

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

Zur Reflexion

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

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

Abbildung 24: Fallstudien zur kulturellen Bildung

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Sozialkulturelles Zentrum
Wissensdimensionen	Systematisches Wissen, Methoden, Techniken, Verfahren, Interdisziplinäre Verfahren	Kunst, Kultur, Lebens- und Umweltwissenschaften, Wissenschaft	Interdisziplinäre Inspirationen, neue Handlungsfelder	Interdisziplinäre, kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche
Bildungsformen	Akademische Formen	Interdisziplinäre	Event	Selbstbestimmung, kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche
Partizipationsform	Systematisches, akademisches, kulturelles, politisches, gesellschaftliches, wirtschaftliches, wissenschaftliches	Interdisziplinäre, akademische, kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche	Interdisziplinäre, akademische, kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche	Interdisziplinäre, akademische, kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche
Erwartete Positionierung	Nachfrage, Angebot	Nachfrage, Angebot	Nachfrage, Angebot	Nachfrage, Angebot
Erwartete	Erweiterung der	Erweiterung der	Erweiterung der	Erweiterung der
Gesellschaftlichen Orientierung und Bildungsausschau	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

(Quelle: ebd., S. 331)

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

Profilbi
Diskus
gebote
sind at
bereich
Kontin
gesells
der Bil
vertrau
sichtba
gesells
führen
nicht v
teresse

Entgrei
render
nuierli
Institut
gender

Die W
Funkt
Funkt
Beson
sonde

Eine v
tion is
nehmi
und B
sowoh
innerc
wicht
dabei
angen
Weite
Fortbi

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

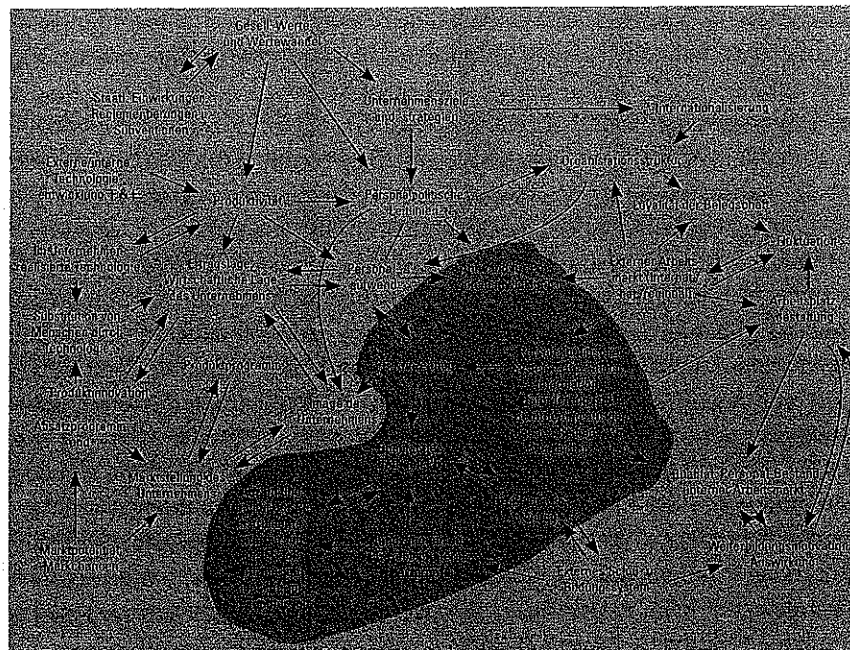
Entgrenzung in der Programmentwicklung hat einen fördernden, distribuierenden Charakter, wenn andere Weiterbildungsdienstleister sichtbare kontinuierliche Profile haben. Es gibt also einen engen Zusammenhang zwischen Institutionalformen, Programmschwerpunkten und der damit zusammenhängenden Rahmung von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

