

Hessische Blätter für Volksbildung

Programmplanung –
Programmforschung

2 | 2019

Abo-Service

Hessische Blätter für Volksbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ wbv.de/hbv

📞 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



Kommunikations- profile entwickeln – Botschaften ziel- gerichtet verbreiten

➔ wbv.de/die

Der Medienprofi Alfred-Joachim Hermann beschreibt Aufbau und Ziel der Kommunikationsarbeit, Erstellung von Pressemitteilungen, Flyern und Anzeigen, Nutzung der sozialen Medien, Finanzierung und rechtliche Rahmenbedingungen.



Alfred-Joachim Hermann

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen

**Kommunikation nach innen und außen
strategisch umsetzen**

Perspektive Praxis
2019, 140 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6036-1
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung 2/2019

Thema | Programmplanung – Programmforschung

	Editorial	
Bernd Käßlinger, Steffi Robak	Zur Verortung von Programmplanung	103
	Theoretisch-empirische Perspektiven	
Aiga von Hippel	Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planenden	111
Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Marion Fleige, Christian Kühn, Stephanie Freide, Lena Heidemann, Jessica Preuß, Anneke Krueger	Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung	122
Matthias Alke, Doris Graß	Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung	133
Bernd Käßlinger, Martin Reuter	Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen: Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate	142
Ewelina Mania, Bettina Thöne-Geyer	Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung	151
Anika Denninger	Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung	159
Lisa Lorenz	Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung	168
Eike Asche	Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt	178

Service

Berichte – Hinweise	192
Dokumentationen	194
Rezensionen	197
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 69. Jg. 2019 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßpflinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 3/2019 Demokratiebildung (II)

hbv 4/2019 Ressourcen der Erwachsenenbildung

hbv 1/2020 Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung

hbv 2/2020 Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2019 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1902

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1902W

Editorial

Zur Verortung von Programmplanung

Bernd Käßlinger, Steffi Robak

Programmplanung ist eine zentrale professionelle Anforderung der Erwachsenen- und Weiterbildung, sie erhält aktuell ihren Stellenwert als zentrale Transformationsaufgabe aufgrund schneller globaler und gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen. Die Herausforderungen für die Entwicklung und Strukturierung von Angeboten und Programmen, die z. B. die Integration über Bildung von Geflüchteten, die Digitalisierung oder die Gesundheitsbildung als Ausgleich angesichts stressproduzierender Arbeitswelten betreffen, werden den Weiterbildungsbereich weiter beschäftigen. Hinzu kommt, dass immer mehr Organisationen Weiterbildung – auch wenn sie dies nicht immer begrifflich so benennen – als relevant entdecken bzw. als Erweiterung ihrer Kernaufgabe. So findet z. B. in Museen oder Galerien oft eher der Vermittlungsbegriff eine Verwendung, wenngleich das Angebot und die Programme weiterbildenden Charakter haben. Für Unternehmen geht es zunehmend um eine schnelle Transferierung von Wissen und eine schnelle Aneignung von Kompetenzen, die es ermöglichen sollen, dem Wettbewerb standzuhalten. In Branchen mit Fachkräftemangel kann man Wissen und Kompetenzen kaum über neues Personal aus dem Arbeitsmarkt absichern, sondern muss in Form von Weiterbildung in das vorhandene Personal investieren. Die Prognose durchdringender Digitalisierungsprozesse ist erst noch genauer zu untersuchen und fordert aus der Perspektive der Programmplanung zu weiteren Analysen von Wissensstrukturen und Lernformen heraus. Dabei kristallisieren sich spezifische Faktoren als zentral heraus, etwa der Faktor Bildungs- oder Lernzeit.

Aus Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich Programmplanung vor allem ihrem makro- bzw. mesodidaktisch-planendem Gestaltungsanspruch zu stellen; Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende mit ihren Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen sind in den Fokus zu stellen. Es müssen begründete Entscheidungen für Bildungsangebote und -programme getroffen werden. Nach wie vor gibt es in weiten Teilen keine festen, staatlich vorgegebenen Curricula und keine staatlich für alle reglementierte Teilnahmepflicht, insbesondere die allgemeine Weiterbildung beruht auf freiwilliger Teilnahme (vgl. Fleige u. a. 2018). Der Ruf nach lebenslanger Lernbereitschaft steht anhaltend und vordringlich im gesellschaftlichen Raum, was

Lernwiderstände begünstigen kann. Die prinzipielle Freiwilligkeit der Teilnahme ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht als Leitbild zu begrüßen, wenngleich Zwänge und Druck zum lebenslangen Lernen subtil und implizit wirken können.

Programmplanung ist aus unserer Sicht eine professionelle Kernanforderung und verortet sich in den gesellschaftlichen Prozessen. Die Planenden sind komplex gefordert, ausgewogene und differenzierte und abgestimmte Angebote und Programme zu entwickeln. Sie müssen sich dafür mit gesellschaftlich und institutionell formulierten Bedarfen auseinander setzen und diese vor dem Hintergrund interdisziplinärer Wissensstrukturen und individueller Bedürfnisse und Interessen ständig auswerten und immer wieder neu aufeinander beziehen. Nur wenn auch Praxis auf empiriegesättigte Wissensstrukturen verweisen kann, bleibt sie langfristig auskunftsfähig und handlungsfähig. Auch Politik und Administration fragen dies für bildungspolitische Entscheidungen nach.

Programmplanungsforschung beschäftigt sich mit den Wissensstrukturen, professionellen Handlungsanforderungen und -mechanismen, institutionellen, bildungspolitischen und –theoretischen sowie kulturellen Aspekten und globalen Bedingungen, die für Programmplanungshandeln relevant sind, auf dieses einwirken und in den Programmen verarbeitet werden. Dabei verstehen wir Programmplanungsforschung im Folgenden als den übergeordneten Begriff für Forschungen zum Programmplanungshandeln und für Programmforschung (siehe den Beitrag von Hippel in diesem Heft).

Als systematische Grundlage für dieses Heft kann auf das Lehrbuch zum Thema Programmplanung und Angebotsentwicklung der Autorengruppe Fleige/Gieseke/Hippel/Käpplinger/Robak (2018) verwiesen werden, welches auch Teil des Expertennetzwerks Programmforschung ist (www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx). Die hier aufgenommenen Beiträge verweisen auf einen erweiterten Forscher(innen)kreis, gehen bereits mit aktuellen Forschungsergebnissen darüber hinaus und ermöglichen weiterführende Betrachtungen.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes können wir grundlegend nicht nur von etablierten Begriffen und Unterscheidungen ausgehen, wie etwa Programm und Angebot, sondern auch von Spezifika, wie etwa von einer Institutionalspezifika von Programmplanung in verschiedenen Organisationskontexten wie z. B. in der betrieblichen Weiterbildung (Käpplinger 2016; von Hippel/Röbel 2016) oder der Volkshochschule (Gieseke u. a. 2003).

Praxis braucht, um Programmplanung professionell ausführen zu können, Planungsautonomie. Die Auslegungsspielräume dafür sind sehr unterschiedlich (siehe Alke/Graß in diesem Heft). Es gibt nicht in dem Sinne eine Anleitung mit Schrittfolgen für Programmplanung, vielmehr verweisen die bisherigen Forschungen darauf, dass sich Balancierungen zwischen systematischen und abstimmungintensiven Vorgehensweisen je nach Institutionalkontext ausdifferenzieren und je spezifische Modellierungen für die Entwicklung von Programmstrukturen ergeben.

Wir können auf einige Modelle zurückgreifen, diese können weiter befragt werden.

Von Interesse für die Forschung und für die Praxis bleibt die Identifizierung übergreifender Mechanismen, wie etwa Planungsstrategien (siehe Pohlmann 2018; Lorenz in diesem Heft), die den Träger- und Institutionenspezifika gerecht werden, aber auch einer Differenzierung der Programmarten (von Hippel/Röbel 2016) wie Programm katalog, Einzelangebot, externe Angebote, maßgeschneiderte und bereichsspezifische Angebote.

Diese Erkenntnisse sind für die Professionalisierung der Praxis sehr bedeutsam. Es stärkt das professionelle Handeln im Feld, wenn man Orientierungen hat.

1. Programmplanung und das Weiterbildungspersonal

Planen, lehren und beraten sind zentrale Grundformen erwachsenpädagogischen Handelns. Programmplanung berührt dabei mit dem Programm den Kern der öffentlich zugänglichen EB/WB. Das hauptamtliche pädagogische Personal trägt für die Planung die Hauptverantwortung und kooperiert – oft koordinierend – mit vielen anderen Personalgruppen von der Einrichtungsleitung über Verwaltungspersonal bis zu den vielen freiberuflichen Kursleitenden. Zum Beispiel betreut in Volkshochschulen im Durchschnitt eine hauptamtliche Programmplanende jährlich ca. 50 Kursleitungen (s. Beitrag Käpplinger/Reuter in diesem Heft). Addiert man dazu weitere vielfältige Kontakte mit Mittelgebern, Stakeholdern und Kooperationspartnern wird deutlich, wie hochgradig interaktiv und kommunikativ dieses Planungshandeln ist, es erfordert u. a. Kreativität, Risikobereitschaft, ethische Verantwortung sowie finanzielles Geschick. Allerdings erzeugt dies auch die Herausforderung, dass im „Hamster rad“ der internen wie externen Anforderungen die Muße für neue Planungsideen und ihre Umsetzung gefährdet sein kann.

Ob in gedruckter oder digitaler Form sind Programme der Erwachsenenbildung nicht einfach Alltagstexte, sondern vielmehr kleine oder auch größere Kunstwerke, die im erwachsenpädagogischen Alltag mit vielen Mühen und Arbeit fortlaufend entstehen und ganz wesentlich bis entscheidend zur Sichtbarkeit der EB/WB beitragen. Programme stellen oftmals den ersten Kontakt zwischen Zielgruppen und Weiterbildungseinrichtungen her. Unpassende oder missverständliche Ankündigungstexte können zu vielen Folgeproblemen in den Seminarsituationen führen, wenn z. B. falsche Erwartungen entstehen. Programmplanende haben vielfältige Tätigkeiten professionell auszuüben, was von der Bedarfserhebung über Kursleitendengewinnung bis zum Controlling reicht, um nur einige Tätigkeiten als „Wissensinseln“ (Gieseke) herauszugreifen. Allerdings werden diese Tätigkeiten nur in Ausnahmefällen linear ausgeübt, sondern zumeist eher in Form eines „vernetzten Angleichungshandelns“ (Gieseke) in Kooperation mit vielen Beteiligten innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen und Stakeholdern außerhalb, wobei diverse Interessen explizit oder implizit zu berücksichtigende Faktoren sind, um programmplanerisch erfolgreich zu sein. Was dabei ganz genau „Erfolg“ ist, wird auch beständig intern wie extern neu ausgehandelt. Es kann von einer geringen Zahl an ausfallenden Kursen über zufriedene Lernende bis zu Abschlussquoten reichen. Programmplanende haben dabei viele Spielräume und Autonomie – oftmals mehr als man meinen könnte – und sind zu-

gleich eingebunden in strukturell geformte „Handlungswaben“ (Robak), die aufgrund von kontextuellen wie institutionellen Faktoren mal weiter und mal enger sein können. Gelingendes und die eigene Rolle nicht überschätzendes Bildungsmanagement in der Organisation eröffnet eher Spielräume für Innovationen mit ihren Chancen sowie Risiken statt diese autoritär und hierarchisch begrenzen zu wollen. Programmplanung braucht einerseits viel Erfahrungswissen, aber noch viel mehr Grundlagenwissen und eine Kenntnis aktueller Entwicklungen und Forschungsbefunde aus vielen Bereichen.

2. Programmplanung zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Programme sind Ausdruck eines Überganges zwischen Gestern und Morgen sowie des jeweiligen Zeitgeistes. Etablierte und bewährte Angebote und Kurse werden fortgeführt und finden sich zum Teil über Jahre bis Jahrzehnte hinweg in Programmen. Gleichzeitig müssen Weiterbildungseinrichtungen genauso stetig bemüht sein, Neues zu finden und erfolgreich zu testen. Innovative Angebote und Kurse sind so quasi eine „Wette auf die Zukunft“. So manches, was vorher vollmundig bei Bedarfsanalysen von Stakeholdern und Zielgruppen als Bedarf angemeldet wurde, wird dann überraschenderweise doch nicht besucht und nicht wahrgenommen aus welchen Gründen auch immer. Keine noch so umfangreiche und elaborierte Bedarfsanalyse kann absolute Sicherheit für den späteren Erfolg bieten. Innovatives braucht in der Programmplanung oft einen langen Atem und zwei bis drei Anläufe, um dann Erfolg zu zeigen. Weiterbildung, etwa im privaten Sektor, ist hier einmal nicht so anders als Wirtschaftsbereiche, wo Produktentwicklungen auch in der Regel einen langen Atem und mehrere Entwicklungsschritte und Adaptionen brauchen, um wirklich marktreif und erfolgreich zu sein. Nachfrage entsteht oft erst durch Angebote, die Interessen wecken. Programmplanende brauchen hier das Geschick und die institutionelle Unterstützung Neues und Bewährtes ausbalancieren zu können. Weder ein Fokus nur auf Innovatives noch nur auf Bewährtem kann letztlich erfolgreich sein. Dabei können sie oft auf Erfahrungswissen und Intuition zurückgreifen und gleichzeitig müssen sie auch immer bereit sein, sich dem gesellschaftlichen, technologischen, politischen und kulturellen Wandel fern der individuellen Präferenzen oder derjenigen des eigenen Milieus zu stellen. Der Wandel kann sich mal schneller und mal langsamer vollziehen. Der Umgang mit Transformationen ist jedoch konstitutives Merkmal der EB/WB seit ihrem Bestehen. Programmplanende selbst müssen dabei bereit sein, fortlaufend zu lernen. Aktuell kommen besonders über den generationalen Wandel und partiell über den Personalaufwuchs jüngere Menschen in verantwortliche, mittlere Positionen in Weiterbildungseinrichtungen. Wichtige Fragen sind hier, wie einerseits das damit verbundene innovative Potential genutzt wird und wie andererseits das bestehende Wissen nicht verloren geht, was zudem genauso innovativ sein kann. Intergeneratives Lernen zwischen Programmplanenden verschiedener Generationen dürfte interessant sein zu verfolgen. Das Wissen, was man für gelingende Programmplanung braucht, wird insgesamt nicht weniger, sondern eher mehr, wenn man die Komplexität und Vielfältigkeit unserer heutigen Welten bedenkt. Oft braucht es eine „doppelte Profes-

sionalität“, um sowohl erwachsenenpädagogische als auch ökonomische Logiken adäquat zu beachten. Dies führt jedoch leider manchmal zu regressiven Momenten, wo man die Vielfalt und Komplexität nur noch als Belastung meint zu begreifen und sich nach der autoritären Lösung und Vorgabe sehnt. Für die Programmplanung – und nicht nur für diese – wäre dies Gift. Insofern vereint Programmplanung und Demokratie das Streben nach Respekt für Differenzen, Diskursen und Vielfalt.

