

Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung

Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Im Beitrag werden in großen Linien einige Befunde aus der Planungs- und Programmforschung zusammengefasst. Die Programmforschung hat aus verschiedenen Perspektiven deutlich gemacht, wie stark Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Fluss ist. Gesellschaftliche Steuerungsinteressen brechen sich zwar am Angebots- und Nachfragemechanismus, aber ein nicht polarisierender Ausgleich gelingt nur bei professioneller Grundausrüstung und verlässlichen institutionellen Kontexten.

Differenziertere makrodidaktische Planungsverläufe

Bildung, Qualifizierung und auch Kompetenzvermittlung, selbst offene Dialoge mit Bildungsintentionen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind auf pädagogische Planung angewiesen. Denn nur wo diese reflexiv geschieht, kann sich vor dem Hintergrund von bildungstheoretischen Vorstellungen eine Organisationsstruktur oder besser eine institutionelle Vielfalt mit Lernkulturen entwickeln, die den Aufgaben und Anforderungen für das lebenslange Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entspricht.

Pädagogische Planungsforschungsbefunde liegen vor, werden aber wenig kommuniziert und diskutiert. Sie sind eingezwängt zwischen Organisations- und Teilnehmerforschung. Planungsforschung beschreibt den Verlauf und die Ergebnisse/Befunde pädagogischer Konzept- und Projektentwicklung von der Gewinnung der Ziele und Inhalte, bei der Profilierung der Angebotsschwerpunkte als Programm. Verstärkte Aufmerksamkeit erhalten seit einiger Zeit Bedarfs- und Bedürfniserschließung besonders auch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), um Angebote passgenauer zu entwickeln und eine Bildungsaktivierung im Sinne der Organisationsentwicklung zu erreichen. Beratung in diesem Sinne übernimmt eine neue Scharnier-

funktion (z. B. Pohlmann 2006). Der Wissensdiskurs wird anschlussfähig für die pädagogischen Planungsansätze gemacht, um in regionalen, in betrieblichen, in lebenslaufspezifischen Veränderungen vermehrt Nutzungszusammenhänge aufzuschließen.

Über die vielen vernetzten, regionalen und institutionellen Initiativen bei den verschiedensten Institutionen und Trägern, die vor allem bildungspolitisch angestoßen werden, hat sich das Planungsverhalten ausdifferenziert und ist komplexer geworden. Dies vor allem deswegen, weil die wesentlichen innovativen Anforderungen nicht mehr professionell über kollegiale Diskurse ausgehandelt werden, sondern verstärkt über Projektförderung. Diese kann aus finanziellen Gründen nicht abgelehnt werden, da institutionelle Förderungen reduziert worden sind. Steuerungsprozesse sind dadurch in neuer Weise zentralisiert worden, wobei die Realisierung dezentral ausprobiert werden soll und spezifische Initiativen nach sich ziehen muss, um regional passende Varianten zu finden. Klassische Organisationsstrukturen werden umgesteuert, umgepolt und deren Arbeitsverläufe werden durchlöchert, ohne aufgehoben oder verändert zu sein. Weiterbildungsorganisationen weisen nicht nur Mischfinanzierungen auf, um so die Bildungsdienstleistungen zu sichern. Die befristeten Projekte, die z. T. entscheidend zur Finanzierung der Institution beitragen, fordern neben und in der Weiterbildungsorganisation eigene Verbindlichkeiten. Institutionelle durchstrukturierte Abläufe und Projektstrukturen haben anderen immanenten Gesetzmäßigkeiten zu folgen, die aber von den Personen und institutionell zu verknüpfen sind. Wir sprechen deshalb von neuen hybriden Strukturen, da bisher nicht zusammengehörende Strukturen ineinander geschoben werden. Das heißt, hybrid angelegte Institutionalstrukturen mit verschiedenen richtungsgebenden Akteuren bilden sich heraus (vgl. auch empirische Erhebungen aus einem zurzeit laufenden Projekt „Bildungsberatung in lernenden Regionen“, BILERION). Sie sind aber bis heute nicht theoretisch systematisch aufgearbeitet (siehe Erfahrungen in den lernenden Regionen, vgl. Dobischat/Düsseldorf/Nuissl 2006, Dobischat/Husemann 1995, 1997; Nuissl u. a. 2006; Faulstich 2002; Brödel 2004).

