmen und in mehreren Inhaltsbereichen inter-organisational zusammenzuarbeiten.

Kooperationskranz

Zu den Möglichkeiten der Anbahnung und Verstetigung einer Zusammenarbeit in der Weiterbildung mit Hochschulen orientiert sich das befragte Unternehmen an den vergangenen und aktuellen Erfahrungen, die es mit Hochschulen im Bereich der grundständigen Lehre und Forschung gemacht hat. Tatsächlich scheinen gerade diese Kooperationen in den angrenzenden Bereichen der Forschung und Lehre dafür zu sorgen, dass die Universität als ein Dienstleister überhaupt in das Bewusstsein rückt:

„Und dass ich aber auch was von der Universität haben könnte/ das habe ich vielleicht manchmal, wenn man Studenten mit Forschungspraktika oder so hat, dann ist das spannend, weil manchmal rühren die noch so in einen wunden Punkt oder graben, ob noch was zu holen wäre“ (Leitung 15, Abs. 35).

Die Kooperationsaktivitäten in den Feldern der grundständigen Lehre und Forschung – denkbar sind hier die Ermöglichung von Praktika, Haus- und Abschlussarbeiten sowie Forschungsprojekte – sorgen dafür, dass die Hochschule als ein vielseitiger Kooperationspartner sichtbar und die oftmals wahrgenommene Distanz zur Institution Hochschule dadurch verringert wird. So besteht im Unternehmen bereits seit Längerem auch eine Kooperation mit einem hochschulischen Fachbereich, die im Bereich der grundständigen Lehre verortet ist. Das Unternehmen bringt so einerseits spezifische Inhalte in die Hochschulausbildung des zukünftigen potentiellen Nachwuchses, andererseits bewirbt es sich aber auch als Partner für studentische Projekte.

„Und an dem Beispiel wird dann schon deutlich, alleine so über eine Person, die da regelhaft drin ist, wie viele Kontakte [...], die sagen, wäre doch [Unternehmen] ein Partner, wo ich mal ein Praktikum machen könnte. Oder mich dann später auch bewerbe. Und so stelle ich mir das auch zu dem Thema Fort- und Weiterbildung vor. Da müsste es über konkrete Personen eine Verbindung geben“ (Leitung 12, Abs. 53).

Auch hier zeigt sich beim Unternehmen der Wunsch nach einer Partnerschaft mit der Hochschule, bei der es immer auch um die Rekrutierung von Fachpersonal geht, die auf die spezifischen Themen des Unternehmens vorbereitet sind. Eine Zusammenarbeit mit der Hochschule wird dabei niemals eindimensional bezogen auf einen Bereich – bspw. der Weiterbildung – gesehen, sondern immer multidimensional: Forschung, Lehre und Weiterbildung stehen in einem Gleichverhältnis und befördern sich gegenseitig, indem die vorhandenen Kontakte des einen Bereichs als Brücke zu einem anderen genutzt werden.

Zusammenfassend für den Fall *Soziales* lassen sich drei spezifische Aspekte in Bezug auf die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich mit Hochschulen herausarbeiten: Das Rollenverständnis spiegelt das einer Partnerschaft auf glei-

cher Augenhöhe wider. Bezogen auf die Transparenz der Kooperation wird der Fokus auf die institutionellen Prozesse und deren Angleichung an die fallinterne Taktung sowie auf die Haltung und Werte des Anbieters gelegt. Die Kooperationsbeziehung soll dabei nicht auf den Bereich der Weiterbildung beschränkt sein, sondern übergreifend auch die Bereiche der grundständigen Lehre und Forschung betreffen (können).

4.3 *Gesundheit*

4.3.1 Fallbeschreibung

Der Fall *Gesundheit* stellt ein Großunternehmen dar. Mit über zehntausend Beschäftigten an zwei Standorten übernimmt das Unternehmen neben medizinischen Leistungen u.a. eine Vielzahl an Aufgaben in den Disziplinen Pflege, Versorgung und Betreuung.

Das Unternehmen gliedert sich in die Managementebene und die Ebene der Mitarbeitenden. Das Unternehmensmanagement besteht wiederum aus drei Managementstufen (oberstes, mittleres und unteres Management). Die Unternehmensführung obliegt der standortübergreifenden Geschäftsführung sowie den Geschäftsleitungen an den jeweiligen Standorten. Das Unternehmen besitzt eine ebenfalls standortübergreifend operierende Weiterbildungsabteilung, die sowohl das interne Weiterbildungsangebot verantwortet als auch bei Bedarf externe Weiterbildungsangebote hinzukaufft. Externen Interessierten steht eine Vielzahl an Weiterbildungsangeboten des Unternehmens gegen einen bestimmten Unkostenbeitrag offen.

4.3.2 Fallspezifische Teilbefunde

Die Analyse des Falls *Gesundheit* betont unternehmensspezifische Bedarfe an die Hochschulen in folgenden drei Anforderungsbereichen, die zunächst vor allem von fallinterner Relevanz sind: 1. Bereich des Rollenverständnisses, 2. Bereich der Transparenz, 3. Bereich der Ziel- und Berufsgruppenorientierung.

Rollenverständnis

Das Rollenverständnis zwischen den Kooperationspartnern wird in diesem Fall von den Unternehmensvertreterinnen und -vertretern differenziert betrachtet. So wird zu Beginn einer möglichen Kooperationsanbahnung auf der Ebene des Leitungspersonals von der Hochschule bereits die Vorlage eines Angebots gefordert, um den Anbahnungsprozess zu beschleunigen und zu vereinfachen:

„[...] es ist natürlich immer für mich einfacher, wenn jemand mir ein konkretes Angebot macht, wenn ich einfach sehe, okay, das sind die Weiterbildungsinhalte“ (Leitung 22, Abs. 45).

Hierbei kommt der Hochschule die Dienstleisterfunktion und dem Unternehmen die Rolle des Kunden zu. Die von den Befragten geforderte Vorlage muss jedoch nicht unbedingt einem klassischen Endprodukt entsprechen. Vielmehr soll sie konkret genug ausgestaltet sein, um neben den thematischen Inhalten das „Konzept“ sowie „eine grundsätzliche Richtung“ (Mitarbeiter/in 21, Abs. 147) erkennen zu können und basierend darauf zu „entscheiden: Ist das sinnvoll – ja oder nein?“ (Leitung 26, Abs. 57). Darüber hinaus ist es den Befragten ebenfalls wichtig, ein Mitspracherecht an der etwaigen weiteren Umsetzung des vorgelegten Angebotsentwurfs zu haben und diesen ggf. gemeinsam zu optimieren.

„Der müsste dann aber bereit sein, auch gegebenenfalls die zu verändern, also so. Aber ich persönlich finde es immer einfacher, wenn jemand Ihnen etwas hinlegt so jetzt mal schriftlich und sagt: „Die und die Punkte sind enthalten“ und ich kann sagen: „Ja, das finde ich gut“ oder: „Ich möchte das noch abgewandelt haben“, als wenn man nur so einen Kontakt und lose über etwas spricht“ (Leitung 22, Abs. 45).

Die Unternehmensvertreterinnen und -vertreter fordern auf dieser Ebene eine vorwiegend partnerschaftliche Zusammenarbeit, welche primär darauf abzielt, maßgeschneiderte, an den unternehmenseigenen Weiterbildungsbedarfen ausgerichtete Angebote zu schaffen und zu realisieren. Zudem soll dadurch vermieden werden, dass die Teilnehmenden die Wissensinhalte später nicht nutzen oder in die Unternehmenspraxis transferieren können. Die für das Unternehmen zentrale Frage bei der Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote ist „Was bringt uns das?“ (Leitung 25, Abs. 87). Insbesondere das Leitungspersonal hat jedoch nicht nur den Anspruch, ein beliebiges Angebot vorgelegt zu bekommen, vielmehr ist der Wunsch nach einem möglichst innovativen und „trendigen Thema“ (Leitung 24, Abs. 53) gegeben, das das Unternehmen selbst in dieser Form noch nicht anbietet. Einerseits, um das Angebot für die Angestellten selbst „interessant zu machen“ (ebd.) und andererseits, um sich so von der Konkurrenz abzuheben. Dieses „trendige Thema“ (ebd.) kann jedoch auch dazu dienen, eine Art Probe- bzw. Testlauf für eine mögliche Kooperation sowie weitere gemeinsame und themenvertiefende Angebote zu initiieren.

Transparenz

Eine ebenfalls unumgängliche fallspezifische Anforderung an die Hochschulen ist Transparenz. Diese umfasst eine Transparenz hinsichtlich möglicher Kooperationsausgestaltungen sowohl auf inhaltlicher als auch auf struktureller Ebene

und muss für das Unternehmen bereits zu Beginn einer Kooperationsanbahnung gegeben sein. Den Unternehmensvertreterinnen und -vertretern stellt sich die Frage: „*Was kann uns die Hochschule anbieten und da einfach abstimmen, wie können wir das organisieren und wie kann man da eine Kooperation aufbauen*“ (Leitung 21, Abs. 88). Mit Blick auf die Transparenz der im Rahmen der Kooperation zu erbringenden beiderseitigen Leistungen betont eine befragte Person des Leitungspersonals die Wichtigkeit eines Kooperationsvertrages mit festen „*gegenseitig[en] bestimmte[n] Regeln*“ (Leitung 23, Abs. 45). Solche Verträge werden im untersuchten Unternehmen bereits im Rahmen anderweitiger Kooperationen erfolgreich eingesetzt und ermöglichen eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung, die dem Unternehmen eine gewisse Sicherheit gibt. Zudem bietet ein Kooperationsvertrag vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, den Leistungsumfang der Kooperation, gemeinsame Ziele sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen und weitere für beide Kooperationspartner wichtige Punkte festzulegen.

Ziel- und Berufsgruppenorientierung

Parallel zur Transparenz kann auch eine grundsätzliche Öffnung nach außen als entscheidende Anforderung an die Hochschulen in ihrer Funktion als potentielle Kooperationspartner benannt werden. Hierbei legen die Befragten vor allem Wert auf eine Öffnung der Hochschulen gegenüber nicht-traditionellen Zielgruppen mit besonderer Betonung auf den Berufstätigen. Insbesondere „*altetablierte Universitäten*“ (Leitung 23, Abs. 59) werden von einem Leitungsmitglied zu einer entsprechenden Öffnung und Neuorientierung aufgerufen. Die Weiterbildungsangebote gilt es in diesem Zusammenhang bereits im Rahmen der Planung an diese Zielgruppen bzw. konkret an den im Unternehmen vertretenen Berufsgruppen des Gesundheitsbereichs sowie ihren spezifischen Lebensumständen anzupassen, wie folgende Aussage zeigt:

„[...] also ich würde mich sehr freuen, wenn die sogenannten altetablierten Universitäten, wenn die sich auch mehr öffnen für Berufstätige und da wirklich dieses Potential sehen, was der Bologna-Prozess in Europa ausgelöst hat und nicht so dieses klassische Verfahren, also ein Student ist, wer nach dem Abitur sich dann als Student einschreibt“ (ebd., Abs. 59).

Die Betonung liegt mit Blick auf die Zielgruppe der Berufstätigen auf der verstärkten Implementierung berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, die bei Bedarf in einzelnen Modulen flexibel und über mehrere Jahre absolviert werden können, „*damit die Leute, die am Arbeiten sind, nebenberuflich studieren können*“ (ebd., Abs. 45). Hinzu kommt die Forderung nach einer verbesserten Anrechnung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen, die

beispielsweise im Rahmen mehrjähriger Berufstätigkeiten oder anderen zuvor absolvierten Fachweiterbildungen sowie spezifischen Fortbildungen erworben wurden.