3. Programmplanung in verschiedenen Handlungsfeldern der EB/WB

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und daraus resultierende Wissens- und Kompetenzanforderungen werden je nach Institutionalspezifität und Organisationsspezifität unterschiedlich aufgegriffen und mit Angeboten und Programmen unterlegt (siehe oben). Für die Entwicklung und Ausformung der EB/WB ist die Figur des Rhizoms interessant, um den Ausdifferenzierungen und dem Wachstum über Programmplanungshandeln analytisch zu folgen (siehe dazu die Ausführungen in Fleige/Gieseke/Hippel/Käpplinger/Robak 2018). Die Auslegungen der Bildungs- und Kompetenzentwicklungsbegriffe entlang der Aufträge, Finanzierungsformen und relevanten Gesetzeslagen führen die Planenden zu unterschiedlichen Programmauslegungen und -strukturen. Das Thema Digitalisierung wird im öffentlichen Sektor anders ausgelegt und geplant als in betrieblichen Kontexten. Wir beobachten ein gestiegenes Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung, die etwa in Akademien anders entwickelt wird als an Hochschulen. Betrachten wir die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, so wird deutlich, wie viele ungeklärte Struktur- und Entwicklungsfragen aus den verschiedenen Logiken von Hochschulbildung und Weiterbildung resultieren (siehe Beiträge in Hörr/Jütte 2017). Hat Hochschule denn nun einen öffentlichen Auftrag lebenslanges Lernen für die Bevölkerung anzubieten und wie möchte sie diesen wahrnehmen? Auch hier werden neue Institutionalisierungsformen sichtbar, die nicht auf eine übergreifende Strukturbildungs- und Programmpolitik verweisen können, aber auf ein rhizomartiges Wachstum, etwa genau beim Thema Digitalisierung, das aktuell den KMUs über Kompetenzzentren vermittelt wird (www.mitunsdigital.de/das-zentrum/kompetenzzentren/). Es kann hier von gesetzten Bedarfen gesprochen werden, die in reale Bedarfe überführt werden. Auch Bedarfsanalysen als Teilbereich von Programmplanung ist kein neues Thema, auch dieses erfährt aufgrund des Interesses an differenzierter Planung neue Aufmerksamkeit. Für die Bedarfserschließung liefern die Beiträge neue Einsichten, etwa bezüglich der Verbindung von Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung und spezifischer Vorgehensweisen der Bedarfserschließung (Beiträge von Asche und Denninger).

4. Programmplanung und Forschung

Den Stand zur Programmplanungsforschung systematisiert *Aiga von Hippel* aus der Perspektive der Forschung zum Planungshandeln und aus der Perspektive der Programmforschung. Beide Perspektiven legen zentrale Kategorien, Wissensanforderun-

gen, Handlungsstrukturen und weiterführende Fragestellungen mit notwendigen Differenzierungen für Themenfelder und Institutionenformen für den Forschungsbereich Programmplanungsforschung offen. Dieser systematisierende Überblick mit seinen Anschlüssen zu angrenzenden Forschungsbereichen bildet die Grundlage, um angelehnt an das GRETA-Modell ein erstes Kompetenzmodell für Planende zu entwickeln.

Die methodologischen und methodischen Herausforderungen zur Erschließung der Komplexität von Programmplanung wird von der Autorengruppe *Robak/Gieseke/Fleigel/Kühn/Freide/Heidemann/Preuss/Krüger* am Beispiel eines aktuellen Forschungsprojektes entwickelt. Das Arrangement Perspektivverschränkung bildet die Grundlage, um die fokussierten Forschungszugänge Programmforschung, Programmplanungshandeln, Teilnehmendenanalysen in ihrer Spezifik zu verstehen. Die Sedimentierung übergreifender und zugleich tiefgreifender Erkenntnisse, die nur aufgrund der Verschränkung der Ergebnisse möglich werden, bilden die Grundlage für die analytische Offenlegung von Programmstrukturen, unterliegenden Wissensbeständen und professionellen Vorgehensweisen und können der Praxis zur Verfügung gestellt werden.

Angesichts der vielfältigen Akteurskonstellationen, in die Leitungskräfte und Programmplanende an Volkshochschulen eingebunden sind, widmet sich der Beitrag von *Matthias Alke* und *Doris Graß* unter Steuerungsgesichtspunkten dem Aspekt der Planungsautonomie. Dazu werden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum Zusammenhang von Governancestrukturen, (pädagogischen) Leistungsprofilen und Handlungsorientierungen vorgestellt. Die relative Autonomie in der Programmplanung bildet die zentrale Handlungsgrundlage der Akteure in den untersuchten Einrichtungen, die überwiegend individuell ausgelegt wird. Daneben wird Planungsautonomie im Zuge von Einschränkungen durch interne und externe Steuerungsprozesse und eine organisationale Übereinkunft thematisiert. Daran anknüpfend werden Fragen der individuellen als auch organisationalen Professionalitätsentwicklung diskutiert.

Der Beitrag von *Bernd Käpplinger* und *Martin Reuter* nutzt statistische Daten zur Darstellung der Entwicklung von Volkshochschulen im Längsschnitt. Insbesondere seit 2012 zeigen sich erhebliche quantitative Verschiebungen sowohl auf Personal- als auch auf Programmbereichsebene. Es steht jedoch nicht die Erklärung von Veränderungen im Fokus, da dies ohne weitere Forschung noch nicht solide möglich sei. Vielmehr möchte der Beitrag zu einer solchen vertiefenden, vorhandene Daten nutzenden Forschung anregen. Es wird dem Aufzeigen von Desideraten besonders Beachtung geschenkt. Eine Verbindung von Statistiken und Programmanalysen verspricht zudem Vorteile und Chancen für Analysen im Detail.

Der Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung ist in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. *Ewelina Mania* und *Bettina Thöne-Geyer* stellen für diesen Bereich in den letzten Jahren eine Reihe von Entwicklungen fest, welche die Programmplanung und Angebotsentwicklung prägen. Die Ausgestaltung dieser obliegt demnach den Programmplanenden und wird in engen Abstimmungsprozessen mit den Lehrenden realisiert. Für den Bereich der Alphabetisierung und

Grundbildung sehen sie kaum empirische Befunde dazu, wie Lerninhalte ausgewählt und begründet und welche Herausforderungen dabei von Planenden und Lehrenden genannt werden. Im Beitrag wird auf den aktuellen Diskurs zum Programmplanungshandeln und Angebotsentwicklung eingegangen und es werden eigene empirische Ergebnisse präsentiert.

Um dem Nischendasein auf dem Weiterbildungsmarkt zu begegnen rückt eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung als Bewältigungsstrategie in den Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies setzt dem Beitrag von *Anika Denninger* folgend 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 als hochgradig spezifische Prozesse. Der Beitrag zeigt die im Rahmen dreier empirischer Fallstudien erhobenen unternehmensinternen Prozesse der Bedarfsbestimmung und -artikulation samt Einflussfaktoren auf. Daraufhin wird diskutiert, welche Anknüpfungspunkte und Herausforderungen sich für die hochschulische Angebotsplanung ergeben.

Lisa Lorenz stellt in ihrem Beitrag empirische Ergebnisse aus einer Fallstudie bei einem großen privaten Anbieter beruflicher Bildung im technisch-gewerblichen Bereich vor, für die sie den Zugang der Planungsstrategien (siehe oben) aufgreift und für die empirische Analyse spezifisch weiterentwickelt. Sie analysiert die von Leitenden und Mitarbeitenden getroffenen makrodidaktischen Entscheidungen über die Entwicklung, Beibehaltung und Streichung von Bildungsangeboten in verschiedenen Programmarten. Sie zeigt ferner wie in einer spezifischen vernetzten Organisationsstruktur verschiedene Akteure auf zentraler und regionaler Ebene an Programmplanung beteiligt sind und ein Planungsnetzwerk ausformen. Hier finden sich neue Einblicke in die spezifische Ausformung der Planungsstrategien bei einem privaten Anbieter sowie über spezifische Tätigkeitszuschnitte der Beteiligung von Leitung und Planenden an Programmplanung und wie Bedarfsanalyse und Planungsstrategien fluide ineinander übergehen.

Das Heft schließt mit einem Beitrag von *Eike Asche*, der am Beispiel der Analyse eines Internationalisierungsprozesses eines privaten Bildungsanbieters die Angebotsausweitung nach China untersucht und darin die Formen der Bedarfserschließung empirisch analysiert. Aufgrund der empirischen Ergebnisse kann ein spezifisches integriertes Verhältnis zwischen der Bedarfsanalyse und einem kommunikativen Prozess der Angebotsentwicklung herausgestellt werden. Anhand von zwei Bedarfshypothesen wird aufgezeigt in welchen Formen Bedarfsanalyse als integrierter Prozess von Angebotsentwicklung und Programmplanung eingebunden wird und welche strukturierende und zugleich determinierende Rolle politische Vorgaben und Zielstellungen spielen. Der Beitrag liefert Hinweise auf die Spezifik beruflicher Angebotsentwicklung privater Bildungsanbieter, dies für berufliche Weiterbildung im breiteren und für betriebliche Weiterbildung für Unternehmen. Er zeigt ferner spezifische Aspekte der Internationalisierung auf und verweist auf die Spezifik der Bedarfserhebungen in diesem Rahmen sowie daraus resultierende Überlegungen für Konzeptualisierungen für Praxis und Forschung.

Insgesamt zeigt das Heft an einigen Beispielen die Fülle der Programmplanungs-forschung in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Methoden auf, was sicherlich durch weitere Arbeiten ergänzt und erweitert werden kann. Schließlich hoffen die Herausgeberin und der Herausgeber auch Anregungen für neue Arbeiten zu bieten, die an diese Untersuchungen konstruktiv anschließen und den Diskurs zu Programmplanung weiter bereichern.

Literatur

- Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.) (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Band 2: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmfor-schung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen.
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Pro-grammplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39, 1, S. 1-21 ([dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1](https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1)).
- Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationsthe-orien. Bielefeld.
- Pohlmann, C. (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbil-dung. Berlin u. a.

Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende

Aiga von Hippel

Zusammenfassung

Es liegen vielfältige Forschungsbefunde zum Programmplanungshandeln und zu Programmen vor. Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein kurzer Überblick über die Forschung, mehr mit einem kategorisierenden Blick als einem inhaltlich-vertiefenden, der daran jedoch gut angeschlossen werden könnte. Anschließend daran wird ein Kompetenzmodell für Planende skizziert, das relevant für weitere Forschung, aber auch aktuell für die Praxis – Stichwort Generationenwechsel und Stellenneubesetzungen – sein könnte.

1. Hinführung

Programmplanungsforschung fokussiert die planende Tätigkeit, das mesodidaktische Handeln (vgl. zur mesodidaktischen Handlungsebene von Hippel/Kulmus/Stimm 2018 und Fleige et al. 2018) und dessen Ergebnisse. Programmplanungsforschung kann man als den übergeordneten Begriff sehen für Forschungen zum Programmplanungshandeln sowie für Programmforschung, die sich mit dem Ergebnis des professionell-pädagogischen Planungshandelns, den Programmen beschäftigt.

Die Professionalisierung des Planungshandelns vollzog sich insbesondere in den 1970er Jahren durch das Einziehen dieser mittleren hauptberuflichen Planungsebene insbesondere in den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, zuerst der Volkshochschulen; damit verbunden auch Berufseinführungsmaterialien; die Einführung von Weiterbildungsländergesetzen sowie die Einführung des Diplom-Studiengangs mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Zum Planungshandeln und zu den Programmen liegen vielfältige Befunde vor. Ein Kompetenzmodell für Planende gibt es bislang noch nicht. Ziel des Beitrags ist es, überblicksartig die Programmplanungsforschung aufzuzeigen (Kapitel 2). Im dritten Kapitel werden erste Überlegungen für ein Kompetenzmodell für Planende entwickelt an der Schnittstelle von Programmplanungs- und Professionsforschung. Abschließend folgt ein Ausblick auf den Dialog von Forschung und Praxis der Programmplanung.