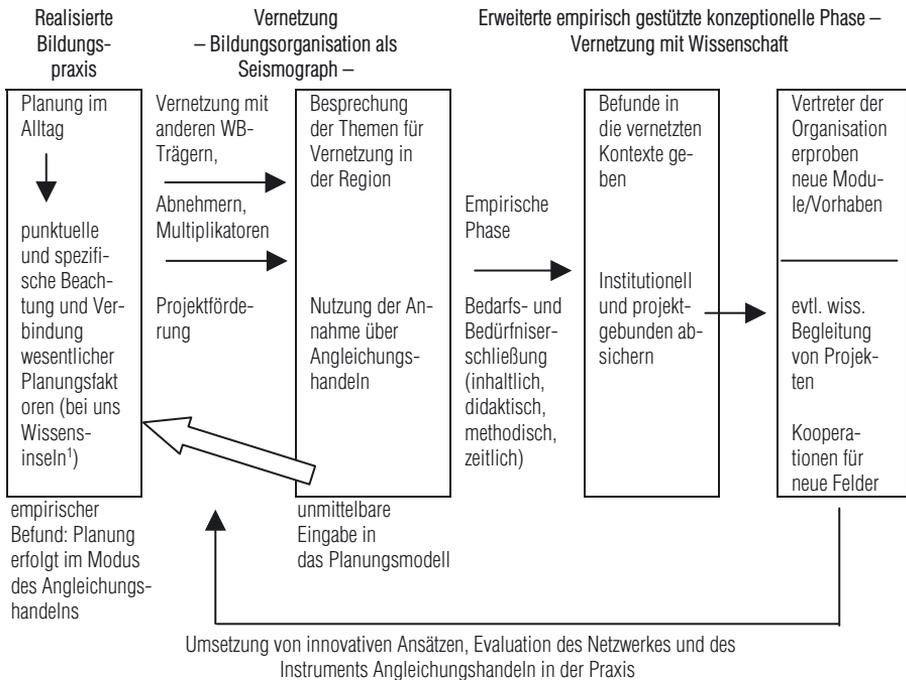
Wir können gegenwärtig die in der folgenden Abbildung dargestellten Planungsverläufe skizzieren.

Unter dem Angebots-Nachfragemodus hat sich pädagogisches Planen in der öffentlichen, aber auch betrieblichen Weiterbildung seit den 1990er Jahren etabliert und bedarf jetzt einer Ergänzung um eine Bedarfsforschung und Lernkulturforschung. Hier liegen dann die Übergänge zur Organisations- und Teilnehmerforschung.

Wir wollen im Folgenden einige Befunde, die für aktuelle Planungsinitiativen und Forschungsanschlüsse von Relevanz sein können, zusammentragen.

Die empirische Programmforschung hat dazu geführt, sich stärker mit dem pädagogisch realisierten Auftrag einer Bildungsinstitution oder einer beigeordneten Bildungsorganisation zu befassen, die anderen Institutionen oder Unternehmen mit anderen Zwecken dient. Unter Programmen verstehen wir makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizie-

nung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein, und es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein (nach Gieseke/Opelt 2003).



Es sind nun Studien mit verschiedener Reichweite durchgeführt worden. Sie liegen trägerübergreifend für ein ganzes Land vor (Körper u. a. 1995) und sind zielgruppenbezogen realisiert worden (Kade 1992, 1994a/b, 2001). Sie erstrecken sich über eine lange historische Periode am Beispiel einer Institution mit Systemwechsel (Gieseke/Opelt 2003) und beziehen sich auf Fachbereiche und/oder Fächer, z. B. auf politische Bildung (Fritz/Maier/Böhnisch 2006, Rudolf/Zeller-Rudolf 2004) und auf kulturelle Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), aber auch auf Ökologie (Henze 1998).