„Also, ich will auf jeden Fall, dass man sich Gedanken macht, dass man die Weiterbildungen in den Betrieben und die Weiterbildungen auf Hochschulebene, dass man das irgendwie transparent gestaltet, also, dass man wirklich guckt, kann man Module anerkennen lassen oder wie sind da die Voraussetzungen. [...] Das muss dringend gemacht werden, wenn man das in Zukunft einfach ein bisschen einfacher haben möchte [...] und da ist halt Engagement von beiden Seiten gefragt“ (Leitung 21, Abs. 98).

Speziell vor dem Hintergrund der für die Zukunft erwarteten Akademisierung der Pflege- und Gesundheitsberufe und des damit einhergehenden Bedarfs an Pflege- und Gesundheitspersonal mit akademischen Kenntnissen wird eine Kooperation mit Hochschulen als gewinnbringend und zukunftsfähig eingestuft. Für einige Befragte ist es im Rahmen dessen durchaus denkbar, ein speziell auf die Pflege- und Gesundheitsberufe abgestimmtes modulares Weiterbildungsangebot zu entwerfen, denn *„sonst ist dieser Weg einfach viel zu zähe“* (ebd., Abs. 94).

Zusammenfassend sind für den Fall Gesundheit drei zentrale spezifische Kooperationsanforderungen zu identifizieren. Das Rollenverständnis zeigt einen situationsabhängig notwendigen Balanceakt zwischen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit einerseits und einer Dienstleister-Kunden-Beziehung andererseits. Bezüglich der Transparenz einer möglichen Kooperation liegt der Fokus in diesem Fall auf einer für alle Beteiligten klaren und formal festgehaltenen Aufgaben- und Rollenverteilung. Zudem sollte bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten eine Orientierung an nicht-traditionellen Zielgruppen sowie spezifischen Berufsgruppen erfolgen.

4.4 Synopse

Die *fallspezifische Analyse* der drei durchgeführten Fallstudien zeigt, dass es bezüglich der Kooperationsanforderungen, die Unternehmen an Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung stellen, nicht ausreicht, sich auf branchenübergreifende Basisanforderungen⁸ zu beschränken. Vielmehr ist es von großer Relevanz, dass stattdessen im Detail branchenspezifische und/oder unternehmensspezifische Lösungen entwickelt werden, die zunächst zwar auf allgemeinen unternehmensübergreifenden Bedarfen aufbauen, ferner aber die spezifischen und z.T. hochgradig differenten Gelingensfaktoren des einzelnen

8 „Proaktives Zugehen, identifizierbare Ansprechpartner/-innen, Schnelligkeit, Mitspracherecht, Theorie-Praxis-Verzahnung, adäquate Kosten“.

Unternehmens fokussieren sollten. In den durchgeführten Fallanalysen zeigt sich dies im Detail anhand dreier Themenkomplexe besonders deutlich. Zwei davon – das Rollenverständnis und die Transparenz – zeigen sich oberflächlich zwar zunächst bei allen drei Fällen ähnlich, eine detaillierte Betrachtung offenbart allerdings, dass die Ausprägung sich fallspezifisch in unterschiedlichen Dimensionen gestaltet. Während im Fall *Industrie* das Rollenverständnis überwiegend dem von Kunde zu Dienstleister entspricht, zeigt sich im Fall *Soziales* mit den Erwartungen einer Partnerschaftsrolle ein anderes Bild. Der Fall *Gesundheit* dagegen beschreibt einen (erwünschten) Balanceakt zwischen diesen beiden Rollen, der situationsbedingt stärker mal in die eine, mal in die andere Richtung lenkt. Diese Ergebnisse einer unternehmenskulturell differenten Erwartungshaltung an das Rollenverständnis von Abnehmer und Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung bekräftigen die Erkenntnisse aus der als Vorstudie zu betrachtenden Potentialanalyse von Habeck/Denninger (2015, S. 284), in dem bereits eine Differenzierung der Rollenerwartungen nach Profit- und Non-Profit-Einrichtungen sowie Stiftungen empfohlen wurde.⁹

Ebenso wird in allen drei Fallstudien eine hohe Transparenz vom Anbieter Hochschule gefordert, allerdings wurden auch hier im Rahmen der Befragungen fallspezifisch unterschiedliche Akzentuierungen besonders hervorgehoben. Der Fall *Industrie* betont vor allem die Inhalte, Vermittlungsformen und darin enthaltenden Denk- und Verhaltensweisen der einzelnen Angebote. Diese müssen klar am Unternehmensnutzen orientiert sein sowie Reputation und Seriosität vorweisen können, um für den Fall als potentielles Angebot wahrgenommen zu werden. Der Fall *Soziales* setzt seinen Fokus hingegen auf die organisationalen Strukturen und die Haltung der anbietenden Institution. Diese muss mit den eigenen Werteschemata passungsfähig sein, damit im Anschluss daran eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und Angebotsentwicklung möglich erscheint. Im Fall *Gesundheit* zeigt sich dagegen eine hohe Relevanz bei der Klärung und in erster Linie Absicherung von Aufgaben- und Rollenverteilungen innerhalb einer Zusammenarbeit. Diese gilt es dabei möglichst vertraglich festzuhalten, um Sicherheiten bezüglich des Leistungsversprechens zu erhalten.

Fallspezifisch zeigen sich zudem höchst ‚eigene‘ Anforderungen, von denen pro Fall im Rahmen dieses Artikels eine Besonderheit herausgearbeitet wurde. Diese Anforderungen kristallisieren sich in den Interviews jeweils fallspezifisch heraus, was jedoch nicht bedeuten muss, dass diese nicht auch in den

9 Die Potentialanalyse wurde bereits in der ersten Förderphase des Verbundprojektes WM³ durchgeführt. Ziel der Potentialanalyse war es, zum einen den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und zum anderen die Möglichkeiten einer kooperativen Angebotsentwicklung bei Vertretern von insgesamt 48 ausgewählten Einrichtungen der Region Mittelhessen im Profit- und Non-Profit-Bereich sowie bei Stiftungen zu erheben.

anderen Fällen eine Rolle spielen können, wengleich in nachrangiger Funktion. Sie untermauern allerdings, dass es neben den fallübergreifenden Anforderungen, die ein Unternehmen in Bezug auf eine Kooperation mit Weiterbildungsanbietern stellt, immer auch ‚innere‘ Angelegenheiten und Anforderungen gibt, die sich unternehmensspezifisch herausbilden. Hiermit setzen sich die Unternehmen – beeinflusst durch kulturelle, strukturelle und situationsbezogene Faktoren – höchst individuell auseinander und schreiben ihnen eine besondere Relevanz zu.

<i>Fall</i> <i>Anforderungen</i>	<i>Industrie</i>	<i>Soziales</i>	<i>Gesundheit</i>
<i>Rollenverständnis</i>	Vorwiegend Dienstleister	Vorwiegend Partner	Dienstleister/Partner
<i>Transparenz</i>	Inhalte	organisatorische Struktur und Haltung	Aufgaben- und Rollenverteilung
<i>‚unternehmens-eigene‘ Besonderheiten</i>	Unternehmenskultur	Kooperationskranz	Berufsgruppenspezifika

Tabelle 1: Fallspezifische Befunde (eigene Darstellung)

5 Ableitungen und Fazit

Genannte Befunde können als Ansatzpunkte möglicher hochschuleigener Schritte im Rahmen der Implementierung sowie Optimierung der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden und als Grundlage bzw. Vorbereitung erster Kooperationsanbahnungen zwischen Hochschulen und Unternehmen dienen. Sie sprechen zudem für die Implementierung eines professionellen Kooperationsmanagements, das eine feste, bestenfalls mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattete Anlaufstelle für kooperationsinteressierte und bereits kooperierende Unternehmen darstellt sowie gleichzeitig eine aktive, aufsuchende Kooperationsakquise leistet.

Wird eine nachhaltige Kooperationsbeziehung und damit eine erfolgreiche Passung der Akteure angestrebt, ist es für das Kooperationsmanagement letztendlich von großer Relevanz, eine ganzheitliche und gleichzeitig spezifische Betrachtung des potentiellen Partners vorzunehmen. Hierbei gilt es erstens die unternehmensspezifischen Bedarfsartikulationsprozesse als einen zentralen mitzugestaltenden Faktor einzubeziehen und zweitens abseits von etwaigen Kooperations-schemata die geäußerten unternehmenseigenen Bedarfe in der Kooperationsanbahnung und -pflege zu berücksichtigen. Ersteres meint jedoch keine Bearbeitung, Vereinheitlichung oder Optimierung der bestehenden innerbetrieblichen Bedarfsartikulationsprozesse, da diese aus Sicht der jeweiligen Unternehmen bereits funktional sind. Vielmehr ist es Aufgabe der Hochschulen, die

wissenschaftliche Weiterbildung in den Unternehmen strukturell so zu implementieren, dass sie im Rahmen der internen Bedarfsartikulationsprozesse neben den bereits etablierten Anbietern überhaupt erst als relevante Programmart zur Befriedigung des eigenen Weiterbildungsbedarfs wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang spielt auch die Präsenz in fachlichen und regionalen Gremien bzw. Netzwerken eine große Rolle, da die Hochschulen bzw. die wissenschaftliche Weiterbildung hierdurch deutlich an Sichtbarkeit gewinnen. Ohne diese grundlegende Implementierung kommt es sehr wahrscheinlich zum automatischen, wenngleich unbeabsichtigten Ausschluss der wissenschaftlichen Weiterbildung von der nach extern gerichteten Bedarfsartikulation (Schritt 2) der Unternehmen. Ein erfolgreiches Matching wird somit erschwert.

Mit Blick auf die Ausgangsproblematik einer schwierigen Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen bedeutet dies, dass die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter zunächst in das Bewusstsein der Unternehmen gelangen müssen. Erst darauf aufbauend kann eine erfolgreiche, an die Hochschule gerichtete Artikulation unternehmerischer Weiterbildungsbedarfe stattfinden, die das Fundament einer kooperativ-nachhaltigen Angebotsentwicklung darstellt. Anschließend gilt es, die passgenaue Verarbeitung der artikulierten Bedarfe unter Einbezug der genannten unternehmensspezifischen Gelingensfaktoren in konkrete Weiterbildungsangebote umzusetzen.

Die Notwendigkeit einer ganzheitlichen und gleichzeitig spezifischen Betrachtung des potentiellen Kooperationspartners stellt das Kooperationsmanagement einer hochschulischen Weiterbildung vor die Herausforderung, die eigene Rolle immer wieder individuell neu zu bestimmen und entsprechende Konsequenzen für die jeweilige Kooperationsanbahnung und -pflege abzuleiten. Dabei übernimmt es nicht nur eine informierende, sondern auch eine beratende Rolle. Zudem müssen die jeweiligen unternehmensspezifischen Anforderungen immer auch mit dem jeweiligen hochschulischen Profil in Einklang gebracht werden.

Die zentralen Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen müssen sich dieser hybriden sowie dynamischen Rolle bewusst sein und strukturelle Rahmenbedingungen erfahren, die ihr die Umsetzung einer solchen Dynamik auch ermöglicht. Hochschuleigene Optimierungs- und Implementierungsbestrebungen können letztendlich nur dann Aussichten auf Erfolg haben und zu einem Matching der beteiligten Akteure beitragen, wenn die Bedarfsartikulationsprozesse als einflussreicher Faktor mitgedacht und die Erwartungen sowie Bedarfe der möglichen Kooperationspartner konstruktiv in entsprechende Überlegungen integriert werden.