2. Überblicke zur Programmplanungsforschung

2.1 Forschung zum Programmplanungshandeln

Forschung zum Programmplanungshandeln lässt sich anhand der folgenden Übersicht (vgl. Abb. 1) kategorisieren und beschreiben. Dabei könnte jede einzelne Studie anhand der in der Abbildung genannten Kategorien beschrieben werden. Die Forschungen zum Programmplanungshandeln fragen allgemein formuliert danach, wie das Handeln aussieht, welche Faktoren Einfluss darauf nehmen, welche Gestaltungsspielräume existieren und wie sie ausgelegt werden und aus welchen Arten des Handelns welche Arten von Programmen als Auslegung von Bildung entstehen. Die Studien unterscheiden sich danach, welchen *Fokus* sie auf die einzelnen Aspekte legen und ob auch Programmanalysen kombinierend durchgeführt wurden (mit Programmanalysen z. B. Robak et al. 2015; Heuer/Robak 2000; von Hippel/Röbel 2016). *Methodisch* erfolgt dies mit mündlichen und schriftlichen Befragungen, Beobachtungen

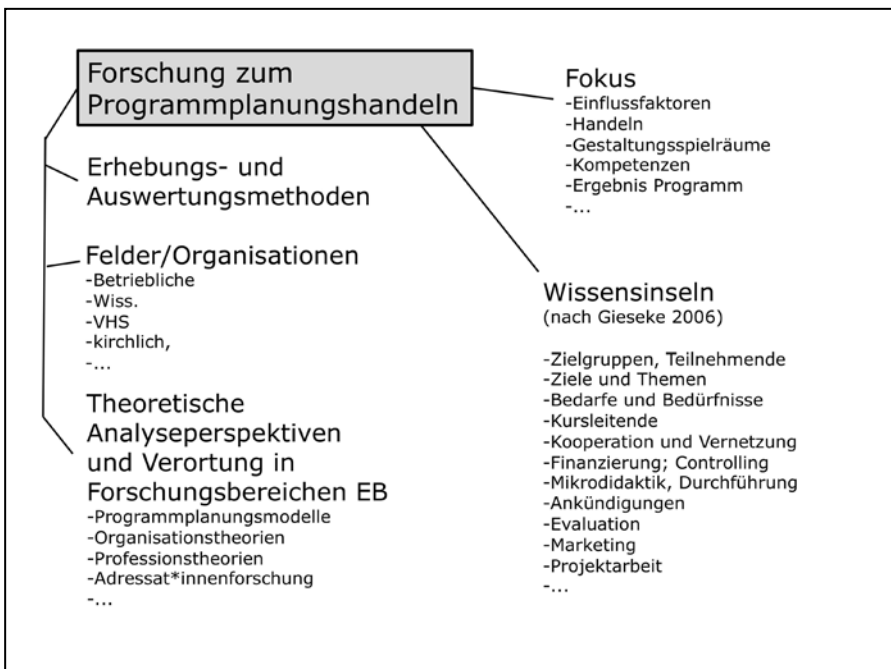


Abbildung 1. Forschung zum Programmplanungshandeln – Kategorien zur Beschreibung

und Dokumentenanalysen. Als umfangreichste, auch methodisch gesehen, empirische Studie zum Programmplanungshandeln ist hier Gieseke (2000) zu nennen, auf deren Basis das Modell der Wissensinseln¹/Angleichungshandeln entwickelt wurde (vgl. Gieseke 2006). Häufig werden in den Studien in einem deduktiv-induktiven Vorgehen *Programmplanungsmodelle* (vgl. für einen Überblick von Hippel 2017) (weiter-

entwickelt bzw. als *Analyseperspektive* herangezogen. Ein weiteres Beschreibungskriterium ist die *Verortung in Forschungsbereichen* der Erwachsenenbildung. So kann die Forschung vorrangig in der Programmplanungsforschung verortet sein, aber auch Schnittstellen aufweisen zur Organisationsforschung (z. B. Dollhausen 2008; Schemmann/Seitter 2014; Alke i. E.), Professionsforschung (von Hippel 2011) und Adressat*innenforschung (Robak et al. 2015; Tippelt et al. 2008). Häufig untersuchen die Studien Programmplanungshandeln in einem bestimmten *Feld* der Erwachsenenbildung, z. B. der betrieblichen oder kirchlichen Erwachsenenbildung oder an Volkshochschulen und können darüber Spezifika aber auch übergreifende Kernelemente herausarbeiten. Die einzelnen *Wissensinseln* (nach Gieseke 2006) wiederum können genutzt werden, um die jeweiligen Forschungsgegenstände zu beschreiben. Für eine breite Übersicht zu den Studien (Programmplanungsforschung wie Programmforschung) national wie international siehe Fleige et al. (2018) und Käßlinger et al. (2017). Die Übersicht kann dazu dienen, um zum einen bestehende Forschung zu beschreiben und zu verorten und zum anderen relevante Fragestellungen für zukünftige Forschung im Dialog von Wissenschaft und Praxis zu identifizieren. Als eine spannende Fragestellung kann hier beispielhaft genannt werden, inwiefern sich Programmplanungshandeln in einer Organisation unterscheidet nach der Programmart (z. B. Standardprogramme, Projekte, Auftragsmaßnahmen).

2.2 Forschung zu den Programmen

Programmforschung meint systematische, empirische Auswertungen von Programmen mit Programmanalysen. Sie ist eine eigenständige Methode der Weiterbildungsforschung (vgl. Käßlinger 2011; Nolda 2017; Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Archive für Weiterbildungsprogramme stellen dabei eine grundlegende Supportstruktur für die Forschung dar (vgl. Gieseke et al. 2017). Dabei ist ein Programm „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde.“ (Gieseke 2015, S. 165). Programmanalysen fragen genau danach, nach der Auslegung von Bildung, als Angebot lebenslangen Lernens. Die folgende Abbildung 2 gibt eine Übersicht über unterschiedliche Arten von Programmanalysen mit Beispielstudien, oftmals werden auch Analysefoki kombiniert, z. B. Themen und Zielgruppen oder Zielgruppen und Träger. Eine vollständige Bibliographie zu Programmanalysen findet sich auf der Internetseite der Expert*innengruppe Programmforschung (www.die-bonn.de/Programmforschung sowie für einen Überblick siehe Schrader/Ioannidou [2011]). Aktuelle ausgewählte Programmanalysen widmen sich der beruflichen Weiterbildung an VHS (Fleige/Gieseke/von Hippel/Stimm), historisch der Erwachsenenbildungsgeschichte (Dinkelaker), zur beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich (Robak/Gieseke/Fleige u. a. in diesem Heft), der Digitalität in der kulturellen Bildung (Robak/Fleige u. a. i. V.), thematischen Auslegungen (Käßlinger). Be-

sondere Herausforderung bei Programmanalysen ist die Erstellung von Codiersystemen (vgl. dazu auch Robak 2012), dabei sind die Codiersysteme selbst schon ein Ergebnis, da sie die Dimensionen der Auslegung von Bildung jeweils auffächern.

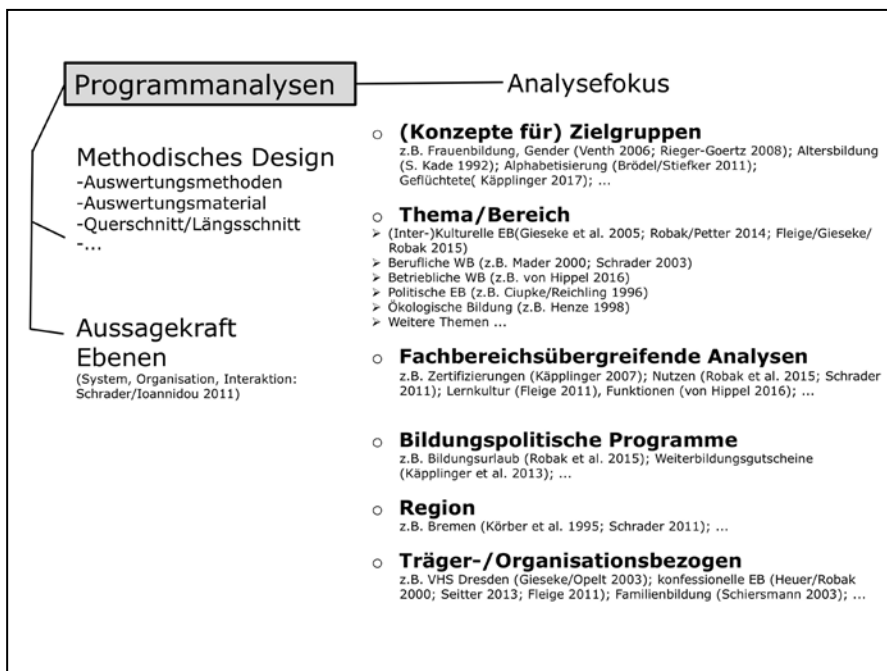


Abbildung 2: Überblick über Programmanalysen (in Anlehnung an Fleige et al. 2018 und von Hippel/Kulmus/Stimm 2018)

3. Skizze zu einem Modell professioneller Kompetenzen Planender

3.1 Kompetenzen als Einflussfaktoren und Begründungen für ein Kompetenzmodell

Für den Schulbereich und für die Erwachsenenbildung liegen Befunde vor, dass die Kompetenzen der Lehrenden neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, wichtige Einflussfaktoren auf gelingende Lehr-Lernprozesse darstellen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014; Marx et al. 2018). Für die Kompetenzen der Planenden gibt es derartige direkte empirische Untersuchungen nicht. Die Kriterien müssen ja auch andere sein (vgl. hierzu z. B. Lewis/Dunlop 1991). Neben dem Einfluss, den Planende natürlich auf die Auswahl der Lehrenden nehmen, haben Planende Einfluss auf gelingende Lehr-Lernprozesse insofern, als sie das gesellschaftliche Angebot für lebenslanges Lernen überhaupt planen, je nach Träger und Leitbild als öffentliches Angebot, Qualität sicherstellen, Zielgruppen ansprechen mit bestimmten Themen. Die Kompetenzen der Planenden wirken sich somit nicht unmittelbar auf den Lernerfolg der Teilnehmenden aus. Aber sie ermöglichen ihn erst durch die Auswahl von Themen, Lehrenden, Räumen, Zeiten, Kosten etc.

Im Diskurs zu Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen stehen bislang eher die Lehrenden im Fokus, weil Lehrende typischerweise über eine fachlich-domänenspezifische Qualifikation verfügen, jedoch in weitaus geringerem Maße über eine erwachsenenpädagogische, auch im Vergleich zu den Planenden. D. h. der akute Bedarf über Kompetenzen Lehrender und die Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen in diesem Bereich nachzudenken ist groß. Das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.) hat das Kompetenzmodell „GRETA“ („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung“) entwickelt, das als Strukturmodell dient, was Lehrende wissen und können sollten (vgl. Lencer/Strauch 2016). Aber auch für Planende sollte über ein Kompetenzmodell nachgedacht werden.

Die Kompetenzen der Planenden standen und stehen im Mittelpunkt beispielsweise bei verbandlich organisierten Berufseinführungen der VHS (z. B. PAS ab Ende der 1950er Jahre, vgl. Tietgens 1972; heute z. B. dvv-Modulreihe Weiterbildungsmanagement zur Fortbildung von Führungskräften), in der kirchlichen EB (Forschung dazu Gieseke 2000), Forschung zur Berufseinstiegsphase (Gieseke 1989) bei Selbststudienmaterialien, bei aktuellen Projekten (Trainees in Niedersachsen), und der akademischen Professionalisierung (Egetenmeyer/Schüßler 2012).

Kompetenzen Planender zu betrachten ist sowohl aus professionstheoretischer, wie aus Sicht der Programmplanungsforschung relevant. Erforderliche Kompetenzen Planender können beschreiben, worüber Planende verfügen sollten und sind ein Einflussfaktor (neben anderen) auf das Planungshandeln. Für die Praxis kann ein Kompetenzmodell für Planende als ein Beitrag zur Professionalisierung relevant sein (z. B. für Stellenneubesetzungen, Berufseinführungen, Studiengestaltung etc.). Es werden immer noch Stellen von Planenden fachfremd besetzt. Aktuell ist von einem Generationenwechsel in der öffentlichen Weiterbildung auszugehen (vgl. Robak/Käpplinger 2015) mit einer Zunahme von Stellenanzeigen in diesem Bereich (vgl. Alke 2015).

Kompetenzmodelle können sich dabei auf den akademischen wie den außerakademischen Bereich beziehen als Querschnittsstrategie zur Professionalisierung (vgl. Bernhardsson/Lattke 2012) und eignen sich als Standards für die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung. Sie sind als generische Modelle auch anknüpfungsfähig für Ausdifferenzierungen bzw. ausformulierbar für Spezialisierungen.

3.2 Ableitung eines Kompetenzmodells

Kompetenzmodelle enthalten deskriptive wie präskriptive Anteile, da sie sowohl Praxis beschreiben als auch normative Setzungen vornehmen. Deduktiv lassen sich Kompetenzen für Planende aus verschiedenen Quellen ableiten. So aus Aufgabenfeldern und Anforderungen in Planungsmodellen aus der Literatur, aus Professionstheorien (siehe auch Baumert/Kunter 2006, S. 480), in Anlehnung an bestehende Modelle für Lehrende (z. B. GRETA). „GRETA“ wurde erarbeitet durch Literaturrecherche mit Inhaltsanalyse relevanter Literatur aus Schule und EB zum bildungsreichsübergreifenden pädagogisch-psychologischen Wissen, danach erfolgte eine

Konzeptualisierung, daraufhin eine Expertenbefragung und Akzeptanzprüfung mit Vertretern der Praxis (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014).

Induktiv lassen sich Kompetenzanforderungen empirisch über Stellenanzeigen (z. B. aktuell ein Projekt von Matthias Alke) rekonstruieren oder auch über Befragungen von Planenden und Leitenden zu Tätigkeitsmerkmalen und Aufgabenbeschreibungen (zur Wichtigkeit präziser Arbeitsplatzbeschreibungen der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter*innen (HPM) für verschiedene Zwecke (Beantragung von Stellen, Verhandlungen zur tarifrechtlichen Eingruppierung, Konzipierung von Studiengängen und Einarbeitungsformen, vgl. z. B. Jung 1972).