Für die betriebliche und berufliche Bildung liegt eine Studie unter dem Fokus Abschlüsse und Zertifikate vor (z. B. Käpplinger 2007). Darüber hinaus gibt es Arbeiten, die sich auf neue Vorgehensweisen beim Planungshandeln (Gieseke 2000, 2003) auch unter Integration von Beratung bei der Vernetzung von KMU vollziehen (siehe dazu Iller/Sixt 2006, Dobischat/Wassmann 1985).

Wir wollen nun einige Ergebnisse aus diesen Studien ins Bewusstsein heben, um pädagogische Begründungsfiguren und die noch offenen Verwertungskontexte zu betonen².

Die Systemsicht

Seit der Bremer Studie (Körper u. a. 1995) kann man nur noch schwer formulieren, es gäbe kein Wissen über die Themen und Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Wirksamkeit in den Profilen, wenn es um Kurs- oder Stundenpräsentation geht, ist sichtbar: Die komplexere pädagogische Anforderung, welche in der Entfaltung eines breiteren Spektrums von Angeboten besteht, tritt kontrastierend gegenüber den stundenbringenden Projekten mit teilweise vorgegebenen curricularen Strukturen hervor. Letztere Konzepte erhöhen Steuerungsinteressen und verlangen weniger Personal. Sie werden aber weniger der ebenso gewünschten individuellen Vielfalt bei der Realisierung lebensbegleitender Bildung und der neuen Wissensentwicklung gerecht, die durch aufwendigere Planungen mehr Bevölkerung an Bildung heranführen soll. Eine Idee Bildung/Kompetenzentwicklung just-in-time abzurufen, wird sichtbar. Dem steht die Unterfinanzierung der Weiterbildung entgegen, die diesen Bedingungen konzeptionell durch die Selbststeuerung als Bedingungsgefüge für LLL entgegen kommt. Gleichzeitig zu beobachten ist, dass immer weniger Zeit für Veranstaltungen genutzt werden kann, wobei finanzielle Belastungen und Arbeitsverdichtungen eine Rolle spielen. Die Leistung von Bildung in einer Institution kann also nicht über Stunden gemessen werden, besonders dann nicht, wenn bildungswissenschaftlich oder modernitätstheoretisch argumentiert werden soll. Beim Einblick in die Programmausdifferenzierung in den Fachbereichen und den Themen wird deutlich, dass sich nicht nur thematische Schwerpunkte verlagern. Vielmehr gehen auch die Begriffe auf Wanderschaft. Die Abhängigkeit von bildungspolitischen Vorgaben, aber auch die Ergebnisse im Zusammenspiel mit knappen Kassen führen dazu, dass sich bei zu großer Dominanz der Nachfrage Einseitigkeiten herausbilden, weil es hier eine eingefahrene Nachfrage gibt und ebenso eine Niveaushiftung stattfindet. So wird in der Bremer Studie eine Zunahme an Alltagswissen konstatiert, so dass eine Verbreiterung der Vorstellungen von Allgemeinbildung im Zuge lebensbegleitender Bildung sichtbar wird. Bedarfe und Bedürfnisse treten hervor, die mit hergebrachten Kategorien nicht gefasst worden wären. Was von Lerninteresse ist, gerät also unter dem Nachfragemodus in Bewegung, und der Wissensbegriff dehnt sich neu aus. In welche Richtung dieses zu bewerten sein wird, bleibt uneindeutig. Die Bremer Studie unterscheidet zwischen Sparten- und Spezialanbietern, wobei die Volkshochschulen als Drehscheibe gesehen werden, die für Einsteiger und für ein differenziertes Gesamtangebot in der Bevölkerung und zur Markierung der Bildungsbedarfe zur Verfügung stehen (Körper u. a. 1995, S. 56). Ohne ausreichend professionelles Personal gelingt das natürlich weiterhin nicht. Programmanalysen zeigen auch Veränderungen in den Zeitachsen auf, ebenso wie Kontinuitäten. Beobachtbar ist, dass insgesamt auch wissenschaftlich zu wenig Mühe aufgewandt wird, diese Veränderungen, wenn es um echte Nachfrage durch Teilnehmer/innen geht, genauer zu erklären. Solche Entwicklungen werden in der Regel erst einmal mit Abwertungen und Nichtbeachtung begrüßt (siehe z. B. Gesundheitsbildung).