Literatur

- Banscherus, Ulf (2013): *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung – Ein Überblick*. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-19_OH_Thematischer%20Bericht_Nachfrage%20und%20Bedarfsanalysen_Formatiert.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2017).
- Bayer, Manfred/Stiegler, Harald (Hrsg.) (1992): *Wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes-Kepler-Universität Linz: Angebotsentwicklung und Bedarfsartikulation*. 10 Jahre Senatsabteilung für Weiterbildung. Linz: Trauner.
- Denninger, Anika/Präßler, Sarah (2015): *Wissenschaftliche Weiterbildung. Eine neue Perspektive für die Personalentwicklung*. Online verfügbar unter: http://www.wm-hoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Personalentwicklung.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2017).
- Habeck, Sandra (2015): Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner. Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner. In: *Hochschule und Weiterbildung* (2015) H. 1, S. 38-41.
- Habeck, Sandra/Denninger, Anika (2015): Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen, Stiftungen. In: Wolfgang Seitter/Michael Schemmann/Ulrich Vossebein (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS, S.189-289.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Dies. (Hrsg.): *Offene Hochschulen*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 208-222.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann, S. 37-86.
- Heuer, Ulrike (2010): *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht*. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6221> (letzter Zugriff am 20.03.2017).
- Hippel, Aiga von/Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 39, H.1, S. 61-81.
- IHK Regensburg (2007): *Innovationsfaktor Kooperation – Ein Gewinn für Wirtschaft und Wissenschaft*. Online verfügbar unter: http://www.peringenio.de/file-admin/03_pdf/05_publicationen/innovationsfaktor_kooperation_wirtschaft_wissenschaft.pdf (letzter Zugriff am 20.03.2017).
- Käpplinger, Bernd (2009a): *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht*. Online verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22203.pdf (letzter Zugriff am 20.03.2017).

- Käpplinger, Bernd (2009b): Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: *BIBB-Report* H.13, S. 1-8.
- Leuphana Universität Lüneburg (Hrsg.) (2012): *Hochschule als Weiterbildungsanbieter. Formate wissenschaftlicher Weiterbildung stellen sich der Praxis*. Online verfügbar unter: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ipm/files/hochschulen_als_weiterbildungsanbieter.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2017).
- Maschwitz, Annika (2014): Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge. In: Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/ Wahl, Johannes (Hrsg.): *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens*. Frankfurt/München: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2017).
- Maschwitz, Annika (2015): „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? In: *Hochschule und Weiterbildung* H.1, S.42-46.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/Schröder, Ann-Kathrin/Ziegele, Frank (2008): *Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen: Ed. Stifterverband (Positionen, 2008).
- Seitter, Wolfgang/Krähling, Simone/Rundnagel, Heike/Zink, Franziska (2014): Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *Hochschule und Weiterbildung* H.1, S. 32-36.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): *Hochschul-Barometer. Wie Hochschulen mit Unternehmen kooperieren. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen*. Online verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/hochschulbarometer_2013.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2017).
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Vornkahl, Heide (1997): *Marktforschung als Informationsverhalten von Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, Wolfgang/Mayrhofer, Wolfgang/Nienhüser, Werner/Rodehuth, Maria/Rüther, Bernhardine (1994): *Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse*. München u. Mering: Hampf.
- Wolter, Andrä (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform*. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. Online verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/248/pdf/heft119.pdf> (letzter Zugriff am 22.03.2017).

9.2 Publikation 2

Denninger, Anika (2019): Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69 (H. 2), S. 159-167. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W159>



Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt

einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung

von: Denninger, Anika

DOI: 10.3278/HBV1902W159

Erscheinungsjahr: 2019
Seiten 159 - 167

Schlagerworte: Angebotsentwicklung, Betriebliche Weiterbildung, Fallstudie, Hochschule, Programmforschung, Programmplanung, Zeitschrift

Um dem Nischendasein auf dem Weiterbildungsmarkt zu begegnen rückt eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies setzt jedoch voraus, dass individuelle wie institutionelle Adressaten ihre Bedarfe gezielt an die Angebotsentwicklung der Hochschulen artikulieren. Im Fall von Betrieben zeigen sich die Ermittlung und Artikulation des Weiterbildungsbedarfs allerdings als hochgradig spezifische Prozesse. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Rahmen dreier Fallstudien erhobenen unternehmensinternen Prozesse der Bedarfsbestimmung und -artikulation samt Einflussfaktoren aufzuzeigen. Daraufhin wird diskutiert, welche Anknüpfungspunkte und Herausforderungen sich daraus für die hochschulische Angebotsplanung ergeben.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung

Anika Denninger

Zusammenfassung

Um dem Nischendasein auf dem Weiterbildungsmarkt zu begegnen rückt eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies setzt jedoch voraus, dass individuelle wie institutionelle Adressaten ihre Bedarfe gezielt an die Angebotsentwicklung der Hochschulen artikulieren. Im Fall von Betrieben zeigen sich die Ermittlung und Artikulation des Weiterbildungsbedarfs allerdings als hochgradig spezifische Prozesse. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Rahmen dreier Fallstudien erhobenen unternehmensinternen Prozesse der Bedarfsbestimmung und -artikulation samt Einflussfaktoren aufzuzeigen. Daraufhin wird diskutiert, welche Anknüpfungspunkte und Herausforderungen sich daraus für die hochschulische Angebotsplanung ergeben.

1. Nachfrageorientierte Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Wurzeln der wissenschaftlichen Weiterbildung reichen zurück bis zum Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert. In den Anfängen noch unter dem Begriff universitäre Erwachsenenbildung geläufig und vor allem auf eine volkstümliche Hochschulbildung bzw. einen „Wissenstransfer an breite Bevölkerungskreise“ (Prokop 2009, S. 1056) bedacht, entwickelte sie sich in vier Entwicklungsphasen zu einer der drei hochschulischen Kernaufgaben. In den letzten ca. 20 Jahren kam es dabei u. a. bedingt durch verstärkte hochschulpolitische Empfehlungen und gezielte Förderprogramme zu einer Expansion, sodass die Angebotszahl inzwischen deutlich gestiegen ist und die meisten Hochschulen in Deutschland entsprechende Stellen implementiert haben. (vgl. Wolter 2011, S. 8-15) Da die wissenschaftliche Weiterbildung sich an der Schnittstelle zwischen Beschäftigungs-, Bildungs- und Wissenschaftssystem befindet (vgl. Schäfer 2012, S. 186) wird ihr u. a. vom Wissenschaftsrat (2019) ein besonderes Potential bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse zugeschrieben, in-

dem sie u. a. für nicht-traditionelle Zielgruppen den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen erleichtert und mit einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung bspw. Berufstätigen zur Entfaltung individueller Potentiale sowie der wissenschaftlichen Verankerung ihres (Erfahrungs-)Wissen verhilft (vgl. S. 8 ff., S. 31.). Dennoch ist sie „keineswegs im Zentrum der Hochschulen angekommen“ (ebd., S. 9), vielmehr führt sie ein „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 19), sowohl innerhalb der Hochschule als auch auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt. Um auf letzterem bestehen und genannte Potentiale entfalten zu können, wird vielfach eine verstärkt nachfrageorientierte Angebotsplanung gefordert (vgl. Hippel 2008, S. 42 f.; Wolter 2011 S. 30).

Eine dementsprechend ausgerichtete Angebotsentwicklung führt allerdings dazu, dass die Hochschulen bei der Entwicklung passgenauer Angebote auf ein konkretes Nachfrageverhalten, d. h. eine Nachfrage nach einem konkreten Angebot als sichtbare Reaktion auf einen manifesten Bildungsbedarf (vgl. Schlutz 2006, S. 41), seitens der individuellen wie institutionellen Adressaten, wie bspw. der Betriebe, angewiesen sind. Die Artikulation betrieblicher Weiterbildungsbedarfe setzt wiederum das Funktionieren der unternehmensinternen Bedarfsbestimmung voraus. Die Ermittlung eines Bedarfs, allgemein verstanden als Soll-Ist-Abgleich von benötigten und vorhandenen Qualifikationen (vgl. Schlutz 1998, S. 11), ist allerdings vielmehr die Feststellung einer Notwendigkeit als eine hinreichende Bedingung für die Entstehung einer realen Nachfrage mit anschließender tatsächlicher Teilnahme (vgl. Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 7). Weiterbildungsangebote sind generell „nicht unmittelbar aus den Bedarfserhebungen ableitbar“ (Gieseke 2008, S. 34) und die ermittelten Bedarfe verweisen auch „nicht bereits auf bestimmte Angebote“ (ebd.). In der Regel sind Bedarfe also keine konkreten Konstrukte, die lediglich aufgesammelt werden müssen. Vielmehr befinden sich Bedarfe in einem diffusen, nicht reliablen Zustand und können durch vielfältige Einflussfaktoren bedingt werden. Intern treten z. B. diverse Akteure mit unterschiedlichen Interessen in Aushandlungsprozesse, die durch die Machtverhältnisse im Unternehmen bereits (vor-)entscheidend strukturiert werden (vgl. Käßlinger 2016, S. 110). Von extern wirken insbesondere „Kräfte des Umsystems“ (ebd., S. 102) in Form von Akteuren, die u. a. rechtlich-politische oder technologische Anforderungen der immer komplexer werdenden Umsysteme an die Betriebe herantragen (vgl. ebd., S. 101 f.). Dies alles führt letztendlich dazu, dass „die ‚wirklichen‘ Interessen und Bedarfe nicht einfach zu erheben und zu erfragen sind“ (ebd., S. 110).

Bevor es letztendlich zu einer konkreten Nachfrage nach extern und infolgedessen zu einer Angebotsplanung kommen kann, muss ein unternehmensinterner diffuser bzw. latenter Bildungsbedarf identifiziert und im Rahmen eines komplexen unternehmensinternen Prozesses in eine konkrete Nachfrage transformiert werden. Während die strukturierten Prozesse der Bedarfsermittlung in Unternehmen bereits häufiger Gegenstand der Forschung waren, sind diese Prozesse bisher kaum untersucht (Röbel 2017, S. 5; Gieseke 2008, S. 34).

Daran anknüpfend wird nachfolgend anhand ausgewählter empirischer Ergebnisse dreier Fallstudien der komplexe unternehmensinterne Weg von einem diffusen

Bedarf hin zu einem konkreten Weiterbildungsangebot aufgezeigt. Ein besonderer Fokus gilt dabei den Prozessen der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation als mögliche Anknüpfungspunkte einer nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Die abschließende Diskussion beleuchtet die damit verbundenen Herausforderungen für die hochschulische Angebotsplanung.

2. Projektbeschreibung und Forschungsdesign

Das Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“⁴¹ der drei mittelhessischen Hochschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen) widmete sich im Teilprojekt „Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ der explorativen Erforschung der unternehmensinternen Prozesse, die Voraussetzung für eine präzisierte Bedarfsartikulation an externe Weiterbildungsanbieter sind und damit eine wichtige Basis für eine funktionierende kooperativ-nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen darstellen. Der Fokus der Analyse lag dabei auf unternehmensinternen kommunikativ rückgebundenen Management- und Klärungsprozessen mit dem Ziel, die Transparenz dieser Prozesse zu erhöhen und aufzuzeigen, welche Faktoren relevant sind, damit es zu einer konkretisierten Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs nach extern kommen kann.

Den Kern der Studie bilden drei explorative Fallanalysen in ausgewählten Unternehmen der Branchen Industrie, Soziales und Gesundheit². Die Auswahl stützte sich einerseits auf die wissenschaftlichen Schwerpunkte der Verbundhochschulen sowie dadurch bestehende Kontakte und andererseits auf das aktive Vorhandensein einer zentralen Weiterbildungsstruktur im Unternehmen. Um den spezifischen Feldzugang zu erleichtern und erste Anhaltspunkte hinsichtlich etwaiger prozessbezogener Branchenspezifika zu identifizieren, wurden zunächst je Branche drei Interviews mit fall-externen Branchenexpertinnen und -experten durchgeführt, denen durch ihre Tätigkeit und starke Vernetzung eine Expertise zugeschrieben werden konnte. Die dort gewonnenen Erkenntnisse dienten als Modifizierungsgrundlage des Interviewleitfadens für die anschließend umgesetzten drei unternehmensinternen Fallanalysen. Hierbei wurden je Fall bis zu 12 von der Unternehmensleitung ausgewiesene Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Organisationsebenen in Einzelinterviews zu den Prozessen und möglichen Einflussfaktoren befragt. Ergänzt wurden die Interviews je Fall mit einer Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aller wesentlichen Hierarchieebenen des Unternehmens sowie durch eine den gesamten Forschungsprozess begleitende Analyse öffentlich zugänglicher unternehmenseigener Dokumente, die eine thematische Nähe zum Untersuchungsgegenstand aufwiesen. Die Analyse des Materials erfolgte fallspezifisch und fallübergreifend anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung mit MAXQDA (vgl. Mayring 2016).