4.4 Weiterbildungsmanagement und Angebotsplanung in Unternehmen

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

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

Abbildung 25: Ein Personalentwicklungssystem im Netzwerk von Einflussgrößen



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

Zur Reflexion

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

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

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

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

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

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

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

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

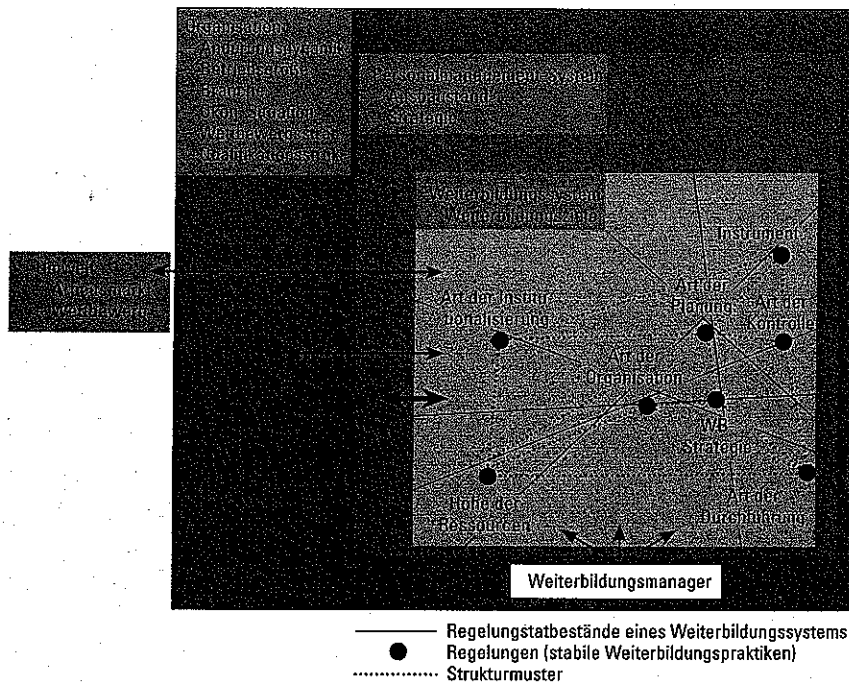
Abbildung 26: Generierte Regelungen und Regelungstatbestände betrieblicher Weiterbildung

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

(Quelle: Bäumer 1999, S. 76)

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

Abbildung 27: Grundmodell zur Analyse des Weiterbildungsmanagements



(Quelle: ebd., S. 138)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildung 28: Weiterbildungsorganisation bei den Weiterbildungstypen⁶

(Prozentwerte)		Weiterbildungstypen				Σ	Cramers V (Sign.)
Organisationsform der WB		Cluster 1 strategie- unterstützend	Cluster 2 nachgefragt/ dienstleistend	Cluster 3 ressourcen- basiert	Cluster 4 rudimentär		
zentral		100	12	85	4	30	84 (0,00)
dezentral		0	12	8	13	9	0,61 (0,00)
teil/teils (Mischform)		0	69	8	13	23	66 (0,00)
formal/nicht organisiert		0	7	0	70	19	12,0 (0,00)
Σ		21	42	19	23	100	n = 99

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

(Quelle: ebd., S. 180)

Abbildung 29: Die Verteilung der Weiterbildungstypen auf Unternehmensgrößenklassen

(Prozentwerte)		Weiterbildungstypen				Σ
Unternehmensgröße		Cluster 1 strategie- unterstützend	Cluster 2 nachgefragt/ dienstleistend	Cluster 3 ressourcen- basiert	Cluster 4 rudimentär	
Klein- und Mittel- Unternehmen (50-722)		5	7	23	78	25
Mittel- und Groß- Unternehmen (600-2.761)		29	19	46	22	26
Großunternehmen (2.800-7.714)		48	20	31	0	25
Großunternehmen (8.300-229.600)		19	48	0	0	21
Σ		21	42	19	23	100

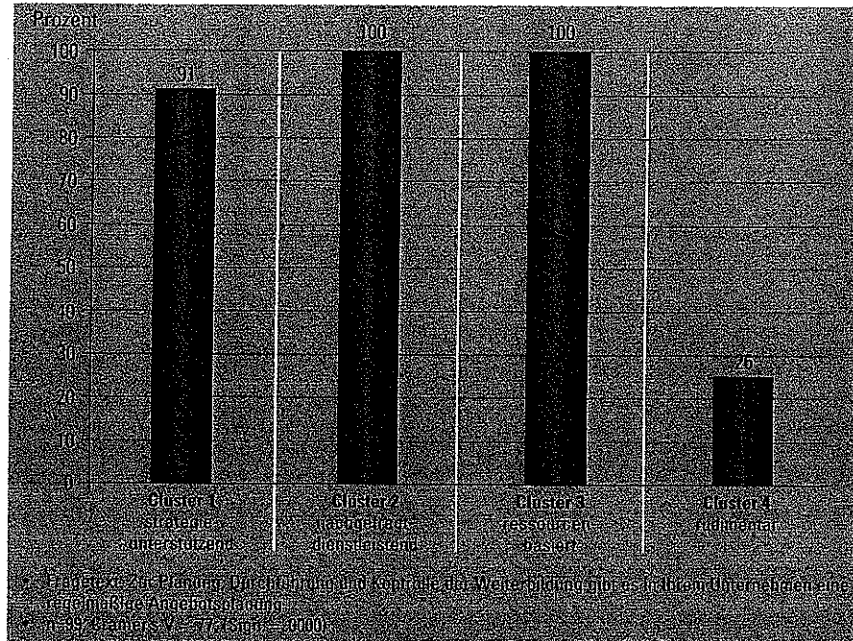
* n = 99; Cramers V = 63; Sign. = 0,000

(Quelle: ebd., S. 232)