Zielgruppenbefunde

Programmforschung in der Zielgruppenarbeit scheint enger als andere Bereiche mit politischen Zusammenhängen verbunden zu sein. An der grundlegenden Altersbildungsforschung von Sylvia Kade (1992, 1994a/b, 2001) ist dieses nachvollziehbar, gleichwohl entfaltet sich ein Wissensspektrum, das unter dem aktuellen demographischen Diskurs mehr Beachtung verdient. In Ankündigungsanalysen wird der gesellschaftliche Auseinandersetzungsprozess mit dem Altern sichtbar. Der Begriff des Alterns differenziert sich aus und auch der Bildungsauftrag, der damit verknüpft wird, erweitert sich, indem er neue qualifizierende Initiativen aufnimmt, die für ehrenamtliche Tätigkeiten genutzt werden können. Die ehemals „weibliche“ Altenbildung auch als nicht gelebtes Leben und als Akzeptanz des Gewesenen unter Einbeziehung von neuen Freiheitsgraden für Eigeninteressen bleibt erhalten und wird noch einige Jahre aus dieser Programmforschung Anregungen schöpfen können. Gleichwohl hat sich unter dem bildungspolitisch initiierten Selbststeuerungsdiskurs bei S. Kade eine neue Betrachtung aufgetan, die besonders die mittlere und obere Mittelschicht als reflexives Milieu anspricht und dabei die Selbstgestaltung erprobt. Aber auch in diesem Selbstgestaltungsraum, der sich begrifflich in regionale Netzwerkideen eintaktet, werden die Wissensinseln des Planungshandelns für die Programmplanung sichtbar (Kade 2001, S. 318 ff.). Ebenso erfolgt die Strukturbildung einer „anderen“ Weiterbildung als Institutionalisierungsinteresse und -prozess (Schäffter 2007). Besonders eindringlich wird aber an der von Sylvia Kade betroffen machenden differenzierten Schilderung vom Leben in Altersheimen sichtbar, wie sich in diesen Institutionen nicht nur eine Vernetzung von gesundheitsbildnerischen Aktivitäten, sondern auch von u. a. eventgebundener Aktivierung im Sinne von Lernen für das Leben realisieren ließe. Bildungsbedarfe und Bedürfnisse werden quasi auf dem Tablett präsentiert und warten auf eine Ausdeutung und Erprobung.

An der Frauenbildung (Schiersmann 1993, Gieseke 2001, Venth 2006) und der Gender-Betrachtung konnte man nachvollziehen, wie etwas durch Eigeninitiative entsteht, dann politisch transformiert und kanalisiert wird und zum Erliegen kommt, praktisch aus dem Angebot verschwindet. Sind alle Bildungsaufgaben für die Erwachsenenbildung hier beendet? Gibt es keine Bedarfe, die die Geschlechterfrage aufnehmen? Gab es nicht ausreichend freie Planungsinitiativen, die sich entfalten konnten, oder genügend neue Ansätze aus der Gender-Perspektive, um sie in den Angebots-Nachfragemodus einzuschleusen? Sind diese Fragen noch zu brisant oder sind sie eingeholt? Die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsinstitutionen sind hier auch Teil des jeweiligen gesellschaftlichen Zeitgeistes (Fleige 2007).