3. Ergebnisse der exemplarischen Fallstudien

Die Analyse zeigt, dass die Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation Teil eines komplexen Ablaufes sind, bestehend aus vier Kernprozessen, der durchlaufen werden muss, damit ein zunächst diffuser unternehmensinterner Bedarf in ein konkretes Weiterbildungsangebot münden kann (vgl. Abb. 1). Diese vier Prozesse bauen aufeinander auf und bedingen sich wechselseitig. Innerhalb der untersuchten Unternehmen muss der Bedarf zunächst im Rahmen einer *Bedarfsermittlung* erhoben oder erkannt werden. Dieser meist noch diffuse Weiterbildungsbedarf wird in der darauffolgenden *Bedarfsartikulation* soweit konkretisiert, dass dieser in eine konkrete Nachfrage überführt und an relevante unternehmensinterne Schnittstellen weitergeleitet werden kann, die auf dieser Grundlage dann eine *Weiterbildungsentscheidung* treffen. Fällt diese positiv aus, erfolgt eine zielgerichtete *Angebotsakquise*, wobei interne oder externe Anbieter beauftragt und Angebote eingekauft werden.

Die Ermittlung und Artikulation von Bedarfen zeigen sich in den beforschten Unternehmen als entscheidende Voraussetzung für eine funktionierende Nachfrage und anschließende Realisierung von Weiterbildungsmaßnahmen und können auf Basis der drei Fallanalysen wie folgt beschrieben werden:

Bedarfsermittlung



Abb. 1: Unternehmensinterner Bedarfstransformationsprozess samt Einflussfaktoren

Der Prozess der *Bedarfsermittlung* erfolgt in den drei Fällen nicht immer systematisch. Im Fall *Industrie* werden Weiterbildungsbedarfe und Entwicklungspotentiale von den Leitungspersonen und Mitarbeitenden primär aus im Arbeitsablauf beobachteten individuellen sowie organisationalen Defiziten abgeleitet. Hinzu kommen abteilungsspezifische Besonderheiten. So werden im Vertrieb beispielsweise monatliche

Verkaufszahlen und Kundenbeurteilungen als Kriterium herangezogen. In der Logistik spielen ebenfalls unternehmensinterne Kennzahlen eine Rolle bei der Bedarfsidentifizierung. Neben der Identifizierung durch die Leitungsebene können individuelle Bedarfe zudem direkt an die jeweiligen Vorgesetzten herangetragen werden. Eine systematische Bedarfsermittlung sowie Weiterbildungsplanung erfolgt aufgrund fehlender personeller Ressourcen im untersuchten mittelständischen Unternehmen jedoch nicht.

Im Fall *Soziales* fällt die Bedarfsermittlung in den Aufgabenbereich des Führungspersonals. Dieses prüft, ob aus gesetzlichen Veränderungen oder dem Arbeitsalltag konkrete Weiterbildungsbedarfe entspringen. Diese werden regelmäßig personenspezifisch in den Mitarbeiter-Jahresgesprächen und bereichsspezifisch in Team- und Leitungssitzungen erhoben. Hierfür stehen zwar spezielle vom QM entwickelte Dokumentationsleitfäden und Checklisten zur Verfügung, welche allerdings in der Realität kaum eingesetzt werden. Sofern es sich nicht um dringende organisationale Weiterbildungsbedarfe handelt, sind die Mitarbeitenden zu Eigeninitiative aufgefordert. Daneben findet seitens des unternehmensnahen Weiterbildungsinstituts eine Art Sondierung künftiger Bildungsbedarfe, z. B. im direkten Kundenkontakt, statt. Auf eine standardisierte Befragung wird verzichtet.

Im Fall *Gesundheit* wird die Bedarfsermittlung von der Unternehmensleitung initiiert. Zahlreiche Gesetze und Richtlinien sowie damit einhergehende Fachkraftquoten führen im Unternehmen dazu, dass die Ermittlung organisationaler Bedarfe Vorrang hat und eine systematische Ermittlung zunächst unter dem Fokus der zu erfüllenden Quoten erfolgt. Im Gegensatz hierzu werden die individuellen Bedarfe nicht regelmäßig oder gar systematisch ermittelt. Lediglich die jährlichen Mitarbeitergespräche geben Raum für eine Bedarfsabfrage auf Basis eines Gesprächskatalogs. Akuter Zeitmangel sowie die hohe Arbeitsbelastung führen allerdings dazu, dass diese komprimiert werden und die Weiterbildungsbedarfe zunehmend spontan in informellen Gesprächen thematisiert werden. Standardisierte Instrumente zur Bedarfsermittlung kommen auch in diesem Großunternehmen nicht zum Einsatz.

Bedarfsartikulation

Die Analyse zeigt, dass sich in den untersuchten Fällen an die Identifikation eines Bedarfs die *Bedarfsartikulation* als eigenständiger Prozess anschließt. Dabei handelt es sich je Fall um einen hochkomplexen Prozess, der sich fallübergreifend in einer modellhaft-idealtypischen Betrachtung in drei Teilschritte ausdifferenzieren lässt: 1. Bedarfskommunikation, 2. Bedarfskonkretisierung und 3. Bedarfsüberführung. Die *Bedarfskommunikation* beschreibt die Kommunikation der ermittelten Bedarfe an die Entscheidungsträger im Unternehmen. Diese beurteilen, ob eine weitere intensivere Auseinandersetzung mit dem Bedarf anzustreben wäre. Im Rahmen der *Bedarfskonkretisierung* wird der noch diffuse Bedarf soweit konkretisiert, dass dieser in eine konkrete Nachfrage überführt werden kann. In diesem Prozess wird bereits eine erste Selektion hinsichtlich in Frage kommender Formate und Anbieter vorgenommen. Zudem findet ein Abgleich mit den internen Erwartungen und den tatsächlich ver-

fügbaren Angeboten statt. Die *Bedarfsüberführung* stellt die unternehmensinterne Überführung des zuvor konkretisierten Bedarfs an relevante Schnittstellen (z. B. Weiterbildungsabteilung) dar, die infolgedessen in der Lage sein werden eine konkrete Anfrage an Weiterbildungsanbieter zu formulieren.

Fallübergreifend können die grundlegenden Strukturen des Bedarfsartikulationsprozesses als einheitlich beschrieben werden. Auch die jeweiligen Ausgangslagen, Ziele und abschließenden Schritte dieser drei Teilschritte lassen keine größeren Fallspezifika erkennen. Die Betrachtung der wesentlichen Vorgänge je Teilschritt und Fall offenbart jedoch in der konkreten Ausgestaltung unternehmensspezifische Charakteristika, die sich z. T. deutlich voneinander unterscheiden. Im Teilschritt der Bedarfskommunikation weicht beispielsweise die Kommunikationsrichtung deutlich voneinander ab. Im Fall *Soziales* wird eine Kommunikation von unten nach oben (Bottom-up) bevorzugt, während sie im Fall *Gesundheit* vorrangig Top-down verläuft. Im Fall *Industrie* hingegen kommt es zu keiner Priorisierung. Der zweite Teilschritt der Bedarfskonkretisierung findet im Fall *Gesundheit* ausschließlich auf der Leitungsebene statt. Bei den beiden anderen Fällen wird neben der Leitungsebene auch die Mitarbeiterebene in diesen Teilschritt mit einbezogen, sofern individuelle Bedarfe im Fokus der Betrachtung stehen³.

Einflussfaktoren

Ein möglicher Erklärungsansatz für die spezifische Ausgestaltung der Teilschritte sind die vielfältigen Einflussfaktoren, die die in die komplexe Unternehmensrealität eingebetteten Prozesse beeinflussen. Im Rahmen der Analyse konnten insgesamt sechs interne wie externe Einflussfaktoren identifiziert werden, die die Prozesse der Bedarfsartikulation und Bedarfsermittlung besonders prägen: (1) Unternehmenskultur, (2) vorhandene Weiterbildungsstrukturen, (3) Unternehmensgröße, (4) Hierarchietiefe, (5) Branche und (6) Systemumwelt.

Jeder dieser Faktoren ist sowohl einzeln als auch im wechselseitigen Bezug zu betrachten. So kann die Implementierung einer konkreten Organisationseinheit für Weiterbildung sämtliche weiterbildungsbezogene Prozesse des Unternehmens beeinflussen. Die Einrichtung einer solchen Struktur hängt aber stark von den vorhandenen Ressourcen ab, was Großunternehmen meist begünstigt. Die Branche wiederum bestimmt nicht selten, in welcher Hinsicht ein Zugriff der Systemumwelt (Politik, Öffentlichkeit etc.) auf die Unternehmen stattfindet. Im Fall *Gesundheit* steht das Unternehmen unter großem Einfluss der „Kräfte des Umsystems“ (Käpplinger 2016, S. 102) in Form von gesetzlichen Vorgaben und Fachkraftquoten. Die Minimierung des Risikos einer Nichterfüllung führt dort folglich zu stark standardisierten Prozessen der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation. Die Folge ist eine insgesamt starke Hierarchisierung einhergehend mit einer Schwächung individueller Entfaltungsmöglichkeiten, die den konsequenten Prozessablauf verzögern könnten.

4. Anknüpfungspunkte und Herausforderungen für die hochschulische Angebotsplanung

Sowohl die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als auch seine Artikulation zeigen sich in der betrieblichen Praxis der fallgebenden Unternehmen als hochgradig spezifische Unterfangen, die von zahlreichen internen wie externen Einflussfaktoren geprägt werden. Diese beiden Prozesse sind dabei der entscheidende Teil eines komplexen Gefüges, das durchlaufen werden muss, damit ein zunächst diffuser unternehmensinterner Bedarf in ein Weiterbildungsangebot münden kann. Damit stellen sie eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende nachfrageorientierte Angebotsentwicklung dar. So bildet die *Bedarfsermittlung* zunächst die elementare Voraussetzung für eine anschließende Artikulation. Durch die im Rahmen der *Bedarfsartikulation* stattfindende Überführung des diffusen in einen konkreten Bedarf wird das Unternehmen wiederum erst dazu befähigt einerseits über die Relevanz der Bedarfe zu entscheiden und andererseits daran anknüpfend auf die Bedarfe passgenau zu reagieren und eine Bildungsnachfrage an (externe) Weiterbildungsanbieter zu generieren. Für die Hochschulen sind die im Zuge dessen übermittelten betrieblichen Weiterbildungsbedarfe besonders relevant, stellen sie doch den entscheidenden Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten Angebotsentwicklung dar.