Von den Programmplanungsmodellen kann man Kerntätigkeiten/Aufgaben der Programmplanung auch für ein Kompetenzmodell ableiten (z. B. aus dem Modell der Wissensinseln Gieseke 2006; im englischsprachigen Raum z. B. the interactive Model of Program Planning nach Caffarella, vgl. von Hippel/Käpplinger 2017 oder the Program Planning Wheel, vgl. Murk/Walls 1997, die beide neben Unterschieden durch die kreisförmige Anordnung auch Ähnlichkeiten zu einem Kompetenzmodell haben). Das Modell der Wissensinseln ist insofern gut anschlussfähig, weil bereits im Modell betont wird, dass zur Bearbeitung der Wissensinseln jeweils spezifisches Wissen benötigt wird. Das mesodidaktische Handeln zeichnet sich durch vielfältige Schnittstellen aus (wie sie auch in verschiedenen Mehrebenenmodellen zum Ausdruck kommen): Programmplanung – Bildungsmanagement, mikro-, meso-, makrodidaktische Handlungsebenen, Angebot – Nachfrage. Das ist nicht ganz leicht in einem Kompetenzmodell darzustellen.

3.3 Skizzierung eines Kompetenzmodells

Die folgende Abbildung 3 skizziert ein heuristisches Kompetenzmodell für Planende (KomPla-Modell), in der Darstellung angelehnt an das GRETA-Modell.

Professionswissen pädagogischer Fachkräfte lässt sich auf verschiedene Arten differenzieren. Meist erfolgt eine Unterteilung in inhaltlich-themenspezifisches Fachwissen, fachdidaktisches Fachwissen, pädagogisches Fachwissen, teilweise ergänzt um Organisations- und Beratungswissen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Um von professioneller Kompetenz zu sprechen, kommen zum Professionswissen motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Selbstregulation hinzu. Alle diese Bestandteile finden sich im obigen Modell wieder (wie auch im GRETA-Modell). Für ein Modell der Kompetenzen Planender muss insbesondere der Bereich des allgemeinen pädagogischen Wissens – hier erwachsenenpädagogisches Wissen – anders, nämlich nicht für primär lehrende, sondern planende Aufgabenfelder neu formuliert werden.

In unten stehenden Kompetenzmodell sind die Felder „Professionelle (bzw. hier anders: Erwachsenenpädagogisch-professionelle) Werthaltungen und Überzeugungen“ und „Professionelle Selbststeuerung“ zunächst so gut wie unverändert von GRETA übernommen. Diese könnte man in einem späteren Schritt noch auf Spezifika der Programmplanung adaptieren. In diesen Unterkategorien befinden sich auch die reflexiven Kompetenzen. Reflexive Kompetenzen sind deswegen so wichtig, weil

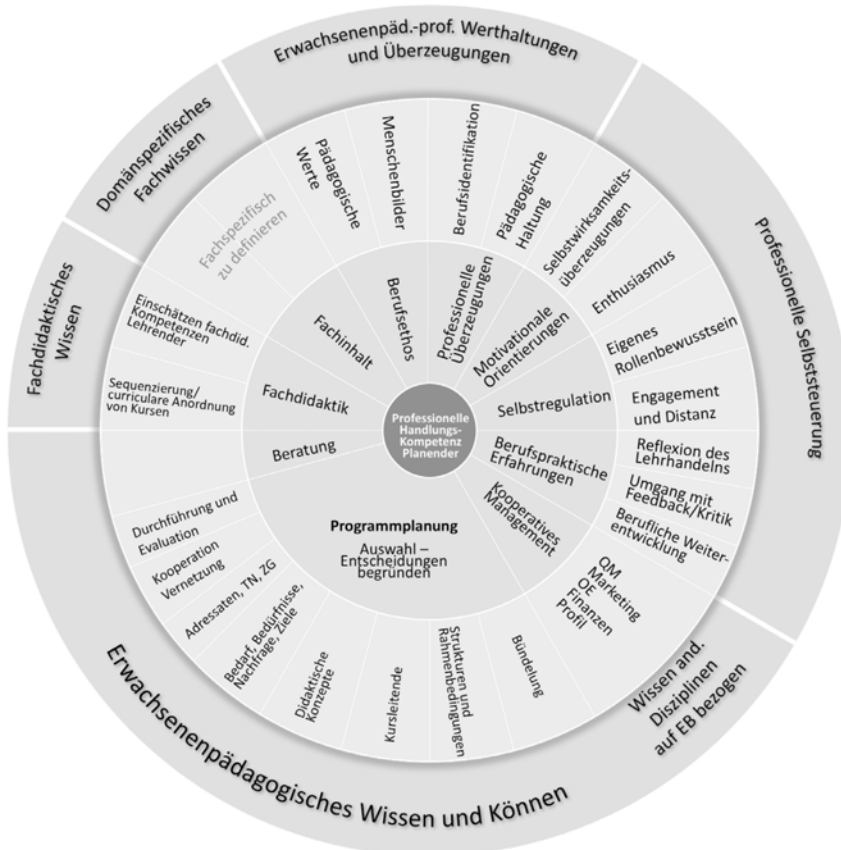


Abbildung 3: Kompetenzmodell Planende (KomPla). Quelle: Darstellung in Anlehnung an GRETA (Lehrende). Anpassung/Neuentwicklung Planende durch die Autorin

Professionalität immer wieder neu hergestellt werden muss, ganz zentral über Reflexivität und Begründungsfähigkeit (vgl. Pachner 2018). Wie sie noch besser in Kompetenzmodellen abgebildet werden könnten, zeigen die Studien von Pachner (2018). Kompetenzmodelle sollten damit stärker kompetenztheoretische Zugänge (Fokus auf Kernkompetenzen) als auch differenztheoretische (Fokus auf zu bearbeitende Kernprobleme, auch professionelle Antinomien vgl. von Hippel 2011) zu Professionalität integrieren. Herausforderung für die Entwicklung von Kompetenzmodellen ist es daher, nicht nur – eher schließendes – Expertenwissen abzubilden, sondern auch gerade das professionelle Handeln, das von Unsicherheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen geprägt ist.

Im Modell wurde das *fachdidaktische Wissen* neu formuliert für Planende. Fachdidaktisches Wissen bezieht sich sowohl auf Wissen über die didaktisch/curriculare Gestaltung von Inhalten als auch auf Wissen über die Repräsentation von Wissen bei

den Lernenden. Planende benötigen auch gewisse fachdidaktische Kompetenzen, um a) bei der Auswahl von Lehrenden die fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden einschätzen zu können und b) um eine Sequenzierung/curriculare Anordnung von Kursen – immer in Anbetracht bestimmter Adressat*innengruppen – vornehmen zu können für das Gesamtprogramm.

Neu ausformuliert für Planende wurde der Bereich des *Erwachsenenpädagogischen Wissens und Könnens*, sowohl inhaltlich, als auch vom Oberbegriff her (im GRETA-Modell fehlt der disziplinäre Bezug zur Erwachsenenbildung, dort heißt es „Berufspraktisches Wissen und Können“). Das Professionswissen von Erwachsenenbildner*innen besteht aus inhaltlich-themenspezifischem und fachdidaktischem domänenspezifischem Fachwissen und dem erwachsenenpädagogischen Fachwissen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014). Das Professionswissen mit allen Bestandteilen ist zentral für die Entscheidungs-, Argumentations- und Begründungsfähigkeit von Erwachsenenbildner*innen. Es geht um die Kompetenz, professionelles Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen zu können. Zum Erwachsenenpädagogischen Wissen und Können von Planenden zählt übergreifend das Konzipieren, Auswählen und Begründen. Die Planenden sind zuständig für das Lernarrangement einer Einrichtung und die inhaltlich-konzeptionelle Basis für deren Lernkultur. Dies zeigt sich in den einzelnen Wissensinseln wie Durchführung (auch Kostenkalkulation, Räume, Evaluation; Projekte), Kooperation, Adressat*innen/Teilnehmende/Zielgruppen Ansprache, Auslegen und Erschließen von gesellschaftlichen und individuellen Bedarfen und Bedürfnissen, Entwicklung und Bewertung didaktischer Konzepte, Auswahl, Betreuung und Fortbildung von Kursleitenden, Wissen über Strukturen und Rahmenbedingungen (WB-Markt, bildungspolitische Rahmung, gesetzliche Grundlagen; Institutionelle Rahmenbedingungen und Strukturen), Bündelung von Angeboten zu einem Gesamtprogramm. Hinter den Wissensinseln liegt immer benötigtes Wissen, z. B. hinter der Ansprache von Adressat*innen Wissen über Lernen und Beteiligung Erwachsener, anthropologische Grundlagen, Heterogenität etc. Dabei sind auch zunächst organisatorisch anmutende Tätigkeiten immer pädagogisch zu bearbeiten, wie zum Beispiel die Frage nach der Wahl eines Raumes oder einer Zeit für ein Angebot immer auch eine didaktische Entscheidung ist in Bezug auf Adressat*innen, Ziele usw. (vgl. auch von Hippel/Tippelt 2009).

An der Schnittstelle zum Bildungsmanagement (vgl. Robak 2015), dem kooperativen Management, liegen Kerntätigkeiten im Bereich von Qualitätsmanagement, Marketing, Finanzierung, Organisationsentwicklung, Profilbildung, zu denen auch Wissen anderer Disziplinen fachspezifisch auf die Erwachsenenbildung ausgelegt werden müssen.

4. Ausblick

Am Kompetenzmodell anschließend lassen sich Forschungsfragestellungen formulieren: Weiterentwicklung und Überprüfung des Modells selbst, Anforderungen und Aufgaben in der Praxis sowie die Entwicklung der Kompetenzen in Aus- und Fortbildung. Die beiden angerissenen Überblicke in Kapitel 2 zur Programmplanungsfor-

schung könnten weiterführend genutzt werden, um in einer Metaperspektive auf den Forschungsstand zu blicken: Was wissen wir schon, was noch nicht?

Bringt man abschließend die drei oben ausgeführten Punkte (Forschung zu Planungshandeln und Programmen, Kompetenzen Planender) zusammen, erscheint es spannend, das Zusammenspiel von Kompetenzen, Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräumen im Planungshandeln sowie den jeweils entwickelten Programmen zu untersuchen. Diese Art von weitgefaster und umfangreicher Programmplanungsforschung könnte ertragreich für Wissenschaft, Politik und Praxis sein (siehe auch Fleige et al. 2018). In Bezug auf das Kompetenzmodell für Planende wäre ein Dialog von Wissenschaft und Praxis wünschenswert (bzw. auch Trialog mit Politik, siehe Robak/Käpplinger 2015): „Welche Allianzen sind Praxis und Wissenschaft eingegangen, um die Professionalisierung des Feldes in Zeiten des Generationenwechsels zu bewerkstelligen und im wahrsten Sinne des Wortes ein Wissensmanagement und Nachwuchsförderung zu betreiben?“ (Robak/Käpplinger 2015). Der Dialog könnte Fragen danach enthalten, was zu den erforderlichen Kompetenzen Planender gehört und darauf aufbauen, wo diese vermittelt werden sollen. Welche Wissensbestände sollen im Studium vermittelt werden, welche sollten Teil von Fortbildungen, und speziell Berufseinführungen sein? Wissensbestände, die sich aktuell in Fortbildungsprogrammen von Trägern und Verbänden finden, sind z. B. Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Marketing, Kostenkalkulation, Leitung, Hospitationen, Netzwerke und Kooperationen sowie die rechtlichen, finanziellen, strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort. „Es müssen pädagogische Standards als Voraussetzung für die Übernahme einer erwachsenenpädagogischen Tätigkeit eingeführt werden. Das meint: Eine Tätigkeit in der (...) Erwachsenenbildung setzt die Aneignung erwachsenenpädagogischen Wissens und Kompetenzen voraus.“ (Gieseke 2000). Dies gilt weiterhin beim aktuellen Generationenwechsel in der Erwachsenenbildung und darüber hinaus.

Anmerkungen

- 1 Wissensinseln sind gestaltungsrelevante Faktoren/Planungsschritte für die Programmplanung, für ihre Bearbeitung benötigt man theoretisches und empirisches Wissen (vgl. Fleige et al. 2018).

Literatur

- Alke, M. (2015): „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2), 106-115.
- Alke, M. (i. E.): Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive. In: Imdorf, C./Leemann, R. J./Gonon, P. (Hrsg.): Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des conventions‘ in der Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2012): Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 259-271.

- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.) (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Band 2: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen (EB-Buch; 20).
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69-88.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 165-173.
- Gieseke, W./Hippel, A. von/Stimm, M./Georgieva, I./Freide, S. (2017): The Archive of Programs of Adult Education Berlin/Brandenburg. A Collection in Progress. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. von/Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Frankfurt/Main u. a., S. 277-282.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen, S. 115-209 (EB-Buch; 20).
- Hippel, A. von (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40(2), 199-209. doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45-57.
- Hippel, A. von/Käpplinger, B. (2017): Models of program planning in different countries. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. von/Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives Studies in pedagogy, andragogy, and gerontology. Frankfurt/Main u. a.
- Hippel, A. von/Kulmus, C./Stimm, M. (2018): Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart.
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39, 1, S. 1-21 (dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1).
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildunglerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim.
- Jung, U. (1972): Tätigkeitsmerkmale des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Volkshochschulen. In: Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 60-79.
- Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode: Das Beispiel Programmanalyse. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1, S. 36-44.

- Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./von Hippel, A./Gieseke, W. (eds.) (2017): *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*. Frankfurt am Main u. a. (Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology; 70).
- Lencer, S./Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf [27.11.2018].
- Lewis, C./Dunlop, C. (1991): Successful and Unsuccessful Adult Education Programs: Perceptions, Explanations, and Implications. In: Sork, T. (Hrsg.): *Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning*. San Francisco, S. 15-28.
- Marx, C./Goeze, A./Schrader, J. (2014): Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(3), S. 238-251.
- Marx, C./Goeze, A./Voss, T./Hoehne, V./Klotz, V./Schrader, J. (2018): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl 1), 165-200. doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7.
- Murk, P. J./Walls, J. L. (1997): The Planning Wheel: Value Added Performance. In: Reports – Research (143). Speeches/meeting Papers (150). Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education (46th, Cincinnati, OH, November 8-12, 1997).
- Nolda, S. (2017): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 293-307.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.) (1998): *Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt am Main.
- Pachner, A. (2018): Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7.
- Robak, S. (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.) (2015): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Kohlhammer. S. 124-132.
- Robak, S. (2012): *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. DIE Bonn (www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmfor-schung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/)
- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main u. a.
- Robak, S./Käpplinger, B. (2015): Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), S. 46-55.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultante eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In: Pätzold, H./Felden, H. von/Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Hohengehren, S. 154-169.
- Schrader, J./Ioannidou (2011): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Paderborn, S. 259-269.
- Tietgens, H. (1972): Erfahrung mit Vorbereitungsseminaren. In: Schulenberg, W. u. a.: *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 175-200.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.

Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung

*Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Marion Fleige, Christian Kühn, Stephanie Freide,
Lena Heidemann, Jessica Preuß, Anneke Krueger*

Zusammenfassung

Angebote und deren Bündelung zu Programmen sind mehr als bloße Gebrauchstexte. Sie sind das sedimentierte Ergebnis kreativen und professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag zeigt, welche Einsichten und Erträge perspektivverschränkende Forschungsansätze liefern, die danach suchen, die komplexen Wechselwirkungen im erwachsenenpädagogischen Arrangement zu erschließen. Anhand berufsbezogener Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur wird dargestellt, wie eine solche Forschung konzipiert ist und welche Erträge für die Absicherung einer professionellen pädagogischen Praxis geliefert werden.

1. Die Programmplanung als pädagogischer Kern – das Programm als Ergebnis

Weiterbildungsorganisationen sind nicht bzw. im Vergleich zu Bildungseinrichtungen, die an Curricula gebunden sind, im geringen Maße durchgängig festgelegt bei dem, was sie anbieten. Obwohl sie eine konzeptionelle Vielfalt in der inhaltlichen Anlage ihres Programms aufweisen und von einer offenen Angebotsplanung in der Weiterbildung (z. B. Käßpflinger 2008; Fleige/Gieseke/Robak 2015) auszugehen ist, sind die Angebote und deren Bündelung zu Programmen nicht zufällig. Vielmehr stellen Programme das sedimentierte Ergebnis komplexer Planungsprozesse innerhalb von Weiterbildungsorganisationen zu einer bestimmten Zeit dar (Gieseke 2015, S. 167). Die Komplexität ergibt sich daraus, dass unterschiedliche Akteurinnen und Akteure (z. B. Teilnehmende, Einrichtungsleitende, Dozierende, Förderer, Politik) mit ihren Interessen, Orientierungen und Perspektiven auf die Realisierung von Bildung Einfluss nehmen und in der Planung implizit und explizit berücksichtigt werden. Bildungswissenschaftliche Forschung, die die so entwickelten Programme und das darin sedimentierte Planungshandeln als kreativen, professionellen Kern des pädagogischen Handelns in Weiter- und Erwachsenenbildungseinrichtungen wertschätzt und ernst-

nimmt (Käpplinger/Robak 2018, S. 65) muss danach suchen, die komplexen Planungsprozesse zu erschließen. Bewährt hat sich hierfür der Ansatz der Perspektivverschränkung (Gieseke 2007):

„Das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung arbeitet nicht mit Wenn-Dann-Vorstellungen über Aneignungs- und Vermittlungsprozesse, sondern rechnet mit vernetzten Wirkungen von pädagogischen Ereignissen. Um den Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement nachzugehen, ist die Erschließung der am Prozess beteiligten Perspektiven von Bedeutung.“ (Gieseke 2010, S. 239)

Die Frage danach, welche Perspektiven auf welche Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen, ist ausgerichtet am jeweiligen Erkenntnisinteresse, dem Forschungsgegenstand (Fleige et al. 2018, S. 79), der dahinterliegenden Forschungsfrage und nicht zuletzt den verfügbaren Ressourcen. Welche Erkenntnisse innerhalb der jeweiligen Perspektive sowie ihrer Verschränkung beispielsweise gewonnen werden können, wird im Folgenden entlang des Forschungsprojekts WB-Kultur dargestellt. Das Projekt beschäftigt sich mit der beruflichen Weiterbildung von Tätigen in den Feldern Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung.¹

2. Verschiedene Sichtweisen auf die pädagogische Praxis erfassen



Abbildung 1: Untersuchungsdesign WB-Kultur, vereinfachte Darstellung

Der Umfang der Perspektivverschränkung, wie er in WB-Kultur methodisch von Grund auf angedacht worden ist, ist in der Breite und Tiefe der Anlage bislang beispiellos in der bildungswissenschaftlichen Forschung, wenngleich der Ansatz schon in anderen Studien Verwendung findet (z. B. Robak/Rippen/Heidemann/Pohlmann 2015; Kühn/Robak/Matzen 2018). Die Forschungsfrage im Projekt zielt auf ein tieferes Verständnis pädagogischer Planungsprozesse für die Weiterbildung von Kunst- und Kulturtätigen ab. Am Fallbeispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba), die als Einrichtung berufsbezogener Weiterbildung in ihrer Ausrichtung deutschlandweit einzigartig ist, werden u. a. die Programmstrukturen

(z. B. Themen, Zielgruppen, fokussierte Handlungsfelder) offen gelegt, das dahinterliegende Planungshandeln sowie die Lern- und Aneignungsprozesse der Teilnehmenden erschlossen. Für die Programmplanungsforschung und die Praxis relevant sind dabei die Fragen, auf welche pädagogischen und feldspezifischen Wissensbestände (Enoch/Gieseke 2011) sowohl zu Bildungsbedarfen, Interessen und Lerngewohnheiten der anvisierten Zielgruppen als auch zu den organisationalen Bedingungen die Planenden zurückgreifen und diese in Angebote transformieren. Im methodischen Zugang lassen sich damit drei ineinander verschränkte Perspektiven beschreiben: Programm-, Teilnehmenden- und Institutionenperspektive.

In der *Institutionenperspektive* kann der *bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitische Auftrag sowie die organisationale Verfasstheit* (1) der Einrichtung erschlossen werden. Über eine Analyse von Dokumenten (Glaser 2013; Hoffmann 2018) zur Gründung und Weiterentwicklung der ba (z. B. Leitbild, Zielvereinbarungen, Vereinsatzung) wurden u. a. die spezifische institutionelle Ausrichtung, der Aufbau der Organisation und die Finanzierungsgrundlagen in ihrer Entstehung und Entwicklung nachgezeichnet. Dazu gehörte auch eine Analyse der Kooperationsnetzwerke (Serdült 2002), die die Verbindungen zur Politik, Bildung, Kultur und Wissenschaft abbildet. Erkenntnisse in dieser Perspektive liefern eine wichtige Interpretationsgrundlage, um nachzuvollziehen, wie die organisationalen Bedingungen mit der Programmstruktur und den Planungsprozessen zusammenhängen.

Für Bildungseinrichtungen charakteristisch ist, dass die Programmplanenden und das Bildungsmanagement über ihre Handlungen und Entscheidungen ein sogenanntes organisationsspezifisches Bildungsinstitutionalkonzept ausformen, das alle Profilbildungs-, Angebotsplanungs- und Strukturierungsprozesse mit einem interpretierten Bildungsbegriff verbindet (Robak 2018, S. 11 f.). Die Steuerung und Gestaltung der Organisation ist dabei Aufgabe des *Bildungsmanagements* (2). Über ein qualitatives Expertinnen-Interview (Meuser/Nagel 2011) mit der Leitung der ba konnten Erkenntnisse zu den eher nach außen (z. B. Positionierung und Profilbildung, Marketingstrategie, Netzwerkaufbau) und eher nach innen (z. B. Arbeitsorganisation, Programmentwicklung, Personalentwicklung) gerichteten organisationalen Gestaltungsprozessen gewonnen werden.

In Bezug auf die *Programmplanenden* (3) wurde untersucht, wie und welche Zusammenhänge sie in der Angebotsentwicklung zwischen den Bedarfen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Zielgruppen, den Entwicklungen der Felder in Kunst und Kultur und den organisationalen Bedingungen an der ba herstellen. Damit kann erschlossen werden, welche Handlungsspielräume und -begrenzungen sich für die Angebots- und Programmplanung ergeben und wie die Planenden diese Räume so ausgestalten, dass es zu einer Passung zwischen der Nachfrage der Teilnehmenden, den Feldentwicklungen und dem Bildungsinstitutionalkonzept kommt. Kurz: wie Bildung realisiert wird. Die Leitfäden des dafür geführten qualitativen Expertinnen- und Experteninterviews (Meuser/Nagel 2011) waren entsprechend ausgerichtet auf Kategorien des Planens als *Angleichungshandeln* (Gieseke 2008) und *seismographischen Suchbewegung* (Tietgens 1982; Gieseke 2008). Im Zusammenhang mit einer solchen Beschreibung von Planungsstrategien (Pohlmann 2018) und Planungsmodi wurde

besonders die Bedeutung von pädagogischem Wissen (z. B. zu innovativen Themen oder zur didaktischen Gestaltung) für die Angebotsgestaltung in Bezug auf die künstlerisch-kulturellen Tätigkeitsfelder der Zielgruppen herausgearbeitet.

Ebenfalls mit qualitativen Interviews und in enger Kopplung zur Perspektive Programmplanung wurde das professionelle Handeln von *Kursleitenden* (4) untersucht. Sie bilden das verbindende Schnittstellenelement zwischen der mesodidaktischen Angebotsplanung und der mikrodidaktischen Gestaltung des Lehr-Lernarrangements und der Lehr-Lernbeziehung zu den Teilnehmenden. Die Zusammenarbeit zwischen Programmplanung und Kursleitenden ist damit elementar für die Realisierung der Bildungsangebote (Gieseke 2000). Das didaktische Handeln ist auch hier geprägt von der interpretativen Aushandlung verschiedener Interessen an Lernen und Bildung – insbesondere den Bedarfen der Teilnehmenden und den didaktischen Entscheidungen der Programmplanenden –, die damit die Einpassung der Lehr-Lernsituation ins Bildungsinstitutionalkonzept voranbringen.

Das *Programm* (5) hat aus bildungswissenschaftlicher Perspektive einen besonderen Stellenwert, da es den substantiellen Kern des pädagogischen Planungshandelns abbildbar macht. Als sichtbares Bildungsangebot, zu dem sich die Teilnehmenden mit ihrer Nachfrage verhalten, ist es der wesentliche Output der Bildungsorganisation und das Ergebnis organisationsspezifisch strukturierter Planungsprozesse. Über eine diachrone Programmanalyse (Fleige et al. 2018) des Gesamtprogrammangebots von 2011 und 2016 wurde ein fallspezifisches Kategorienraster entwickelt, mit dem die einzelnen Angebote analysiert wurden. Erfasste Kategorien sind u. a.: künstlerisch-kulturelle Sparte (z. B. Literatur, Bildende Kunst), Handlungsfelder Kunst und Kultur (z. B. künstlerisches und publizistisches Handeln, Kulturvermittlung), Lehr-Lernformat, adressierte Zielgruppen, inhaltliches Spektrum (z. B. Techniken, Wahrnehmung, Theorien). Das Programm baut damit die Brücke zwischen den institutionellen Planungsprozessen der Bildungsorganisation und den antizipierten Bedarfen und Interessen der Teilnehmenden und ist in seinen spezifischen Ausformungen für die Weiterbildung von Tätigen in Kunst und Kultur beschreibbar.

Für die *Teilnehmendenperspektive* (6) erfolgte ein Zugang im Mixed-Methods-Design (Kelle/Erzberger 2000, S. 299 ff.) mit einer vorausgehenden explorativen, rein qualitativen Phase und einer nachgeschalteten qualitativen und quantitativen Phase. Eruiert werden konnten die (beruflichen) Tätigkeitszuschnitte der Teilnehmenden, Bildungsbedarfe, Teilnahmemotive und die Nutzungszusammenhänge, die mit der Teilnahme an den Bildungsangeboten in Verbindung stehen. Die im Rahmen der Exploration zunächst thesenförmig beschriebenen Zusammenhänge von Bildungsbiografie (z. B. Ausbildung), den strukturellen Rahmenbedingungen (beruflicher) Tätigkeit (z. B. Anstellungsverhältnisse) und dem Weiterbildungsverhalten konnten so in der Vertiefungsphase weiter ausdifferenziert und empirisch unterlegt werden. Indem die zielgruppenspezifischen Merkmale erfasst und hier für das Tätigkeitsfeld Kunst und Kultur auf Basis theoretischen Vorwissens (z. B. zur sozialen Lage, Beschäftigungssituationen) eingeordnet werden, wird das Tätigkeitsprofil der Kunst- und Kulturtätigen als Spannungsfeld zwischen biografisch sich entwickeln-

dem Interesse und den Anforderungen sozialer Sicherung mit entsprechenden berufsbiografischen Strategien erfasst.