Die Wissensgenerierung in den Weiterbildungsinstitutionen zwischen Angebot und Nachfrage

Besonders heikle Felder der Erwachsenenbildung sind die Fächer oder Fachbereiche kulturelle Bildung und politische Bildung. Letztere hat eine sehr geringe Nachfrage

trotz der Förderung, erstere hat eine gleichbleibende Nachfrage, wird aber immer wieder beschnitten, in Teilbereichen entwertet und nicht verstanden. Beide Bereiche sind aber unter jetzt häufig bemühten zivilgesellschaftlichen Anforderungen als Wissens- und Kompetenzressource nicht wegzudenken. Projekte, die auf solche Schwerpunkte fokussiert sind, erfahren aber auch in der Forschungsfinanzierung nicht den Rückhalt. Dieses gilt auch für die Politik, ebenso durch Weiterbildner/innen selbst, so bei den thematischen Verschiebungen in der politischen Bildung, in der allgemeinen Bildung und in der kulturellen Bildung sowie ganz besonders lange anhaltend in der Gesundheitsbildung. Zurzeit wird die bisher randständig platzierte kulturelle Bildung durch den Enquete-Bericht „Kultur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag 2007) neu beachtet.

Im Fall der politischen Bildung möchten die Individuen nicht gebildet werden, obwohl alle Bürger in politisches Handeln eingebunden sind. Im Falle der kulturellen Bildung will die steuernde Instanz keine kulturelle Breitenbildung, wenngleich eine große Eventbereitschaft oder Vereinsaktivität gewünscht ist (Beispiel NRW im Bereich Malen/Zeichnen). Man reduziert Finanzierungen gerade dort, wo hohe Bildungsaktivitäten in der Bevölkerung vorhanden sind.

Was lässt sich aus der Berliner Studie zur kulturellen Bildung, neben dem schlichten Wissen um Schwerpunkte und Entwicklungen, sagen?

In der Studie über kulturelle Bildung geht es darum, die verschiedenen Orte und Räume für kulturelle Bildung in einer größeren Region auszumachen, um die institutionellen Einbindungen zu identifizieren. Dabei zeigt sich eine punktuelle Ausdifferenzierung, die zu einer beigeordneten Bildung führt. Das heißt, verschiedensten Institutionen wird kulturelle Bildung beigelegt, z. T. auch zu Marketingzwecken oder um überhaupt ein Verständnis unmittelbar dem Werkverstehen zuzuordnen (z. B. Musikaufführungen geht eine Werkinterpretation voraus). Andererseits haben solche Ansätze fluiden Charakter, sichern keine Kontinuität in der Platzierung dieses Schwerpunktes und machen kulturelle Bildung nicht ausreichend sichtbar. Nach der Berliner Analyse ist allein die Volkshochschule die entscheidende Trägerin für kulturelle Bildung. Das gilt sowohl quantitativ bezogen auf die Stunden- und Kurszahl, als auch qualitativ, was die Breite und Differenziertheit der Angebote betrifft. Allerdings haben die finanziellen Grenzen und das Hintenanstellen der kulturellen Bildung dazu geführt, dass die interkulturelle Bildung als verstehend-kommunikativer Part der kulturellen Bildung nicht den Platz einnimmt, der ihr neben der systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Bildung zusteht und den sie im Zeichen der Europäisierung und Globalisierung einnehmen sollte. Die ansonsten häufig übergriffige Politik, hat hier eher versäumt, die vorhandenen Institutionen anzustoßen/bzw. zu unterstützen und die Bevölkerung mit auf den Weg in die Europäisierung zu nehmen. Auch in dieser Programmanalyse wird sichtbar, dass Planungshandeln der Vereinseitigung der Bildungsnachfrage entgegnet werden muss. Dazu bedarf es der Planungs- und Marketingspielräume.