Anders als angenommen scheint eine systematische und ggf. auf standardisierten Instrumenten basierende Bedarfsermittlung in den drei Fällen keine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen des Bedarfsartikulationsprozesses und der darauffolgenden Prozesse zu sein. Es stellt sich allerdings die Frage, wie sich eine deutlich systematischere Bedarfsermittlung auf die Komplexität der Bedarfsartikulationsprozesse auswirken könnte. So zeigte sich in den Unternehmen insbesondere beim Führungspersonal mehrfach der Wunsch nach einer Vereinfachung, stärkeren Strukturierung oder Professionalisierung der Prozesse. Im Fall Soziales wurden die Hochschulen dabei als potentiell beratende Instanz benannt. Für das mittelständische Unternehmen im Bereich Industrie, das über keine Weiterbildungsabteilung verfügt könnte die Hochschule gar eine entlastende Funktion bei der Bedarfserhebung, Organisation sowie Durchführung der Weiterbildung einnehmen. Die Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung könnten also im Sinne eines Dienstleisters dazu beitragen, in den Betrieben passgenaue, professionellere Prozesse zu etablieren, um individuelle wie organisationale Bedarfe effizienter sowie fundierter erheben, verarbeiten und artikulieren zu können als dies in der gegenwärtigen Praxis der Fall zu sein scheint. Damit könnte auch der vielfach geäußerten Bedarfsbenennungsproblematik der Unternehmen begegnet werden. Die Hochschulen würden dann nicht mehr nur auf Bedarfe reagieren, sondern vielmehr als proaktive Mitgestalter der beschriebenen Prozesse fungieren. Solche Dienstleistungen müssten allerdings maßgeschneidert werden, um auf die komplexen branchen- und unternehmensspezifischen Gelingensfaktoren (vgl. Denninger/Siegmund/Bopf 2018, S. 26) adäquat eingehen zu können. Hierzu gehört es auch die komplexe Unternehmensrealität respektive die unternehmensspezifischen Merkmale und vielfältigen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Maßgeschneiderte Dienstleistungen haben allerdings ihren Preis und es ist fraglich,

ob die Unternehmen bereit wären diese Kosten zu tragen oder wie diese anderweitig finanziert werden könnten. Zudem bleiben Zweifel bestehen, inwiefern in einem vom Spannungsfeld zwischen „ökonomischen und pädagogischen Prinzipien“ (Hippel/Röbel 2016, S. 64) bzw. von Macht- und Interessenskonflikten geprägten Unternehmen überhaupt die Möglichkeit besteht, die beschriebenen Prozesse mitgestalten oder optimieren zu können. Fraglich ist ferner, in welchen Verantwortungsbereich diese Dienstleistung an den Hochschulen fallen würden und ob bzw. welche zusätzlichen Strukturen dafür geschaffen werden müssten.

Problematisch für die hochschulische Angebotsplanung ist, dass im Rahmen der *Bedarfsartikulation* bereits früh eine erste Selektion hinsichtlich geeigneter Anbieter oder Formate stattfindet. Ziel der Verantwortlichen ist es dabei, für den bestehenden Bildungsbedarf die passende Programmart (vgl. ebd., S. 69) auszuwählen. Nur die im Zuge dessen als relevant eingestuften Programmarten kommen noch im Rahmen der Angebotsakquise in Frage. Reicht z. B. der interne Programmkatalog nicht aus, fällt die Wahl auf externe Angebote. Die Hochschulen sind den Unternehmen als externer Anbieter jedoch oft unbekannt oder bieten nicht die benötigten Formate an. Dadurch haben sie faktisch bereits bei der ersten Selektion eine geringere Bedeutung als vorhandene externe Stammanbieter. Der Prozess der Bedarfsartikulation kann damit die Artikulation eines Weiterbildungsbedarfs an die Hochschulen entscheidend beeinflussen oder gar verhindern. Daher ist es für die hochschulische Angebotsentwicklung wichtig, dass die Hochschulen im Teilschritt der Bedarfskonkretisierung als potentieller Anbieter sichtbar werden und durch passgenaue Formate an Relevanz gewinnen. Die an vielen Hochschulen implementierten zeit- und kostenintensiven Formate wie Zertifikatskurse oder Masterstudiengänge sind für die untersuchten Unternehmen irrelevant, während kleine Formate oder flexible modulare Bausteine auf großes Interesse stoßen. In weiteren Studien gilt es daher herauszufinden, wie wissenschaftliche Weiterbildung sowohl kurzfristigen betrieblichen Weiterbildungsbedarfen gerecht werden und gleichzeitig nachhaltig nützlich sein kann, ohne dass sich die Hochschulen dabei komplett verbiegen und ihre Handlungslogiken mit den betrieblichen Handlungslogiken vollständig in Einklang bringen müssen. Zu diskutieren wäre in diesem Zusammenhang außerdem, ob nur bestimmte ausgewählte kurzfristige Bedarfe von den Hochschulen bedient werden sollten oder ob eine hochschulische Angebotsentwicklung auf jede Nachfrage mit einem passenden Angebot reagieren kann und soll. Zudem bleibt kritisch zu hinterfragen, ob ein solch stark an betrieblich und ökonomisch ausgerichtete nachfragerorientierte Angebotsentwicklung nicht auch dazu führt, dass weitere Bedarfe z. B. nicht-traditioneller Zielgruppen hintenanstehen müssen oder gar überhört werden und eine Öffnung der Hochschulen damit zu sehr partiell stattfindet.

Anmerkungen

- 1 Das Vorhaben wurde in der ersten Förderphase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU mit den Förderkennzeichen: 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010 und in der zweiten Förderphase (2015-2017) mit den Förderkennzeichen 16OH12008,

- 16OH12009, 16OH12010 aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Informationen: www.wmhoch3.de
- 2 Die Unternehmen aus den Branchen Soziales und Gesundheit waren mit 1.000 bzw. 10.000 Beschäftigten zum Zeitpunkt der Erhebung den Großunternehmen zuzuordnen. Im Fall Industrie (450 Beschäftigte) handelte es sich um ein mittelständisches Unternehmen.
 - 3 Die Prozesslandkarten der drei Fälle und ein ausführlicher Vergleich der Teilschritte siehe Denninger/Siegmund/Bopf 2017

Literatur

- Denninger, A./Siegmund, R./Bopf, N. (2018): Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-31.
- Denninger, A./Siegmund, R./Bopf, N. (2017): Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation. Online unter: www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003). *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem*. Dresden: TU Dresden.
- Hippel, A. v. (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 31, H. 1, S. 42-51.
- Hippel, A. v./Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39, H. 1, S. 61-81.
- Jechle, T./Kolb, M./Winter, A. (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: *Unterrichtswissenschaft* 22, H. 1, S. 3-22.
- Käpplinger, B. (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*, Bielefeld: wbv.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Prokop, E. (2009): *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn: F. Schöningh, S. 1055-1060.
- Röbel, T. (2017): *Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 1, S. 25-39.
- Schäfer, E. (2012): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen*. In: *Bildung und Erziehung* 65, S. 183-194.
- Schlutz, E. (1998): *Bedarfserschließung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. Loseblattsammlung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1-27.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Wissenschaftsrat (2019): *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin: o. V.
- Wolter, A. (2011): *Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 33, H. 4, S. 8-35.

9.3 Publikation 3

Denninger, Anika (2020): Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, (H. 1), S. 55-62.
<https://doi.org/10.4119/ZHWB-2375>

Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage

Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse

ANIKA DENNINGER

Kurz zusammengefasst ...

In der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt es trotz einer primär nachfrageorientiert ausgerichteten Angebotsentwicklung zu Passungsproblematiken zwischen Angebots- und Nachfrageseite. So kommen mitunter implementierte Angebote aufgrund zu wenig Teilnehmender nicht zustande, obwohl sie bedarfsbasiert entwickelt wurden. Der Beitrag geht im Rahmen der Sekundäranalyse einer Fallstudie im Gesundheitsbereich auf Ursachensuche. Im Zentrum steht dabei die Hypothese, dass die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung – bedingt durch spezifische bisher kaum untersuchte unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse – primär an organisationale Bedarfe anknüpft und gleichzeitig individuelle Bedarfe der Mitarbeitenden zu wenig beachtet. In diesen Prozessen könnte eine Ursache für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung liegen. Schließlich wird betrachtet, welche Ansatzmöglichkeiten sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Angebotsentwicklung der Hochschulen ergeben.

1 Ausgangslage und theoretische Annäherung

In der Vergangenheit wurden Positionen laut, die einen Paradigmenwechsel von einer Angebots- hin zu einer Nachfrageorientierung (Holz, 2001) postulierten. Entsprechend treten Weiterbildungsbedarfe in den Fokus unternehmensinterner wie externer Programmplanender. Grundlegend definiert werden (Weiter-)Bildungsbedarfe als Soll-Ist-Abgleich von vorhandenen und benötigten Qualifikationen (Schlutz, 1998) bzw. „a gap or discrepancy between a present capability (PC) and a desired capability (DC)“ (Sork, 2001, S. 101). Sie sind dabei ein wichtiger Ansatzpunkt für betriebsinternes Bil-

dungscontrolling (Käpplinger, 2009) sowie für externe Weiterbildungsanbieter (Meisel, 2011). Auch von den Hochschulen, als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung, wird eine verstärkt nachfrageorientierte Angebotsplanung gefordert, um auf dem umkämpften Weiterbildungsmarkt bestehen (Hippel, 2008; Wolter, 2011) und die ihr zugeschriebenen Potenziale¹ bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse entfalten zu können. Den Bedarfen der Unternehmen oder Beschäftigten kommt hierbei oft besondere Aufmerksamkeit zu, sodass von einer betrieblich und ökonomisch ausgerichteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung gesprochen werden kann.

Dennoch konnte die wissenschaftliche Weiterbildung die ihr zugeschriebenen Potenziale bisher quantitativ nicht hinreichend entfalten. Sie führt nach Herm, Koepfner, Leuterer, Richter und Wolter (2003) sowohl auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt als auch innerhalb der Hochschule ein „doppeltes Nischendasein“ (S. 19). Gemäß des Adult Education Survey lag die Teilnahmequote an wissenschaftlicher Weiterbildung auch im Jahr 2018 gerade einmal bei 5%, wenngleich mit ansteigender Tendenz (BMBF, 2019). Für die geringen Quoten werden jeher vielfältige Gründe, wie z.B. eine mangelnde Wahrnehmung in der Bevölkerung (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016), die fehlende Verankerung der Nachfrageorientierung im traditionellen universitären Selbstverständnis (Heufers & El-Mafaalani, 2011) oder der bei Großunternehmen häufig, aufgrund der Existenz eines internen Weiterbildungszentrums, der fehlende Bedarf an akademischer Weiterbildung (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003), aufgeführt. Zudem sind die Formate wie Zertifikatskurse oder berufsbegleitende Masterstudiengänge i.d.R. zeit- und kostenintensiv, während sich

¹ Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich an der Schnittstelle zwischen Beschäftigungs-, Bildungs- und Wissenschaftssystem. Laut Wissenschaftsrat (2019) erleichtert sie u.a. nicht-traditionellen Zielgruppen den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und verhilft mit einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung Berufstätigen zur Entfaltung individueller Potenziale sowie der wissenschaftlichen Verankerung ihres Wissens.

Unternehmen wie Beschäftigte oft für flexible, modulare Bausteine und kompakte Formate interessieren (Denninger, 2019). Demnach existiert eine „mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage“ (Konegen-Grenier, 2019, S. 19).