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

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

Abbildung 30: Regelmäßig praktizierte Angebotsplanung bei den Weiterbildungstypen



(Quelle: ebd., S. 205)

Die Angebotserstellung variiert nach Weiterbildungstypen in folgender Weise:

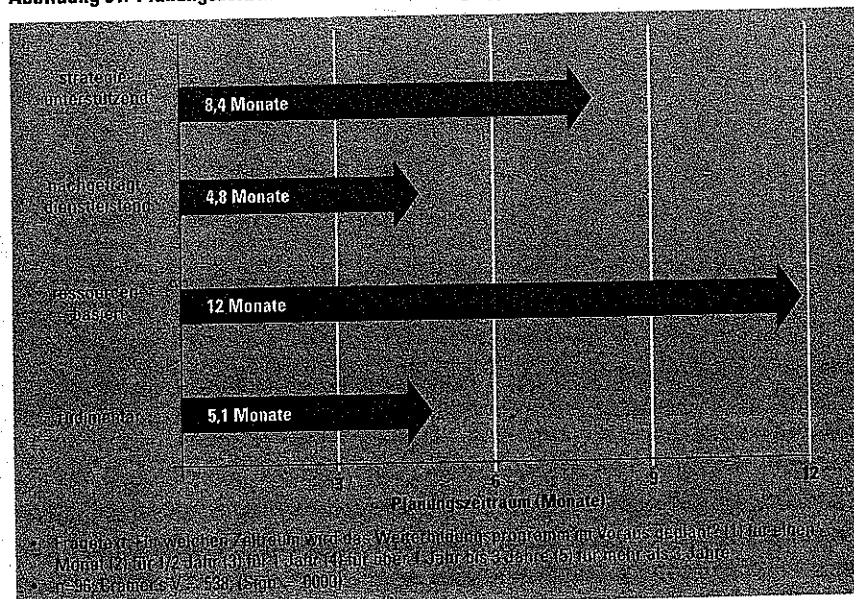
Unternehmen mit strategieunterstützender Weiterbildung und Unternehmen mit ressourcenorientierter Weiterbildung planen die Weiterbildung eher angebotsorientiert.

Unternehmen mit nachgefragt dienstleistender Weiterbildung planen ihre Weiterbildung dagegen sehr eng am Bedarf ausgerichtet.

Unternehmen mit rudimentärer Weiterbildung haben im Gegensatz zu allen anderen Weiterbildungstypen mehrheitlich keine eigene Angebotsplanung (Bäumer 1999, S. 206).

Ebenso unterscheiden sich die Planungszeiträume der Weiterbildungstypen:

Abbildung 31: Planungszeiträume der Weiterbildungstypen



(Quelle: ebd., S. 208)

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

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

Abbildung 32: Reaktive und proaktive Vorgehensweise der Weiterbildungstypen

(Prozentwerte)		Weiterbildungstypen					Cluster 5 S	Cluster 6 V (Stärke)
Reaktion/ Anpassung	Cluster 1 strategie- unterstützend	Cluster 2 nachfrage- dienstleistungsorientiert	Cluster 3 ressourcen- basiert	Cluster 4 fundamental				
reaktiv	57	59	6	65	72	21 (100)		
Weiterentwickelt	24	17	23	17	17	103		
proaktiv	19	24	71	18	11	31 (100)		
Σ	100	100	100	100	100	100		

Fragebogen: Versuchen Sie bitte, einmal die Weiterbildungsstrategie in Ihrem Unternehmen abzuordnen und zu beurteilen. Wägen Sie die Weiterbildungsstrategie Ihres Unternehmens anhand der nachfolgenden Dimensionen ab: persönliche Dimension 1-10 (1 = nicht persönlich, 10 = sehr persönlich), wirtschaftliche Dimension 1-10 (1 = nicht wirtschaftlich, 10 = sehr wirtschaftlich) und werden Sie für diese Dimensionen reaktiv (1) oder proaktiv (2) angesehen? (1 = reaktiv, 2 = proaktiv). Die Dimensionen sind in der Tabelle oben angegeben. Wenn Sie für diese Dimensionen reaktiv (1) oder proaktiv (2) angesehen werden, dann ist das die reaktive oder proaktive Vorgehensweise.

(Quelle: ebd., S. 210)

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

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

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

Zur Reflexion

- A) Nutzen Sie diese in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse und Instrumente, um Ihre Weiterbildungsorganisation und -struktur in Ihrem Unternehmen einzuordnen.
- B) Wenn Sie nicht in der Weiterbildungsorganisation eines Unternehmens arbeiten, könnte für Sie von Interesse sein, sich ein Bild über Unternehmen zu machen, für die Sie Dienstleistungen erbringen, d.h. mit denen Sie partiell kooperieren, oder mit denen Sie in einer regionalen Vernetzung im Austausch stehen.