Um die sich einschränkenden Bildungsinitiativen in den Institutionen zu verwischen, wird auch bildungspolitisch, z. T. gestützt durch Wissenschaftsvertreter, der Lernbegriff zwischen Event, kulturellen Praktiken und kultureller Bildung eingeebnet.

Bildungstheoretisch ist es nicht von Interesse, neue Mogelpackungen zu produzieren, wohl aber ist es interessant, die Übergänge zwischen Event und Bildung, Vereinsarbeit und Bildung systematisch auszuarbeiten, um Vernetzungen im konstruktiven Sinne zu ermöglichen. Entgrenzungen, Vernetzungen und neue Präzisierungen sowie Leerstellen lassen sich so durch Programmforschung für die Planung benennen und nutzen. Besonders fehlt es aber an theoretischen Arbeiten, um bestimmte Nachfragen zu erklären, sie begreifbar zu machen. Dazu liegen ebenso punktuelle Versuche vor, die auf das Teilnehmerinteresse zurückbezogen werden. Die Erklärungen betreten in unserem Fall ein neues Feld, das sicher nicht ohne weiteres in die bisher allein soziologisch platzierten Erklärungen passt (Gieseke u. a. 2005). Programmforschung hat dabei weniger eine evaluative Funktion, wohl aber kann sie Veränderungen und ihre möglichen Ursachen zu unterschiedlichen Themenkomplexen immer besser und differenzierter benennen. Von bildungspolitischer Bedeutung ist es natürlich, wenn eine institutionelle Entwicklung am Beispiel der Programmentwicklung betrachtet wird. Am Beispiel der Dresdener Volkshochschule (1945 – 1997) können wir nachvollziehen, wie weitreichend sich politische Einflüsse auf die Programmentwicklung auswirken. Wir können aber ebenso nachvollziehen, wie das Institutionenkonzept VHS mit seinen offenen und öffentlich wirksamen Strukturen, der losen Koppelung von Kursen und Dozenten, gerade in gesellschaftlichen Umbrüchen die neuen Bildungsinteressen und -bedarfe wie ein Seismograph beantworten kann (Gieseke/Opelt 2003). Dieses muss man jetzt nicht mehr behaupten, man hat dafür einen Beleg. Es bleibt die Frage, wieso gerade diese flexible, professionelle Struktur nicht die öffentliche Anerkennung bekommt, die ihr demnach zustände. Als die Volkshochschule zur Schule mit festen Regularien umstrukturiert war, wurde sie quasi stillgelegt. Das politisch gewollte Verschulungskonzept mit einem Erziehungsgedanken scheiterte, auch gerade wegen der Zuordnung zur schulischen oder beruflichen Bildung. Für die Weiterbildung sind andere vernetzte offene Strukturen nötig, die Übergänge zur Schule markieren können, aber die nicht mit Schule verbunden sein sollten. Die Kritik an der beruflichen Bildung und der Umgang mit den lernenden Erwachsenen durch die Lehrenden in der DDR spricht eine eigene Sprache und legt nahe, diesen Fehler nicht noch einmal zu wiederholen. Die VHS konnte ihr Institutionenkonzept nicht für komplexes Planungshandeln nutzen, sie versteinerte oder besser sie schlief. Zeitgeschichtlich ist interessant, dass die Bildungsinteressen nach 1990 in Dresden explodierten und sich entfalten konnten und sich kaum von denen in vergleichbaren westlichen Städten unterscheiden. Die Differenzen werden, wenn man von unterschiedlichen biographischen Erfahrungen absieht, in der Tat überschätzt.

Der Trägeraspekt

Neben den bildungspolitischen Bestimmungen von Bildungsprozessen gibt es auch noch einen Trägerbezug, und wo könnte er sich eher realisieren als zum Beispiel in einer Diaspora. In einer Programmplanungsanalyse bei konfessionellen Trägern wurde nicht nur danach gefragt, inwieweit das Angebot sich zwischen den Trägern der beiden Konfessionen unterscheidet und wie man sich das erklären kann, sondern

auch, ob es Unterschiede bei den Institutionen gibt, je nachdem ob sie in der Diaspora Angebote machen oder nicht. Es zeigte sich, dass die Unterschiede weniger deutlich ausfielen als unterstellt. Dem professionellen Handeln der planenden Akteure kam nach der Interpretation eine entscheidende Rolle zu, es erbrachte offensichtlich den größten Unterschied (Heuer/Robak 2000).