Maschwitz (2015) sieht die Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen in der Umsetzungsrealität aufgrund zentraler Umsetzungsschwierigkeiten daher weiterhin als äußerst problembehaftet an. In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich diese Passungsproblematiken zwischen Angebot und Nachfrage z.B. konkret, wenn neu implementierte Angebote aufgrund mangelnder Nachfrage bzw. zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, obwohl sie bedarfsbasiert entwickelt wurden. Aufgrund der unzureichenden statistischen Abbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Widany et al., 2020) fehlen hierzu bisher verlässliche Zahlen, d.h. es ist unbekannt, wie häufig solche Fälle auftreten. Dass diese existieren, bestätigen Berichte aus der Praxis. Zudem liefert der Trendmonitor Weiterbildung (2018) einen Hinweis auf eine hochschulseitige Unzufriedenheit mit der Nachfrage, denn nur 29% der 59 befragten Hochschulen, die mit Unternehmen bei der Erstellung von betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen kooperieren, bewerten die Teilnehmendenzahlen mit mindestens „gut“ (Kirchgeorg, Pfeil, Georgi, Horndasch & Wisbauer, 2018). Dies zeigt, dass selbst wenn ein Bedarf im Unternehmen ermittelt wurde, dieser nicht unmittelbar auf ein bestimmtes Weiterbildungsangebot hinweist (Gieseke, 2008) und „meistens keine Auskunft über die tatsächlichen Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmer/innen einer Weiterbildungsmaßnahme“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003, S. 18) gibt. Bevor es jedoch zu einer konkreten Nachfrage an externe Weiterbildungsanbieter wie die Hochschulen kommen kann, muss ein zunächst diffuser Bedarf im Zuge eines komplexen unternehmensinternen Prozesses in eine konkrete Nachfrage, d.h. nach Schlutz (2006) eine Nachfrage nach einem konkreten Angebot als sichtbare Reaktion auf einen manifesten Bildungsbedarf, transformiert werden (Denninger, 2019). Dies gilt für organisationale Bedarfe der Unternehmen und individuelle Bedarfe der Beschäftigten gleichermaßen. Allerdings weichen diese Perspektiven oftmals voneinander ab. So bezeichnet Gieseke (2009) Unternehmen als „Arenen mit Interessensdivergenzen“ (S. 67). Hippel und Röbel (2016) zeigen, dass die verschiedenen Akteure eines Unternehmens im Gesundheitsbereich sehr unterschiedliche Interessen verfolgen. Während die Leitung auf einen Wettbewerbsvorteil setzt, erhofft sich das Pflegepersonal ein höheres Ansehen durch die betriebliche Weiterbildung. Eiben, Hampel und Hasseler (2019) beschreiben mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Gesundheitswesen „eine Diskrepanz zwischen den Wünschen an die inhaltliche Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Arbeitgebenden und der Themenwahl der Arbeitnehmenden“ (S. 52).

Inwiefern die divergierenden Perspektiven der verschiedenen Unternehmensakteure in die Bedarfsermittlung ein-

fließen, d.h. wie Bedarfe außerhalb der strukturierten und standardisierten Prozesse der Bedarfsermittlung in Unternehmen – welche bereits häufiger Gegenstand der Forschung waren – definiert werden (Röbel, 2017) und welche „interpretativen Schritte“ (Gieseke, 2008, S. 34) zwischen einem Bedarf und einem Angebot stehen, ist bisher kaum untersucht worden. Das fehlende spezifische Wissen hinsichtlich der zentralen unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse, d.h. der Schritte der Transformation eines diffusen Bedarfs in eine konkrete Nachfrage und den unterschiedlichen Einflüssen der relevanten Akteure hierauf, hat zur Folge, dass auch ihre Wirkung auf die geschilderte mangelnde Passungsfähigkeit der nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung weitestgehend unklar ist.

An dieser Forschungslücke setzt dieser Beitrag an. Im Zentrum steht dabei die grundlegende Hypothese, dass eine nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung – bedingt durch unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse – primär an organisationalen Bedarfen anknüpft und die individuellen Bedarfe der Beschäftigten bzw. potenziellen Teilnehmenden zu wenig beachtet. Gerade wenn Akteure mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind, neigen diejenigen mit der größten Macht dazu, ihre Macht zur Behauptung ihrer eigenen Interessen einzusetzen (Cervero & Wilson, 1994). Die Planenden orientieren sich folglich einseitig an den Interessen derjenigen, die im Unternehmen die meiste Macht besitzen, was einen demokratischen Planungsprozess, den Cervero und Wilson (1994) als zentrale Anforderung an Programmplanungshandeln beschreiben, behindert. Verantwortungsvoll ist es, vor auszusehen, „how existing relations of power are likely to support or constrain a substantively democratic planning process and then acting in ways to nurture such a process“ (Cervero & Wilson, 1994, S. 260). Entsprechend sind die Planenden dafür verantwortlich, alle relevanten Akteure an der Planung zu beteiligen. Wie Sork (2001) zudem konstatiert, sind Programme, die auf Bedarfen basieren, die von den Lernenden selbst identifiziert wurden (felt needs), attraktiver für Lernende als Programme, die auf Bedarfen basieren, die durch andere identifiziert bzw. ihnen zugeschrieben wurden (ascribed needs). Zwar ist es durchaus möglich, dass Bedarfe von einer Person empfunden und ihr gleichzeitig von anderen zugeschrieben werden, eine Übereinstimmung ist dagegen die Ausnahme (Sork, 2001).

In den bisher nicht näher untersuchten Bedarfstransformationsprozessen könnte damit eine Ursache für die beschriebenen Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete, nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung liegen. Um dieser Hypothese nachzugehen, greift der Beitrag eine im Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ entstandene Fallstudie im Gesundheitssektor auf. Diese konnte im Rahmen einer Untersuchung interner Bedarfsartikulationsprozesse erste Erkenntnisse zu komplexen unternehmensinternen Wegen diffuser organisationaler bzw. individueller Bedarfe hin zu einem konkretisierten Bedarf generieren

(Denninger, Siegmund & Bopf, 2017). Ebendies bildet die Grundlage für die nachfolgende Sekundäranalyse des Interviewmaterials, die einerseits eine vertiefende Analyse der bereits identifizierten komplexen Prozesse leisten soll und andererseits einen besonderen Fokus auf mögliche Differenzen und Spannungen zwischen individuellen und organisationalen Bedarfen bzw. den unterschiedlichen Interessenlagen von Mitarbeitenden und Unternehmensleitung legt. Abschließend wird beleuchtet, welche Ansatzmöglichkeiten sich daraus für die Angebotsentwicklung der Hochschulen ergeben.

2 Projektkontext, Methodik und Fallbeschreibung

Der vorliegende Artikel basiert auf den Ergebnissen der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“² (2015-2017) der mittelhessischen Hochschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen). Im Zentrum dieser Analyse standen Fallstudien in je einem Unternehmen der Branchen Industrie, Soziales und Gesundheit³ mit dem Ziel der explorativen Erforschung unternehmensinterner, kommunikativ rückgebundener Management- und Klärungsprozesse, die Voraussetzung für eine präzisierte Bedarfsartikulation an externe Weiterbildungsanbieter sind und damit eine wichtige Basis für eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen darstellen.

Der fokussierte Fall stellt ein Großunternehmen im Bereich Gesundheit dar, das mit über zehntausend Beschäftigten an diversen nationalen Standorten operiert. Das Kerngeschäft des Unternehmens bilden Leistungen in den Bereichen Medizin, Pflege und Versorgung. Den Kopf des hierarchisch aufgebauten Unternehmens bilden die standortübergreifende Geschäftsführung und die standortspezifischen Geschäftsleitungen (oberes Management). Darauf folgen die mittlere (Bereichsleitung) und die untere Management (Abteilungsleitung). Die Weiterbildung der Beschäftigten wird i.d.R. standortübergreifend von einer unternehmenseigenen Weiterbildungsabteilung verwirklicht. Reicht das interne Angebot nicht aus, behält es sich die Abteilung vor, Angebote extern einzukaufen. Weiterbildungen besitzen einen hohen Stellenwert und werden durch finanzielle und zeitbezogene Fördermöglichkeiten unterstützt. Das Analysematerial des Falls besteht aus drei Interviews mit fallexternen Branchenexpert*innen, einer Analyse öffentlich zugänglicher Unternehmensdokumente, 12 leitfadengestützten Einzelinterviews sowie einer Gruppendiskussion mit Vertreter*innen aller Hierarchieebenen des Unterneh-

mens. Den externen Befragten wurde aufgrund ihrer Tätigkeiten eine branchenspezifische Expertise zugeschrieben, die besonders den jeweiligen Feldzugang erleichterte. Zudem gaben sie eine Einschätzung hinsichtlich zentraler externer Einflussfaktoren auf die unternehmensinterne Bedarfsartikulation ab⁴. Die internen Befragten wurden von der Unternehmensführung ausgewählt und haben im Sinne einer maximalen Kontrastierung sämtliche Hierarchieebenen abgedeckt. Die Auswertung des Materials erfolgte anhand einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2016).

3 Ergebnisse der Sekundäranalyse

3.1 Transformation individueller und organisationaler Weiterbildungsbedarfe

Damit ein diffuser, nicht reliabler Bedarf in einer konkreten Nachfrage münden kann, durchläuft er im untersuchten Unternehmen i.d.R. vier aufeinander aufbauende und sich gegenseitig bedingende Kernprozesse (Bedarfsermittlung, Bedarfsartikulation, Weiterbildungsentscheidung, Angebotsakquise)⁵. Im Rahmen der Sekundäranalyse fällt besonders auf, dass die identifizierten organisationalen und individuellen Weiterbildungsbedarfe im Rahmen der ersten beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation *unterschiedlich komplexe Kommunikations- und Transformationswege* durchlaufen, um letztendlich in einen konkreten, manifesten Bedarf zu münden. Abbildung 1 zeigt die von den Befragten geäußerten typischen sowie alternativen Wege auf. Als „typisch“ bezeichnet werden dabei die Wege, die von den Befragten zum einen am häufigsten, und zum anderen als der übliche, reguläre Weg nachgezeichnet wurden. Wie dargestellt, werden Bedarfe zu Beginn typischerweise von den Mitarbeitenden (individuelle Ebene) oder vom oberen Management (organisationale Ebene) identifiziert. Das bedeutet aber nicht, dass dies nicht auch durch andere Akteure erfolgen kann. Abweichungen im Unternehmensalltag können generell atypische Schritte erzeugen und die dargestellten Prozesse verändern. Daneben existiert außerdem eine situative, informelle Kommunikation, z.B. in Pausen, die keinen Mustern folgt und sich daher in dieser Form nicht präzisieren lässt.

Die Transformation des *individuellen* Weiterbildungsbedarfs zu einem konkreten, manifesten Bedarf gestaltet sich typischerweise wie folgt: Die Mitarbeiterbedarfe ergeben sich primär „aus dem Alltag“ (OM 2, Abs. 57) und werden nicht systematisch, z.B. mit Hilfe eines Instruments, ermittelt. Der auftretende Bedarf ist zumeist diffus und weist nur selten auf ein konkret benötigtes Weiterbildungsangebot hin (Gieseke,

² Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 (aus Mitteln des BMBF).

³ Die Auswahl stützte sich auf die wissenschaftlichen Schwerpunkte der Verbundhochschulen, bestehende Kontakte und das Vorhandensein einer zentralen Weiterbildungsstruktur im Unternehmen.

⁴ Für eine ausführliche Darstellung s. Denninger, Siegmund & Bopf (2017).

⁵ Für eine ausführliche Darstellung s. Denninger (2019).