3. Perspektivverschränkung erschließt den Raum „Da-Zwischen“

Je nach Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand müssen die Fragen danach, welche Perspektiven wie umfangreich erfasst und miteinander verschränkt werden sollen, neu beantwortet werden. Zwar geht es dabei ebenso wie bei der Triangulation um die „systematische [...] Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 1995, S. 251) als tiefere Erkenntniserschließung, jedoch sind Triangulation und Perspektivverschränkung voneinander abzugrenzen: Bei der *Triangulation* wird ein Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus betrachtet. Dabei können sowohl unterschiedliche Daten (z. B. Kombination qualitativer und quantitativer Daten), verschiedene theoretische Ansätze und Methoden miteinander kombiniert werden (Flick 2011, S. 12). Mit dem Einbezug verschiedener Blickwinkel mitsamt unterschiedlicher Erhebungs- und Messinstrumente sollen Verzerrungen, die durch die theoretischen Annahmen und die Instrumente selbst hervorgerufen werden, reduziert werden (Häder 2010, S. 275). In den methodologischen Diskussionslinien zur Triangulation findet dabei eine Auseinandersetzung statt, inwieweit über die Wahl der Methoden per se unterschiedliche Gegenstände erzeugt werden (Webb et al. 1966) oder tatsächlich das gleiche Phänomen mit unterschiedlichen Methoden untersucht werden kann (Denzin 1989). Der Fokus liegt hierbei darauf, den Forschungsgegenstand valide zu erschließen und über möglichst gleichberechtigte methodische Zugänge einen Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen zu erhalten (Flick 2011, S. 12). Die *Perspektivverschränkung* dagegen will „das Zusammenspiel der Begründungen und Bedingungen beim Zustandekommen eines Kurses, die Wege der Konkretisierung und Realisierung von Bildung als Produkt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse“ nachvollziehen (Gieseke 1992, S. 12). Um in diesem Sinne die Interpretationen und Auslegungen der am pädagogischen Arrangement beteiligten Personen in ihrer Wechselseitigkeit untersuchen zu können, betrachtet man die jeweilige „Konstellation, nutzt verschiedene Gesichtspunkte, übernimmt Standpunkte“ und unterzieht sie einem Vergleich (Gieseke 2007, S. 14 f.). Jede der im vorausgegangenen Kapitel genannten Perspektiven stellt dabei eigene Forschungsfragen und untersucht unterschiedliche Gegenstände: Die Programmanalyse betrachtet das Programm; die Programmplanung den Prozess der Angebots-/Programmentwicklung; das Bildungsmanagement die Steuerung und Gestaltung der Organisation; die Teilnehmenden die Lern-/Verwertungsinteressen und die Wirkungen der Teilnahme; usw. Die Herausforderung einer Perspektivverschränkung liegt dabei vor allem darin, keine isolierten Parallelstudien zu generieren, sondern sowohl die Spezifik der einzelnen Perspektiven als auch deren Wechselwirkungen zu erschließen, in denen sich Bildung realisiert. Pädagogische Praktiken mitsamt den dahinterliegenden Wissensstrukturen und Begründungslogiken formen sich in eben diesem Spannungsfeld eines „Da-Zwischen“ aus (Gieseke 2007, S. 11 ff.; Stimm 2017). Innerhalb der einzelnen Perspektiven können verschiedene Daten, Methoden, Theorien und Forschenden-

perspektiven im Sinne der Triangulation kombiniert werden. Zusammenfassend betrachtet die Triangulation vor allem das Verhältnis von methodischen Entscheidungen und dem jeweils erfassten Gegenstand. Die Perspektivverschränkung hingegen geht davon aus, dass Erkenntnisse über pädagogische Praxen erst möglich werden, wenn verschiedene methodisch adäquat erfasste Gegenstände miteinander in Beziehung gesetzt werden. Ausgesprochen fruchtbar ist es dabei, nach Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Perspektiven zu suchen, diese als Querkategorien anzulegen und darauf aufbauend perspektivübergreifende Thesen zu entwickeln, die dann sowohl innerhalb der einzelnen Perspektive als auch diese umfassend weiterverfolgt werden können. Immer dann, wenn es konvergierende Ergebnisse zwischen den Perspektiven gibt, deutet dies darauf hin, dass es sich dabei um für die Einrichtung bzw. Institutionalform spezifische verfestigte lernkulturelle Muster handelt, die im wechselseitigen Zusammenwirken die Wirklichkeiten des Lehrens und Lernens (re-)produzieren (vgl. Kühn 2018, S. 217 f.).

4. Erkenntnisse der Perspektivverschränkung: Die berufliche Weiterbildung von Kunst- und Kulturtätigen erfassen

Mit der Verschränkung können übergreifende Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie sich die berufliche Weiterbildung von Tätigen in Kunst und Kultureller Bildung realisiert. Die unterschiedlichen Perspektiven mit ihren jeweiligen Ergebnissen bieten dabei die empirische Basis, auf der theoretisierende Überlegungen zur Gestaltung von Passungsverhältnissen von Angebots- und Nachfrageseite angeschlossen werden. Die folgende Grafik gibt einen Überblick, welche perspektivübergreifenden Kategorien herausgearbeitet wurden und wie sich darin die Handlungen und Orientierung der am pädagogischen Prozess Beteiligten einordnen.



Abb. 2: Ergebnisse der Perspektivverschränkung

Als Querkategorien erweisen sich folgende Elemente: Lebenslagen, Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen, Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/Tätigkeitsfelder und -strukturen sowie berufliche Optionen. Diese bilden die zentralen Bezüge, die a) die Planenden im Prozess der Programmplanung stetig antizipieren und identifizieren, b) die Teilnehmenden in die Bildungsteilnahme und damit verbunden Verwertungsinteressen heranziehen und die sich c) im Programm widerspiegeln. Für das Planungshandeln wird ersichtlich, dass die Planenden im ständigen kommunikativen Austausch (siehe Angleichungshandeln: Gieseke 2003) mit den Dozierenden, den Teilnehmenden und weiteren Akteuren im Feld von Kunst und Kultur (z. B. Wissenschaft, Verbänden) Kopplungen zwischen den Querkategorien herstellen. Das bedeutet, dass in der Angebotsentwicklung unterschiedliche für die Planung relevante Bezugspunkte ausbalanciert werden und sich dies wiederum im Programm abbildet. Dabei zeigt sich, dass dies domänenspezifisch geschieht, da sich beispielsweise die Bedarfe der Tätigen im Museum und der Literatur unterscheiden, anderes Wissen und andere Kompetenzen notwendig sind und auch die Lebenslagen, die Bildungswege und berufliche Strukturen jeweils andere sind. Die Planenden stehen hier vor der Aufgabe, die Spezifika für ihre jeweilige Zielgruppe und unter Einbezug der fachspezifischen Wissensstrukturen zu rekonstruieren und ein dazu passendes Angebot zu entwickeln. Für die Teilnehmendenperspektive wurde das Spannungsfeld einer biografisch verorteten „Leidenschaft“ und der Notwendigkeit sozialer Sicherung identifiziert, welches im Zusammenhang mit den Lebenslagen der Teilnehmenden steht. In der Planungsperspektive, aber auch in der Programmanalyse zeigt sich, dass die Angebote in eben diesem Spannungsfeld platziert werden. Darin aufgenommen werden domänenspezifische Strukturen des Tätigkeitsfeldes (z. B. Mehrfachbeschäftigungen, Abhängigkeit von Projektförderung). In den Angeboten findet das Aufzeigen und Entwickeln beruflicher Optionen mal mehr (v. a. in Zertifikatskursen oder Berufseinstiegskursen) und mal weniger statt. Welche beruflichen Wege die Teilnehmenden aber einschlagen, wird nicht vorgeschrieben, sondern bleibt offen. Kennzeichnend für die so entwickelten Angebote sind changierende Mehrfachbezüge, d. h., es werden häufig weder klar abgrenzbare Zielgruppen noch ein konkretes künstlerisch-kulturelles Handlungsfeld benannt, für das Wissen und Können vermittelt werden soll.

In der Zusammenschau stellt das Bildungsprogramm der ba eine spezifische Auslegung des Verhältnisses von Kunst, Kultur und Bildung dar und richtet sich an diejenigen, die an eben dieser Auslegung interessiert sind: Die Angebote der ba fokussieren stärker darauf, am Können als am Wissen zu arbeiten und eine künstlerische Teilfähigkeit zu entwickeln – vor dem Hintergrund domänenspezifischer Beschäftigungsstrukturen und Lebenslagen der Teilnehmenden. Auf Seiten der Planenden ist deshalb wissenschaftliches Wissen über die Domänen und zugleich interdisziplinäres Wissen erforderlich. Damit wird eine berufsbezogene Bildung angeboten, die sich zum einen spezifisch auf die Entwicklung von Beruflichkeit (im Sinne einer sozialen Sicherung über künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten) bezieht, ohne dafür aber konkrete biografisch-berufliche Wege vorzugeben. Zum anderen wird eine fragile Berufsidentität der Teilnehmenden über die Stärkung und Wertschätzung kultureller Praxis unter

Rückgriff auf die biografisch tief verwurzelten Interessen („Leidenschaft“) in den Seminaren gesichert.² Die dafür erfassten komplexen Aushandlungsprozesse in der Programmplanung sind nur möglich, wenn die Planenden in ihrem Programmbereich relativ autonom agieren können und Entscheidungen über Inhalte, Kursleitende oder auch die Teilnehmenden weitgehend eigenständig treffen können. Es handelt sich hierbei um eine *relative Autonomie*, weil die Planenden in ihrem Handeln in gewissen Strukturen und Bedingungen eingebunden sind, in denen sich bestimmte Handlungsspielräume ergeben. Wären sie vollkommen autonom würde die Einrichtung auseinanderfließen, Profilbildungsprozesse und die Bündelung der Handlungen beteiligter Akteure unter einem verbindenden Bildungsbegriff nicht mehr möglich sein. Die Planenden agieren damit in einer komplexen Konstellation von Interessen der unterschiedlichen Akteure an Bildung und Zwängen (z. B. verfügbare finanzielle/personelle/räumliche Ressourcen, akzeptierte Lehr-Lernformate) (Robak 2016), die nicht selten zu Paradoxien und Antinomien im pädagogischen Handeln führen (von Hippel 2011). Das Bildungsinstitutionalkonzept ist Teil dieser Zwänge, gibt gleichzeitig aber auch die notwendige handlungsleitende Orientierung (z. B. für die Auswahl von Kursleitenden und Teilnehmenden) und formt organisationale Strukturen aus. Eine solche Struktur zeigt sich beispielsweise daran, dass die Angebote in der Regel in Kooperation mit Akteuren aus Kunst und Kultur realisiert werden. Das sichert nicht nur die Praxisnähe der Kurse, sondern formt ein stabiles Netzwerk innerhalb des Kunst- und Kulturfeldes aus, was eine Offenheit gegenüber neuen Akteuren, Themen und Zielgruppen hervorbringt, die wiederum in das Programmangebot eingebunden werden können.

5. Mit Wissen die professionelle pädagogische Praxis stützen

Mit den im Beitrag konzipierten erwachsenenpädagogischen Sichtweisen auf Programme und deren Entstehungsprozesse kann Wissen generiert werden, welches die Grundlage bildet, um pädagogisches Handeln zu reflektieren und gegenüber vielfältigen Einflussnahmen begründen zu können. Wichtig ist und bleibt die Verortung des generierten Wissens im Erwachsenenpädagogischen, denn feststellbar sind Entwicklungen, in denen Programme zu bloßen Marketingwerkzeugen, die Bildungsangebote zu Dienstleistungen und die Teilnehmenden zu Kundinnen und Kunden werden (exemplarisch z. B. Zech 2010). Die Angebotsplanung und -entwicklung wird zu einer organisierenden und distribuierenden Verwaltungsaufgabe degradiert. Bildungswissenschaftliche Forschung in Perspektivverschränkung legt hingegen offen, welche Akteure mit welchen Interessen an der Realisierung von Bildung – hier der beruflichen Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultureller Bildung – beteiligt sind und unter welchen Zwängen sie agieren. Eine professionelle pädagogische Praxis muss dabei unter Rückgriff auf erwachsenenpädagogisch abgesichertes Wissen in der Lage sein, entstehende Widerspruchskonstellationen zu verarbeiten und Bildung bedarfsgerecht und zielgruppenspezifisch anzubieten. Das Bildungsinstitutionalkonzept beschreibt hierbei ein pädagogisch zu erschließendes Phänomen, welches im „Da-Zwischen“ insbesondere vom Bildungsmanagement und den Programmplanenden hervorge-

bracht wird, um Orientierung zu geben sowie organisationale und handlungsleitende Strukturen aufzubauen. Charakteristisch ist für die so gefasste Praxis, dass sie ständig aufgefordert ist, die getroffenen pädagogischen Entscheidungen sowohl innerhalb der Einrichtung als auch nach außen (z. B. gegenüber Förderern, Dozierenden) begründen zu können, um die eigenen Handlungsräume abzusichern und offen zu sein für die Bedarfslagen der Teilnehmenden und die Entwicklungen der Felder Kunst, Kultur und Bildung.

Anmerkungen

- 1 „Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel“ (gefördert vom BMBF 2016-2018; Verbundprojekt: Leibniz Universität Hannover, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Humboldt-Universität zu Berlin) (Abschlussbericht WB-Kultur)
- 2 Andere Auslegungen des Verhältnisses von Kunst-Kultur-Bildung können z. B. auf die Vermittlung künstlerisch-ästhetischer Techniken (z. B. Mal-, Zeichen-, Fotokurse) oder auf die (Semi-)Professionalisierung von Laien (z. B. Kurse zur professionellen Fotografie) gerichtet sein.

Literatur

- Denzin, N. K. (1989): *The Research Act* (3. Auflage): Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Enoch, C./Gieseke, W. (2011): Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen, www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf (Ab-rufdatum: 29.04.2019).
- Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2)*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Fleige, M./von Hippel, A./Stimm, M./Gieseke, W./Robak, S. (2018): Befunde der Programmforschung. In: Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2)*. Bielefeld: wbv Publikationen. S. 76-89.
- Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt. S. 251.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 42 (1), S. 10-16.
- Gieseke, W. (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/ -innen“*. Recklinghausen: Bitter.

- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv. S. 189-211.
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Universität (Erwachsenenpädagogischer Report, 11), S. 10–22.
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2010): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung, 2., überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn:UTB, S. 238-239.
- Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.
- Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 365-375.
- Häder, M. (2010): Empirische Sozialforschung – Eine Einführung, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. Berlin 2008. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728 (Abrufdatum: 08.04.2008).
- Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: wbv Publikationen. S. 52-63.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 299–309.
- Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv, S. 21-230.
- Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv
- Meuser, M./Nagel, U. (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen und Farnington Hills, S. 57-58.
- Pohlmann, C. (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Bern: Peter Lang.
- Robak, S. (2016): Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. In: Weiterbildung, 2016 (6), S. 18-21.
- Robak, S. (2018): Weiterbildungsmanagement. In: Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

- Serdült, U. (2002): Soziale Netzwerkanalyse: eine Methode zur Untersuchung von Beziehungen zwischen sozialen Akteuren. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 31 (2), S. 127-141. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59928.
- Stimm, M. (2017): Zugänge zur spezifischen Lernkultur Science Slam – Da-Zwischen als zentraler Ankerpunkt im Forschungsprozess. In: Stiller, J./Laschke, C. (Hrsg.), Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 131-149.
- Tietgens, H. (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, E.: Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 122-144.
- Von Hippel, A. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45-57.
- Webb, E./Campbell, D./Schwartz, R./Sechrest, L. (1966): Unobstrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago: Rand McNally.
- Zech, R. (2010): Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz.

Spannungsfeld Autonomie

Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung

Matthias Alke, Doris Graß

Zusammenfassung

Angesichts der vielfältigen Akteurskonstellationen, in die Leitungskräfte und Programmplanende an VHSen eingebunden sind, widmet sich der Beitrag unter Steuerungsgesichtspunkten dem Aspekt der Planungsautonomie. Dazu werden Ergebnisse aus einem aktuellen Forschungsprojekt zum Zusammenhang von Governancestrukturen, (pädagogischen) Leistungsprofilen und Handlungsorientierungen vorgestellt. Die relative Autonomie in der Programmplanung bildet die zentrale Handlungsgrundlage der Akteure in den untersuchten Einrichtungen, die überwiegend individuell ausgelegt wird. Daneben wird Planungsautonomie im Zuge von Einschränkungen durch interne und externe Steuerungsprozesse auch als eine organisationale Übereinkunft thematisiert. Daran anknüpfend werden Fragen der individuellen als auch organisationalen Professionalitätsentwicklung diskutiert.

1. Einleitung

Insbesondere im öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereich der Volkshochschulen liegt in der (relativen) Planungsautonomie die Grundlage des professionellen Handelns des hauptberuflich tätigen, pädagogischen Personals. Dabei besteht breiter Konsens darüber, dass die Programmplanung durch teils widersprüchliche Interessen und Erwartungen unterschiedlicher Akteure geprägt ist (v. Hippel 2011), wodurch sie als vernetzter Aushandlungs- und Angleichungsprozess beschrieben wurde, der sich in verschiedenen Konstellationen vollzieht (z. B. Gieseke 2003; Feld/Seitter 2017; Käpplinger 2018). Einige empirische Studien zum Programmplanungshandeln geben Einblicke dahingehend, über welche Handlungsspielräume die professionell Tätigen verfügen und wie sie diese nutzen (z. B. Gieseke/Gorecki 2000). In diesem Zusammenhang wurden auch Einschränkungen in der Autonomie im Spannungsverhältnis zwischen Programmplanung und Management (Robak 2004) oder als Bestandteil organisationsspezifischer Kulturen der Programmplanung diskutiert (Dollhausen 2008).

Anknüpfend an den institutionellen Strukturwandel in der öffentlichen Weiterbildung, der in den letzten Jahren vor allem als Resultat von veränderten Akteurskons-

tellationen, Formen der Handlungskoordination und Steuerung im gesamten Bildungssystem thematisiert wurde (Hartz/Schrader 2008; Schemmann 2014), möchten wir im Folgenden auf der Grundlage empirischer Befunde aus einem aktuellen Forschungsprojekt im Volkshochschulbereich aufzeigen und anschließend diskutieren, wie Steuerungsmaßnahmen einrichtungsexterner Akteure sowie auch Prozesse der internen Steuerung die Planungsautonomie in Volkshochschulen beeinflussen, und wie diese von den Programmplanenden und Leitungskräften thematisiert und bearbeitet werden.

2. Theoretische Einbettung und methodisches Vorgehen

Klassische Professionstheorien weisen Entscheidungsautonomie als ein Strukturelement des Professionellen aus, die aber durch institutionelle Rahmenbedingungen sowie widersprüchliche Anforderungen beeinflusst wird. Professionalität wird dabei „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt“, die jedoch nur dann gedeihen kann, wenn der Akteur über relative Autonomie verfügt und die Organisations- und Steuerungszwänge nicht übermächtig sind (vgl. Nittel 2000, S. 84). Um solche steuerungsbezogenen Konstellationen im Rahmen der empirischen Analyse zu erschließen, knüpfen wir an ein theoretisches Verständnis von Steuerung an, das sich in den letzten Jahren in der Educational Governance Forschung etabliert hat (vgl. Altricher u. a. 2007) und insbesondere aus dem akteurszentrierten Institutionalismus entwickelt wurde (Mayntz/Scharpf 1995). In Abgrenzung zu einem eng gefassten, staatszentrierten Verständnis von Bildungssteuerung wird der Blick auf die Vielfalt von Akteuren aus verschiedenen institutionellen Bereichen sowie auf ihre (Leistungs-) Erwartungen und die vorherrschenden Koordinationsformen gerichtet, welche die „Herstellung“ von Bildung beeinflussen. Im Vordergrund steht die Frage, wie das Problem der Handlungskoordination zwischen mehreren bildungsrelevanten Akteuren bewältigt wird. Dabei ist das analytische Augenmerk auf institutionalisierte Koordinationsformen wie Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerk gerichtet (Kussau/Brüsemeister 2007).

Die nachfolgend vorgestellten Befunde stammen aus einem aktuellen Forschungsprojekt, in dem der Zusammenhang zwischen veränderten Governancestrukturen im öffentlichen Weiterbildungsbereich der Volkshochschulen und den pädagogischen Leistungsprofilen in Einrichtungen untersucht wird. Die empirische Basis bilden neun Fallstudien von Volkshochschulen, in denen insgesamt 39 episodische Interviews mit Leitungskräften und Programmplanenden geführt wurden. Die Einrichtungen wurden auf einer Two-Step-Clusteranalyse der Volkshochschulstatistik (ausführlich: Engels 2018) sowie weiteren Faktoren ausgewählt (Größe, Trägerschaft). Die Auswertung erfolgte nach dem integrativen Analyseansatz rekonstruktiver Sozialforschung nach Kruse (2014), u. a. unter Berücksichtigung der skizzierten theoretischen Konzepte der Educational Governance Forschung.¹ Die Befunde verdeutlichen Einschränkungen der Planungsautonomie in Anbetracht interner und externer Steuerungsprozesse. Für diesen Beitrag haben wir die Befunde unter Gesichtspunkten von Planungsautonomie sekundäranalytisch ausgewertet.

3. Empirische Befunde

Insgesamt zeigt sich in allen von uns untersuchten Einrichtungen, dass die (relative) Autonomie eine quasi selbstverständliche Handlungsgrundlage für die Programmplanung bildet, die weder von den Interviewten noch von den benannten steuerungsrelevanten Akteuren explizit in Frage gestellt wird. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Akteurskonstellationen, in die Leitungskräfte und Programmplanende eingebunden sind, geben unsere Befunde dennoch Aufschluss darüber, dass sich Vorgaben und Steuerungsmaßnahmen externer Akteure sowohl direkt als auch indirekt auf die Planungsautonomie in den Einrichtungen auswirken und zu Einschränkungen führen. Zudem wird die Planungsautonomie durch organisationsinterne Steuerungsmaßnahmen beeinflusst. Dies möchten wir im Folgenden am Beispiel einer ausgewählten Einrichtung aufzeigen, die sich zugleich von den anderen untersuchten Einrichtungen absetzt: Während in diesen die Einschränkungen der Planungsautonomie vorwiegend individuell ausgelegt und bearbeitet werden, liegt die Besonderheit der ausgewählten Volkshochschule darin, dass Planungsautonomie eine organisationale Übereinkunft bildet, auf dessen Grundlage Handlungseinschränkungen thematisiert werden. Die daraus resultierenden Anschlüsse für Fragen der Professionalitätsentwicklung werden wir später im vierten Kapitel diskutieren.

Bei der ausgewählten Einrichtung handelt sich um eine VHS in kommunaler Trägerschaft. Im Zuge des Ausscheidens der langjährigen Einrichtungsleitung wurde ein von der Stadtverwaltung ausgehender Umstrukturierungsprozess eingeleitet: Die Leitungsrolle wurde ausdifferenziert. Neben die Einrichtungsleitung, in deren Aufgabenbereich die kaufmännische Verantwortung und Geschäftsführung fällt, wurde die Stelle einer pädagogischen Leitung geschaffen, die in inhaltlichen Fragen der Programmplanung den übrigen Fachbereichsleitungen vorsteht. Es wurden Interviews mit der seit einigen Monaten amtierenden Einrichtungsleitung (EL1), der pädagogischen/stellvertretenden Leitung (PL1) sowie zwei weiteren Fachbereichsleitungen geführt (FB1/FB2).

Der organisationale Umstrukturierungsprozess auf der Leitungsebene wird von den interviewten Personen als intendierte, kommunale Einflussnahme interpretiert, die einerseits darauf abziele, der Notwendigkeit eines stärker betriebswirtschaftlichen Einrichtungsmanagements Rechnung zu tragen, jedoch dabei die pädagogische Steuerung der Einrichtung nicht vernachlässige. Die Planungsautonomie der einzelnen Fachbereiche erscheint davon zunächst unberührt. Sie wird von allen Interviewten als selbstverständlich wahrgenommen und bildet auch explizit die zentrale Handlungsgrundlage für die professionelle Programmplanung. Dies spiegelt sich insbesondere in einer Aussage der pädagogischen Leitung Frau Lehmann² wider: „Im Moment ist da relativ viel Freiraum und das ist auch in der Vergangenheit so gewesen, dass so, wenn Einspardruck von außen beziehungsweise von oben kam, dass der von dieser Leitungsstelle schon ein Stück abgepuffert wurde immer“ (PL1, Z. 257-259). Sie betont mehrfach, dass „die Programmbereiche sehr autark agieren, also wir eigentlich eher da im Gespräch sind“ (PL1, Z. 347-349). Auch an anderer Stelle verweist sie auf den „kollegialen Austausch“ (PL1, Z. 206), in dem die Autonomie der einzelnen Pla-

nenden gewahrt bleibe und keine direkte Einflussnahme oder wechselseitige Aushandlungsprozesse stattfänden. Diese Sichtweise bestätigt sich auch in den Interviews mit den übrigen Fachbereichsverantwortlichen. So heißt es bei Frau Habek, die den Gesundheitsbereich leitet: „Welche Entscheidungsfreiräume hat man, wie plane ich meine Arbeit? Ich will nicht sagen, ich kann hier machen, was ich will, aber ich kann zu 90 Prozent hier machen, was ich will. Solange das ein gutes Ergebnis hat“ (FP1, Z. 141-143).

Demgegenüber erfährt die zweite pädagogische Mitarbeiterin, Frau Piel, die für die Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Junge VHS zuständig ist, seit einiger Zeit eine deutliche Beschränkung ihrer bisher erlebten Planungsautonomie, die von ihr mit dem starken Anstieg der Zahl an Sprach- und Integrationskursen im Zuge der 2015 einsetzenden Flucht- und Migrationsbewegungen in Zusammenhang gebracht wird. Beide Fachbereiche seien kontrastär und zeichneten sich durch sehr verschiedenes Programmplanungshandeln aus: „Und eben zum einen diese freiere Planung, die Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich Junge VHS, die man hatte als Programmverantwortliche, also da konnte man ja sehr kreativ, sehr innovativ und auch eigenverantwortlich eben, sich überlegen, wie man das Programm gestalten möchte und ja, einfach schauen, wie ist der Bedarf, bedarfsgerecht Angebote konzipieren und also das war eine sehr, ja, freie, gestalterische Arbeit. Und im Gegensatz dazu im DaZ-Bereich in meinem Programm eben dieses Umsetzen von den Vorgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, also das ist schon sehr ein deutlicher Gegensatz“ (FP2, Z. 20-31). Die hier beschriebene Spannung zwischen Planungsautonomie auf der einen und der Umsetzung externer Vorgaben auf der anderen Seite, ist gegenwärtig jedoch nicht mehr im Arbeitsalltag von Frau Piel gegeben, da sie sich mittlerweile nur „mehr als der verlängerte Arm vom BAMF“ (FP2, Z. 375) betrachtet, während selbstständige und kreative Programmplanung faktisch keinen Raum mehr haben. Um, vor dem Hintergrund fehlender personaler Ressourcen und einer von allen Interviewten kommentierten steigenden Arbeitsbelastung, den enormen Bedarf an Deutsch- und Integrationskursen zu decken, traf der Einrichtungsleiter die Entscheidung, den Bereich Junge VHS vorerst aus dem Programm zu streichen und Frau Piel gänzlich im DaZ-Bereich einzusetzen: „Das war schon eine Entscheidung, die relativ ad hoc kam, ohne dass jetzt hier nochmal diskutiert wurde im pädagogischen Team oder so, ja“ (FP2, Z. 719-721). In dieser Aussage klingt die Möglichkeit der Diskussion dieser weitreichenden Entscheidung unter pädagogischen Gesichtspunkten als potenzielle Option an, schlussendlich hat der Einrichtungsleiter aber alleine entschieden. Dies kann als hierarchische Steuerung betrachtet werden. Angesichts der skizzierten kommunalpolitischen Strategie der Implementierung einer Doppelspitze zur Leitung der Einrichtung wird anhand der Entscheidung zugunsten der Einstellung des Bereichs Junge VHS deutlich, dass die beiden Leitungskräfte unterschiedliche Entscheidungsbefugnisse besitzen. So ist es bemerkenswert, dass die pädagogische Leitung offensichtlich nicht in die Entscheidung involviert war. Dies spiegelt sich im Interview mit dem Einrichtungsleiter wider: „Also die Entscheidung, jetzt den Bereich Junge VHS wegzulassen, das bot sich halt aus wirtschaftlichen Gründen einfach an. Es ist jetzt kein Bereich, der besonders rentabel ist“ (EL1, Z. 665-666).