Das Planungshandeln der Akteure

Es ist also nach den bisherigen Befunden festzuhalten, dass das Institutionenkonzept, die bildungspolitischen Einflussnahmen oder auch die Unterstützung, die zeitgeistbezogenen Bedarfe und Bedürfnisse so wie das professionelle Vorgehen in einer komplizierten Gemengelage ineinander verschränkt sind und zusammenwirken. Aber wie realisiert sich das Planungshandeln? Es stellt sich offensichtlich in allen Erwachsenenbildungsinstitutionen als Angleichungshandeln dar, wenn nicht Lehrpläne, sondern Anforderungen beantwortet werden sollen (Gieseke 2000). Angebote werden mit nachfragenden Organisationen, mit Zielgruppen, mit potentiellen Adressaten abgestimmt. Selten gibt es inzwischen freie experimentelle Angebote, die sich langsam Schritt für Schritt eine Nachfrage erarbeiten müssen oder auch können. Es sollten dafür aber planerische Spielräume vorhanden sein. Interessant ist auch, dass man auf Vorrat plant, sich vernetzt, kooperative Vorhaben andenkt und den richtigen Zeitpunkt abwartet. Wir nennen das sukzessives Planungshandeln (Gieseke/Gorecki 2000). Planung kann also nur schnell und flexibel sein, wenn sie gleichzeitig auf einer kontinuierlichen Professionalität aufbaut. Wo dies durch Sparansätze in den Ländern unterlaufen wird, kann man mittelfristig keine Qualität mehr erwarten. Diese Langzeitwirkung und noch kompliziertere Vertrauensbildungsprozesse gibt es bei der Erschließung von Weiterbildungsbedarf und -bedürfnissen in Klein- und Mittelbetrieben zu bedenken. Illers Arbeiten zeigen (Iller/Sixt 2006, Iller/Kamrad 2006), wie mühevoll es ist, das Vertrauen der Unternehmen zu gewinnen und in welcher Schlichtheit sich die ersten Bildungsbedarfe darstellen. Der beratende Vorgang, an den diese Erschließung gebunden ist, kommt also nicht von ungefähr, er ist unumgänglich. Auch Erklärungen, warum Weiterbildung nicht ad hoc nachgefragt wird, sind sichtbar. Der Zusammenhang von Arbeitsorganisation, technologischen Veränderungen und Weiterbildungsbedarf liegt auf der Hand. Nach den Autorinnen kann die Einführung von e-learning auf die Arbeitsorganisation zurückwirken. Betriebsspezifische Organisationsberatung und Weiterbildungsberatung sollten nach diesen Befunden abgestimmt sein. Vielleicht müssen verschiedene Weiterbildungs- und Beratungsdienstleister in neuer Weise miteinander kooperieren, um betriebliche Optimierungen zu erreichen und die Geschäftsleitung sowie die Arbeitnehmer zu gewinnen. Wie Beratung und Planungskonzepte zu verbinden sind und wie dabei Bedarfs- und Bedürfniserhebungen bei Multiplikatoren und Abnehmern z. B. für den Bereich Tourismus und für die Familienbildung gelingen können, wird in einer Brandenburger Studie vorgeführt. Das Angleichungshandeln wird auf der Basis empirischer Befunde bewusst für einen Planungsvorgang durchgespielt und kann als ein empirisch gewonnenes Planungsinstrument seine Wirksamkeit nachweisen (Börjesson/Zimmermann 2007).