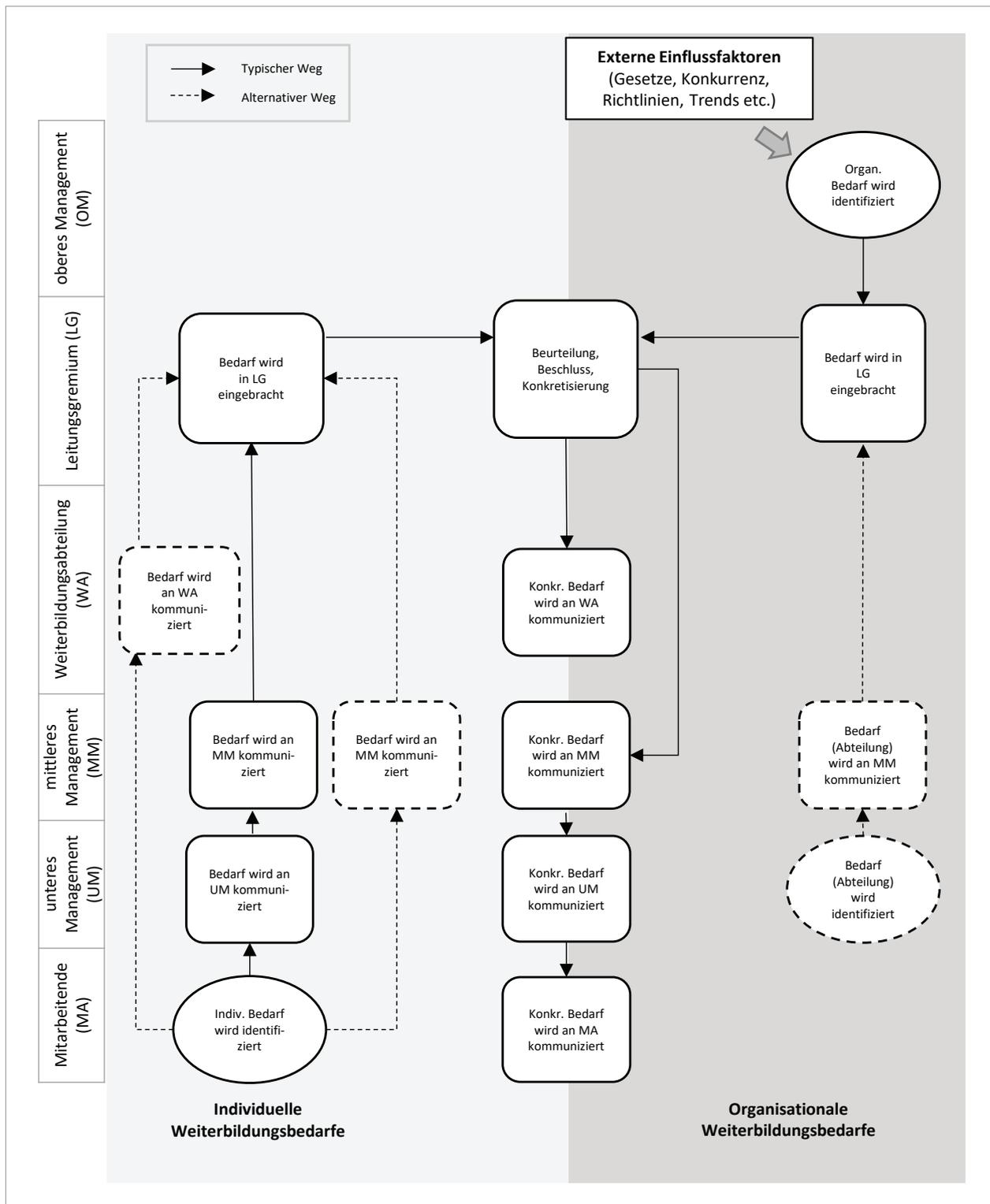


Abb. 1: Unternehmensinterne Transformation individueller und organisationaler Weiterbildungsbedarfe.

2008). Daher wird er im Anschluss an die *Bedarfsermittlung* im komplexen Kernprozess der *Bedarfsartikulation* konkretisiert. Diese gliedert sich wiederum in drei Teilschritte: 1. Bedarfskommunikation, 2. Bedarfskonkretisierung und 3. Bedarfsüberführung. Auf individueller Ebene beschreibt die *Bedarfskommunikation* die Kommunikation der zuvor sowohl in informellen als auch formalen Gesprächen identifizierten

Bedarfe an die Entscheidungsträger im Leitungsgrremium des Unternehmens. Sie findet typischerweise über die vom Unternehmen klar vorgegebenen formellen, mehrstufigen Kommunikationswege statt. Entsprechend kommunizieren die Mitarbeitenden ihren Bedarf zunächst an die nächsthöhere Ebene (unteres Management). Dieser Vorgang ist nicht an ein formales Setting gebunden und kann jederzeit erfolgen.

Ferner besteht die Möglichkeit, die Bedarfe im Jahresmitarbeitergespräch an das untere Management zu artikulieren. Alternativ können die Mitarbeitenden ihre Bedarfe direkt an eine höhere Instanz wie das mittlere Management oder die Weiterbildungsabteilung kommunizieren. Daraufhin befinden die Vorgesetzten darüber, ob der kommunizierte individuelle Bedarf im Sinne des Unternehmens relevant ist und reichen ihn ggf. an das Leitungsgremium weiter. Das Leitungsgremium besteht aus Vertreter*innen der Weiterbildungsabteilung, des oberen sowie mittleren Managements und diskutiert im nächsten Schritt der *Bedarfskonkretisierung*, ob eine weitere Auseinandersetzung mit dem Bedarf anzustreben ist und bespricht in einem jährlichen Planungsgespräch, welche Bedarfe im Rahmen der Programmplanung befriedigt werden sollen. Werden die individuellen Bedarfe vor dem Hintergrund der Unternehmensbelange und externer Vorgaben als relevant eingestuft, wird der noch diffuse Bedarf soweit konkretisiert, dass dieser mit einem Angebot in Verbindung gebracht und später in eine konkrete Nachfrage überführt werden kann. Daraus resultiert der konkrete, tatsächlich zu befriedigende Bedarf, der im Zuge des Teilschritts der *Bedarfsüberführung* an die Weiterbildungsabteilung weitergeleitet wird, die den Auftrag hat, eine entsprechende Angebotsentwicklung umzusetzen.

Die Transformation des *organisationalen* Weiterbildungsbedarfs hin zu einem konkreten, manifesten Bedarf gestaltet sich typischerweise wie folgt: Organisationale Bedarfe werden im Zuge der *Bedarfsmittlung* durch das obere Management identifiziert. Dabei wird zuerst geprüft, welche gesetzlich vorgegebenen Fachkraftquoten erfüllt werden müssen. Das Ergebnis dieses Abgleichs definiert den Weiterbildungsbedarf. Insgesamt gestalten unternehmensexterne Einflussfaktoren wie Gesetze, Richtlinien, Verordnungen, Trends, Konkurrenz oder gesellschaftliche und berufsbezogene Entwicklungen das Weiterbildungsprogramm des Unternehmens besonders mit. Im Anschluss wird der diffuse organisationale Bedarf im Zuge der *Bedarfskommunikation* direkt vom oberen Management im Leitungsgremium eingebracht. Dort wird im Schritt der *Bedarfskonkretisierung* darüber entschieden, welche Bedarfe im Zuge der internen Programm- und Angebotsentwicklung weiterverfolgt werden. Alternativ kommt es vor, dass das untere Management abteilungspezifische Weiterbildungsbedarfe im Arbeitsalltag identifiziert. Organisationale Bedarfe werden also „sowohl von innen als auch von außen“ (MA 5, Abs. 81) an das Unternehmen herangetragen. Das untere Management leitet die Abteilungsbedarfe über die formal vorgegebenen Kommunikationswege an das mittlere Management weiter. Dieses übermittelt den Bedarf an das Leitungsgremium. Der bis dato noch diffuse organisationale Bedarf wird, ebenso wie der zuvor beschriebene individuelle Bedarf, im Leitungsgremium soweit konkretisiert, dass dieser später mit einem Angebot in Verbindung gebracht und in eine konkrete Angebotsnachfrage überführt werden kann. Im Teilschritt der *Bedarfsüberführung* wird der konkretisierte Bedarf an die Weiterbildungsabteilung weitergeleitet. Kann der Bedarf intern nicht bedient

werden, kommt es durch die Weiterbildungsabteilung zu einer Nachfrage an externe Anbieter.

Ein Vergleich der zwei Wege zeigt, dass die Bedarfe im Unternehmen in unterschiedlicher Komplexität kommuniziert und verarbeitet werden. So werden die organisationalen Bedarfe zielgerichtet, ohne größere interne Rückversicherungsprozesse im Leitungsgremium, eingebracht, während die individuellen Bedarfe zuvor intensiv abgewogen werden bzw. längere vorgegebene Kommunikationswege und z.T. mehrere Hierarchiestufen überwinden müssen.

3.2 Bedarfs-Priorisierungen und resultierende Differenzen

Das Leitungsgremium ist die zentrale und höchste Entscheidungsinstanz aller weiterbildungsbezogenen Vorgänge im Unternehmen. Die hier vertretenen Akteure beurteilen die eingebrachten individuellen wie organisationalen Bedarfe vor dem Hintergrund relevanter Faktoren (Gesetze, Budget etc.). In diese Abstimmungsprozesse sind weder das untere Management noch die Mitarbeitenden selbst eingebunden. Ersteres wird nur in Ausnahmefällen beratend hinzugezogen. Dies bedeutet, dass die Entscheidungen darüber, welche Bedarfe künftig weiterverfolgt werden, daran anknüpfende konzeptionelle Überlegungen zum Weiterbildungsprogramm sowie die Bedarfskonkretisierung ausschließlich auf der Leitungsebene stattfinden; also – folgt man Cervero und Wilson (1994) – von den Akteuren mit der größten Macht im Unternehmen. Dabei werden alle Maßnahmen priorisiert, die helfen, die auferlegten abrechnungsrelevanten Fachkraftquoten zu erreichen. Individuelle Bedarfe werden dagegen, sofern sie nicht mit den organisationalen Bedarfen übereinstimmen, nachrangig behandelt und nur weiterverfolgt, „wenn man auch weiß, dass die das schaffen können und dass die auch für das Unternehmen einen Nutzen haben“ (OM 2, Abs. 37). Auch werden sie insgesamt stärker abgewogen und nicht systematisch ermittelt. Alle Weiterbildungswünsche abseits des organisationalen Nutzens gelten als Privatsache, wengleich trotzdem versucht wird „individuelle Lösungen“ (MA 5, Abs. 67) zu finden.

Der individuelle Weiterbildungsbedarf ist jedoch häufig heterogener als der eines Unternehmens (Schäfer, 1988) und wird durch zahlreiche persönliche Faktoren und Ziele bedingt. Für die Mitarbeitenden steht die eigene Karriere und optimale Berufsausübung im Vordergrund. Unternehmen werden hingegen von externen Faktoren bzw. sog. „Kräften des Umsystems“ (Käpplinger, 2016, S. 102) stark beeinflusst. Im Vordergrund steht die Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit sowie die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben. Personenbezogene Gründe geben seltener Anlass zur Weiterbildung – obwohl die optimale Umsetzung der im Berufsalltag durchzuführenden Tätigkeiten einen Schnittpunkt organisationaler wie individueller Interessen darstellt. Sork (2001) beschreibt die Schwierigkeit, eine Übereinstimmung der „owners of the need (the learners) and others“ (S. 103) zu erreichen und führt dies auf unterschiedliche Wertesysteme zurück, die beeinflussen, was jeweils als „desired capability“

(Sork, 2011, S. 103) beurteilt wird oder nicht. Demnach wird es schwierig, Teilnehmende zu generieren, insofern es nicht gelingt, diese Differenzen vor den eigentlichen Planungsprozessen aufzulösen.

Folglich ergeben sich im untersuchten Fall Spannungen und kritische Stimmen unter den Mitarbeitenden. Trotz geforderter Eigeninitiative werden von ihnen selten individuelle Bedarfe aktiv geäußert. Es besteht die Auffassung, „keinen direkten Einfluss“ (MA 3, Abs. 99) zu haben und dass das umfangreiche Weiterbildungsangebot vor allem aus Prestige Gründen realisiert wird. Die geringen finanziellen wie beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen würden individuelle Bedarfe gar verhindern. Zudem sind einige Befragte der Auffassung, das Unternehmen reagiere auf die Bedarfe zu langsam.

4 Ansatzpunkte für die hochschulische Angebotsentwicklung

Eine einseitige Priorisierung der Unternehmensbedarfe im internen Kommunikations- und Transformationsprozess kann, wie der Fall zeigt, Auswirkungen auf die Nachfrage des Unternehmens sowie in Folge dessen auf die nachfrageorientierten entwickelten Weiterbildungsangebote haben. So ist denkbar, dass die individuellen Bedarfe im Verlauf dieses Prozesses verloren gehen oder verzerrt werden, sodass der konkretisierte Bedarf am Ende stark von den individuellen Bedarfen abweicht bzw., wie schon von Sork (2001) konstatiert, „the interests of someone other than the learners“ (S. 102) dient. Im Fallbeispiel gibt die resultierende Nachfrage nicht die Interessen der Mitarbeitenden wieder, sondern der Leitungsebene. Eine daran orientierte hochschulische Angebotsentwicklung geht fälschlicherweise von einem umfassenden Bedarf aus, der tatsächlich aber einseitig ist. Die entwickelten Angebote sind für die Mehrheit der Beschäftigten folglich nicht so relevant, da sie nicht oder nur teilweise auf ihren gefühlten Bedarfen, sondern auf ihnen zugeschriebenen Bedarfen beruhen (Sork, 2001). Schlimmstenfalls finden sich zu wenige Teilnehmende und das Angebot kommt nicht zustande.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sinnvoll grundsätzlich eine betrieblich ausgerichtete nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen ist, wenn die Unternehmen sich nicht nur schwer tun, Bedarfe zu artikulieren, sondern auch wie im skizzierten Fall interne Prozesse eventuell dazu führen, dass es zu irreführenden Verzerrungen kommt. Nach Cervero und Wilson (1994) findet Programmplanung immer im Kontext von Macht- und Interessenkonstellationen statt. Dabei liegt es allerdings in der Verantwortung der Planenden, hier der hochschulischen Angebotsentwickler*innen, dies auszubalancieren, indem sie anstreben, alle betroffenen Akteure des Unternehmens an der Planung zu beteiligen und damit einen demokratischen Planungsprozess zu initiieren. Denn auch ein Beschluss darüber, wer am Planungsprozess (nicht)

partizipiert, lässt sich als Ausdruck von Macht verstehen bzw. kann Machtverhältnisse ändern oder manifestieren (Cervero & Wilson, 1994). Daher wäre es förderlich, wenn hochschulische Angebotsentwickler*innen von dem verbreiteten sehr starren Ideal der Passung zugunsten wechselseitiger Anpassungsprozesse abrücken und letztere aktiv initiieren. Stünden diese im Zentrum der hochschulischen Angebotsentwicklung, könnten alle relevanten Akteure besser berücksichtigt werden. Die Hochschulen würden nicht passiv auf die Nachfrage der Unternehmen warten, sondern könnten sich aktiv und frühzeitig einbringen, um passgenauere Angebote zu entwickeln und das Ausfallrisiko zu minimieren. Es bleibt allerdings die Frage, ob auch die Unternehmen hierzu bereit wären, denn mitunter könnten diese Prozesse mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen als von ihnen toleriert.

Eine solche Strategie belässt den Fokus der Hochschulen auf den Unternehmen, wenngleich unter einer stärkeren Berücksichtigung der individuellen Belange der Beschäftigten. Dies birgt allerdings die Gefahr, dass die Öffnung der Hochschulen weiterhin sehr partiell stattfindet und dem ursprünglichen (bildungspolitischen) Anliegen, der Fokussierung neuer heterogener bzw. nicht-traditioneller Zielgruppen, nicht ausreichend gerecht wird. Das Risiko überhört zu werden betrifft nicht nur die Beschäftigten der Unternehmen, sondern auch die von der wissenschaftlichen Weiterbildung betont fokussierten neuen Zielgruppen, die nicht unbedingt im Unternehmenskontext zu finden sind. Aber gerade in der Öffnung der Hochschulen und dem damit insbesondere für nicht-traditionelle Zielgruppen verbundenen leichteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen wird ein besonderes Potenzial bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse gesehen. Zu überprüfen wäre daher, ob und wie eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen funktionieren kann, die nicht nur die individuellen Bedarfe der Angestellten, sondern auch der nicht-traditionellen Zielgruppen stärker berücksichtigt. Folglich wäre ein arbeitgeberunabhängiger Zugang zu den genannten Zielgruppen wertvoll, auch wenn der bisherige Weg über die Unternehmen für die Hochschulen als der einfachere scheint. Denkbar wären z.B. Kooperationen mit Berufsverbänden und/oder Gewerkschaften, um gemeinsam spezifische Weiterbildungsformate zu entwickeln, die sich direkt an die Beschäftigten wenden, auf deren individuellen Bedarfen beruhen und eine unternehmensübergreifende Qualifizierung anstreben. Die Expertise dieser Kooperationspartner hinsichtlich etwaiger Berufsgruppen wäre sicherlich ein Gewinn für hochschulische Angebotsentwickler*innen. Offen bleibt dabei die Frage, durch wen dies letztendlich finanziert werden könnte.

5 Fazit

Die Sekundäranalyse zeigt, wie kompliziert es für ein Unternehmen sein kann, angesichts zahlreicher Einflussfaktoren mit unterschiedlichen Bedarfen zu operieren und wie schnell es dabei zu Spannungen und Verzerrungen kommen kann.

So können organisationale Belange die der Mitarbeitenden überlagern sowie die Nachfrage entscheidend bedingen. Dies kann jedoch zur Folge haben, dass die auf Basis der Unternehmensnachfrage entwickelten Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, da sie die individuellen Bedarfe nicht widerspiegeln. Eine primär betrieblich ausgerichtete Angebotsentwicklung der Hochschulen ist daher problembehaftet. Eine hochschulische Angebotsentwicklung sollte, insbesondere mit Blick auf die bildungspolitisch angestrebte Öffnung, daher individuelle Bedarfe wieder stärker in den Blick nehmen und wechselseitige Anpassungsprozesse im Sinne eines demokratischen Planungsprozesses anstreben. Dies benötigt zwar ggf. differenziertere Verfahren und Strategien der Bedarfserhebung oder Angebotsentwicklung, gleichzeitig besteht so aber auch die Chance, eine wissenschaftliche Weiterbildung zu etablieren, die Interessierten einen Zugang abseits einer bestimmten Unternehmenszugehörigkeit erleichtert.

Zu betonen bleibt, dass es verfrüht wäre aus diesem explorativen Fall Generalisierungen abzuleiten und bspw. jedem Großunternehmen im Gesundheitsbereich eine einseitige Priorisierung der Unternehmensbedarfe zu unterstellen. Allerdings ist das Risiko besonders bei streng hierarchischen und stark von externen Vorgaben beeinflussten Unternehmen durchaus gegeben. In weiteren Studien wären daher die Kommunikations- und Transformationsprozesse bei weiteren Unternehmen mit ähnlichen Profilen des gleichen Typus zu analysieren. In einem weiteren Schritt könnte dies dann auf andere Unternehmenstypen, wie bspw. KMU, ausgeweitet werden.

Literatur

- BMBF. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45, 249-268.
- Denninger, A. (2019). Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 159-167.
- Denninger, A., Siegmund, R. & Bopf, N. (2017). *Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation*. Abgerufen am 14. Oktober 2019 von http://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf
- Eiben, A., Hampel, S. & Hasseler, M. (2019). Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2019(2), 47-54.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2009). Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur - Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In W. Gieseke, S. Robak & M.L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 49-86). Bielefeld: transcript.
- Herm, B., Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A. (2003). *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem*. Dresden: TU Dresden.
- Heufers, P. & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *REPORT*, 34(3), 61-71.
- Hippel, A. v. (2008). Die Produktklinik - eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 42-51.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *ZfW*, 39(1), 61-81.
- Holz, H. (2001). Der innovative Bildungsdienstleister. Auf dem Wege von der Standardisierung zur Individualisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, (2), 23-27.
- Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema - BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. BIBB-Report, 13/09. Abgerufen am 05. Oktober 2019 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_13.pdf.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.
- Kirchgeorg, M., Pfeil, S., Georgi, T., Horndasch, S. & Wisbauer, S. (2018). *Trendmonitor Weiterbildung*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen am 09. März 2020 von <https://www.stifterverband.org/trendmonitor-weiterbildung-2018>
- Konegen-Grenier, C. (2019). *IW-Report 6/19 - Wissenschaftliche Weiterbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Abgerufen am 20. März 2020 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland* (S. 74-106). Bonn: BIBB.

- Maschwitz, A. (2015). „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, 2015(1), 42-46.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meisel, K. (2011). Management der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 349-377, 4. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. *ZfW*, 40(1), 25-39.
- Schäfer, E. (1988). Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlutz, E. (1998). Bedarfserschließung. *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*, 1-27.
- Schlutz, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Sork, T. J. (2001). Needs assessment. In D. H. Poonwassie & A. Poonwassie (Hrsg.), *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning* (S. 100-115). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen: o.V.
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235-260). Wiesbaden: VS.
- Wissenschaftsrat. (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin: o.V.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35.

Autorin

Anika Denninger, M.A.
 anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de

Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.“

Anika Denninger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen großen Dank aussprechen, die mich bei meinem Promotionsprojekt unterstützt haben. Ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit niemals zustande gekommen.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Bernd Käßlinger, meinem Doktorvater, für die hervorragende Betreuung bei der Umsetzung der gesamten Arbeit. Ihre Ermutigungen, Nachfragen, Ratschläge und die stets konstruktive Kritik waren mir eine große Stütze und bedeutsamer Ansporn. Danke für alles!

Ich danke zudem Frau Prof. Dr. Steffi Robak für ihr Interesse an meiner Arbeit und die bereitwillige Übernahme des Zweitgutachtens.

Prof. Dr. Michael Schemmann danke ich dafür, dass er mein Interesse an der Erwachsenenbildungswissenschaft im Studium geweckt und mich entsprechend gefördert hat. Danke auch für die Übernahme des Drittgutachtens.

Außerdem möchte ich mich bei all meinen ehemaligen Kolleg*innen und der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundprojekts WM³ bedanken, die mich insbesondere im Rahmen der Primärstudie mit Rat und produktiven Gesprächen begleitet haben. Insbesondere Ramin Siegmund und Noell Bopf danke ich für die gemeinsame hochschulübergreifende und stets produktive Forschungsarbeit! Dem Leitungspersonal sowie den Mitarbeiter*innen der fallgebenden Unternehmen danke ich für die gewährten Einblicke und das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Auch möchte ich meinen Kolleg*innen Martin Reuter, Bianka Kaufmann und Markus Gitter für die vielen wertvollen Anregungen, stete Hilfsbereitschaft sowie gemeinsamen Kaffeepausen danken!

Des Weiteren gilt mein Dank allen studentischen Hilfskräften, die meinen Arbeitsalltag in den letzten Jahren nicht nur bereichert, sondern auch erleichtert haben.

Ein besonderer Dank gilt Florentine Knorpp und Lydia Nistal. Danke für eure fachliche Expertise, jeden kritischen Blick sowie die Durchsicht dieser Arbeit. Aber vor allem danke ich euch für eure Freundschaft sowie die gemeinsamen digitalen und analogen Auszeiten!

Bei meiner Familie und meinen Freund*innen möchte ich mich ganz besonders herzlich bedanken für die uneingeschränkte, liebevolle und vielseitige Unterstützung. Mama, Andreas, Omi, Michi und Papa: Danke, dass ihr stets an mich geglaubt habt!

Meinem Mann Tim kann ich nicht genug danken für seine Liebe, Geduld und grenzenlose Unterstützung in den ganzen Jahren. Du bist mein Fels in der Brandung!

Schließlich danke ich meinen Fellnasen für die akribische Überwachung meines Arbeitsprozesses und jeden Moment der Freude und Entschleunigung den sie mir geschenkt haben.