Schlussbemerkung

Die Ergebnisse von Planung und ihre Einbettung in bildungspolitische Rahmenbedingungen und institutionelle Kontexte sowie ihr Trägerbezug sind gerade wegen ihrer Flexibilität von höchstem Forschungsinteresse. Die Wirkungen von Steuerungsprozessen, gerade auch in ihren Paradoxien, ihrer wirkungslosen Bürokratisierung, in ihrer Substanzsicherung oder Zerstörung, aber auch die Anforderung einer Gegensteuerung aus professioneller Sicht werden lesbar und schaffen die Sicht auf ein Wirkungsnetz. Pädagogische Forschung hat hier eines ihrer genuinen Felder.

Anmerkungen

- 1 14 Wissensinseln: Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Ankündigung, Controlling, Evaluation, Kostenkalkulation, Zielgruppengewinnung, Ziele, Angebotsentwicklung, Ist-Analyse, Durchführung, Teilnehmer/innenanalyse, Dozent/inn/en- und Kursleiter/innengewinnung.
- 2 Aktuelle Anschlüsse ergeben sich für zukünftige Programmforschung an die neue initiierte Anbieterforschung (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und Bundesinstitut für Berufsbildung. Fachtagung des Projekts „Anbieterforschung“: Weiterbildungsanbieter im Fokus und der Beitrag des wbmonitor am 26.02.2008 in Bonn). Anbieter- und Programmforschung können sich anschlussfähig vernetzen (siehe Schrader/Ioannidou 2008; wbmonitor 2008 – www.bibb.de/de/11920.htm – letzter Zugriff 28.02.2008).

Literatur

- Börjesson, I./Zimmermann, U.: Kooperativ hergestellte Bedarfsentwicklung als Motor für erforderliche Programminnovationen. Manuskript. Berlin 2007 (Vortrag am 28.09.2007 auf dem Kongress der DGfE, Sektion Erwachsenenpädagogik in Bremen)
- Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 (11.12.2007). Berlin 2007
- Dobischat, R./Düsseldorff, C./Nuissl, E. Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld 2006, S. 23-33
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung als freier Markt. Berlin 1995
- Dobischat, R./Wassmann, H.: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Empirische Untersuchungen in ausgewählten Teilräumen unter besonderer Berücksichtigung der Teilnehmer in AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen. Frankfurt am Main/Bern/New York 1985
- Faulstich, P. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld 2002
- Fleige, M.: Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland – Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980 – 2003. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57 (2007) 3, S. 221-231
- Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L.: Politische Erwachsenenbildung. Weinheim/München 2006
- Gieseke, W.: Programmplanung und Bildungsmanagement. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 30-58 (EB-Buch; 20)

- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001
- Gieseke, W./Gorecki, C.: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 59-114 (EB-Buch; 20)
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen 2003
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Bd. 1)
- Henze, C.: Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a. 1998
- Heuer, U./Robak, S.: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 115-209 (EB-Buch; 20)
- Iller, C./Kamrad, E.: Einführung eines multimedialen Lernarrangements in einem kleinen Unternehmen – eine Fallstudie im Rahmen eines Modellprojektes. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 63-71
- Iller, C./Sixt, A.: Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 111-119
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse. Altersbildung. Frankfurt a. M. 1992
- Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a. M. 1994a
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a. M. 1994b
- Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld 2001
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007
- Körper, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995 (Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung; 3)
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld 2006
- Pohlmann, M.: Beratung als Interaktionsform – Perspektiven, Trends und Herausforderungen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 31-47
- Rudolf, K./Zeller-Rudolf, M.: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld 2004
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung/hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin: ABWF, 1998
- Schäffter, O.: An unseren Werken wollen wir uns erkennen! Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionform lebenslangen Lernens. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): 50 Jahre KBE. Festschrift. Bonn 2007
- Schiersmann, C.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim u. a. 1993
- Schrader, J./Ioannidou, A.: Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. Manuskript 2008. Erscheint in Fuhr/Hof/Gonon (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung
- Venth, A.: Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld 2006