Insofern lässt sich entlang dieser Entscheidung nachvollziehen, dass die kommunale Steuerungsstrategie zwar vordergründig auf eine Gleichwertigkeit pädagogischer und wirtschaftlicher Ansprüche abzielt, letztendlich aber das kaufmännisch orientierte Einrichtungsmanagement über weitreichendere Entscheidungsbefugnisse und dadurch Steuerungsmöglichkeiten verfügt. Dies zeigt sich vor allem darin, dass der Leiter durch ‚seine‘ Entscheidung den Bereich der Jungen VHS einzustellen, dauerhaft in den pädagogischen Steuerungsbereich eingreift. Sie erzeugt Konsequenzen für die Programmplanung der Einrichtung generell als auch konkret für die Planungsautonomie der bisher zuständigen Fachbereichsleitung. Darüber hinaus verdeutlicht das Vorgehen, dass einrichtungsextern bestimmte Anforderungen auch indirekte Folgen für die Planungsautonomie erzeugen, sofern sie den Ausgangspunkt für organisationsinterne Steuerungsmaßnahmen bilden.

Während sich Frau Piel stärker der Entscheidung des Einrichtungsleiters unterordnet, ersucht die zweite interviewte Fachbereichsleitung ihren Gestaltungs- und damit Autonomiebereich auszubauen. Frau Habek, die den Programmbereich Gesundheit verantwortet, berichtet von einer Reihe von Initiativen, die sie in der Einrichtung angestoßen hat. Ihr Ansinnen liegt vor allem in der Verbesserung des Einrichtungsmarketings und einer stärkeren Vernetzung der einzelnen Fachbereiche. Zwar scheint Frau Habek in Bezug auf einzelne Projekte und Aktionen freie Hand zu haben, sie gerät mit ihrem Engagement aber auch an Grenzen, wenn sie über ihren Zuständigkeitsbereich hinauszugehen versucht, um weitere Gesundheitsangebote zu schaffen: „Ich würde gerne mit den Firmen außerhalb mehr in Kontakt treten, da sind mir allerdings die Hände gebunden, das möchte Frau Lehmann nicht, was ich auch verstehen kann, da sie für berufliche Bildung und Firmenschulungen und so weiter zuständig ist. Ich würde das eigentlich gerne auf der Marketingebene ausbauen, das hat sie noch nicht so ganz verstanden, das muss ich ihr nochmal sagen, dass ich da gar nichts verkaufen will an Schulungen, also ich will da gar nicht in ihr Ressort rein, sondern die ganze Volkshochschule dort einfach verankern“ (FP1, Z. 623-629). Hier wird sichtbar, dass das proaktive Vorgehen von Frau Habek an Grenzen stößt, die ihr von der pädagogischen Leitung, Frau Lehmann, deutlich gesetzt werden. Somit greift ebenfalls Hierarchie als Koordinationsprinzip, dem – anders als im Fall der Streichung des Bereichs Junge VHS – jedoch Auseinandersetzungen vorausgegangen sind. Zugleich lässt sich an der Aussage ablesen, dass die formalen Zuständigkeiten in der Einrichtung fest verankert sind.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Autonomie der Programmplanung in den Fachbereichen eine quasi selbstverständlich geteilte und gleichsam explizierte Übereinkunft von den Mitarbeitenden bildet. Dabei werden Einschränkungen in der Planungsautonomie auf der Fachbereichsebene von den Interviewten in den Kontext der Gesamtorganisation und der generell bestehenden Autonomie in der Programmplanung gestellt. Darin zeigt sich, dass es sich um eine organisational geteilte und institutionalisierte Übereinkunft in der Einrichtung handelt, die gleichermaßen von Beschränkungen und Einflussnahmen betroffen ist, die sowohl durch interne als auch externe Steuerungsmaßnahmen verursacht sind.

4. Diskussion der Ergebnisse

Entlang der vorgestellten Einrichtung lässt sich exemplarisch zeigen, dass vor allem jene externen Akteure die Autonomie in der Programmplanung von Volkshochschulen direkt und indirekt beeinflussen, die über ihre Fördermittel zur Ressourcensicherung der Einrichtung beitragen, wie z. B. die Kommunalverwaltung, das BAMF oder das Jobcenter. Während direkte Einflüsse auf die zukünftige Planungsautonomie beispielsweise von kommunal gesteuerten Umstrukturierungsstrategien ausgehen, durch die Zuständigkeits- und Autonomiebereiche verändert werden, ergeben sich aus den Vorgaben und Steuerungsmaßnahmen von Drittmittelgebern indirekte Einflüsse auf die Verfasstheit des Planungshandelns. So wird beispielsweise durch den Mehraufwand von Managementanforderungen und Verwaltungsvorschriften drittmittelgeförderter Maßnahmen und Projekte die bisherige Autonomie von Programmplanenden eingeschränkt. Welche Reichweite diese Einschränkungen annehmen, hängt wiederum von den organisationsinternen Umgangsweisen und entsprechenden Steuerungsmaßnahmen ab: Während sich in anderen untersuchten Einrichtungen die Reichweite der Autonomieeinschränkung durch die Expansion von Sprach- und Integrationskursen auf den jeweiligen Fachbereich erstreckt, führt die skizzierte Entscheidung des Einrichtungsleiters Konsequenzen mit sich, die sich dauerhaft auf Programmbereiche und die Planungsautonomie auswirken. Hierhin zeigt sich, dass vor allem Hierarchie als Koordinationsprinzip greift, das insgesamt einen zentralen Stellenwert in den untersuchten Einrichtungen einnimmt. Aushandlungsprozesse über Planungsautonomie oder kollegiale Bearbeitungsstrategien im Umgang mit Konfliktsituationen sind demgegenüber von marginaler Bedeutung.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Planungsautonomie eng an die formalen Zuständigkeiten für einen Fach- oder Programmbereich gekoppelt ist. Dieser Zuständigkeitsbereich wird von Programmplanenden aber auch verlassen: Dies zeigt das geschilderte Beispiel von Frau Habek, die ihren Autonomiebereich überschreitet und in einen anderen Zuständigkeitsbereich eingreift. Hierhin wird sichtbar, dass Programmplanende selbst zu steuernden Akteuren im Hinblick auf die Reichweite ihres Handlungsspielraumes werden, indem sie beispielsweise versuchen ihren Einflussbereich zu erweitern. Indem Frau Habek dabei explizit auf ihre ‚Grenzüberschreitung‘ verweist, verdeutlicht sich die organisational geteilte Übereinkunft der Autonomiebereiche, die hier sowohl eine Instanz für die Ermessung der eigenen Handlungsspielräume als auch für die Grenzüberschreitung als solche darstellt.

Zugleich vermitteln solche ‚Grenzverletzungen‘ den Eindruck, dass in den Einrichtungen insgesamt ein starkes ‚Ressortdenken‘ vorhanden ist. Zwar zeigen sich erste Hinweise, dass eine stärkere Vernetzung und kooperative Abstimmung der Programmbereiche angestrebt wird, auf die auch andere empirische Studien im Volkshochschulbereich verweisen (z. B. Ruhlandt 2016, S. 188), insgesamt scheint aber die formale Aufteilung in Zuständigkeits- und Autonomiebereiche einen hohen Stellenwert zu besitzen. Nicht nur die vorgestellte Einrichtung, auch weitere Volkshochschulen zeigen, dass durch einen Leitungswechsel Fragen der Planungsautonomie virulent werden. Personelle Veränderungen können generell als Anlass betrachtet wer-

den, organisationale Routinen der Zusammenarbeit aufzubrechen sowie Fragen der organisationalen und individuellen Professionalitätsentwicklung zu stellen. In dieser Hinsicht ist es denkbar, dass Konflikte um (eingeschränkte) Planungsautonomie zum Ausgangspunkt für Professionalitätsentwicklung in den Einrichtungen werden. Vor dem Hintergrund der vorgestellten Befunde wäre allerdings zu überlegen, ob hierfür nicht gerade die skizzierte Übereinkunft von Planungsautonomie eine zentrale Voraussetzung bildet, welche die organisationale Anschlussfähigkeit individueller Professionalisierungsprozesse gewährleistet und schließlich aus organisationspädagogischer Sicht Potenziale für eine organisationale Professionalisierung hebt. Verbleibt Planungsautonomie allerdings als eine individuelle Auslegung ohne organisationale Rückkopplung, mag dies zwar Handlungsspielräume einzelner Akteure hervorbringen, möglicherweise aber auch Folgeprobleme in der Organisationsentwicklung erzeugen. In diesem Sinne bieten die Befunde Anschlüsse für Fragen der individuellen und organisationalen Professionalitätsentwicklung als auch für die organisationspädagogische Forschung im Volkshochschulbereich.

5. Ausblick

Die vorgestellten Befunde bieten Anregungen für weitere Forschungen zu Autonomiefragen im öffentlichen Weiterbildungsbereich, die bislang eher auf einer strukturotheoretischen Ebene in Bezug auf Profession und Disziplin behandelt wurden (z. B. Forneck/Wrana 2005). So liegt es nahe, dass Autonomie für Führungskräfte und Programmplanende insgesamt ein spannungsreiches Unterfangen darstellt. Im Zuge des eingangs skizzierten Struktur- und Steuerungswandels wurden Volkshochschulen und anderen Einrichtungen neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume auferlegt (z. B. durch Rechtsformänderungen oder die Umstellung auf wirtschaftliche Planungs- und Controllinginstrumente wie Budgetierung), die teils neue Zwänge hervorbrachten und zu dauerhaften Konflikten mit der professionsbezogenen Planungsautonomie führten. Um vor diesem Hintergrund Autonomie als ein spannungsreiches Phänomen empirisch weiter zu erkunden und unter steuerungs-, macht- und professions-theoretischen Gesichtspunkten zu diskutieren, könnte auch an einige Studien aus dem Kontext der Educational Governance Forschung angeschlossen werden, die „Autonomie als zentrales Movens der Schulentwicklung“ (Heinrich 2007, S. 5) und dabei konkret die differenten Politiken, Formen der Handlungskoordination, Einflüsse zwischen Regelungs- und Leistungsstrukturen sowie die subjektiven Vorstellungen von Autonomie beleuchtet haben.

Anmerkungen

- 1 Das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft von 2016 bis 2018 geförderte Projekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung“ (DO 746/3-1 bzw. SCHE 585/2-1) wurde in Kooperation zwischen der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln und dem Deut-

- schen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn durchgeführt (Überblick: Engels 2018; Graß & Alke 2019).
- 2 Sämtliche Interviews wurden vor der Auswertung anonymisiert. Die hier verwendeten Eigennamen sind frei erfunden und dienen der besseren Lesbarkeit.

Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Engels, M. (2018): Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41. Jg., S. 27-40.
- Feld, T.C./Seitter, W. (2017): Organisieren. W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Forneck, H./Wrana, D. (2006): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes in der Weiterbildung. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven in Anschluss an Bourdieu. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen: Bitter, S. 59-114.
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 189-211.
- Graß, D./Alke, M. (2019): Die Soziologie der Konventionen und ihre analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung. In: Langer, R./Brüsemeister, Th. (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-246.
- Hartz, St./Schrader, J. (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34. Jg., S. 45-57.
- Käpplinger, B. (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 679-695.
- Kussau, J./Brüsemeister, Th. (2007): Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mayntz, R./Scharpf, F.W. (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R./Scharpf, F.W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt a.M.: Campus, S. 39-72.

- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ruhlandt, M. (2016): Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schemmann, M. (2014): Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126.

Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen:

Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate

Bernd Käßlinger, Martin Reuter

Zusammenfassung

Der Beitrag nutzt deskriptiv statistische Daten zur Entwicklung von Volkshochschulen im Längsschnitt. Insbesondere seit 2012 zeigen sich erhebliche quantitative Verschiebungen sowohl auf Personal- als auch auf Programmbereichsebene. Dabei steht nicht die Erklärung von Veränderungen im Fokus, da dies ohne weitere Forschung noch nicht solide möglich ist. Vielmehr möchte der Beitrag zu einer solchen vertiefenden, vorhandene Daten nutzenden Forschung anregen. Daher wird dem Aufzeigen von Desideraten besonders Beachtung geschenkt. Anwendungsorientierte Forschung könnte der Praxis und der Bildungspolitik wichtige Anregungen bieten. Eine Verbindung von Statistiken und Programmanalysen verspricht zudem Vorteile und Chancen für Analysen im Detail.

Volkshochschulstatistik als ein Zugang zur Personal- und Programmstruktur

Schon Tietgens (1998, S. 63) betonte, dass „ein Blick in die Statistik nicht ausreicht, um etwas von der Angebotsstruktur kennenzulernen“ und forderte Programmanalysen, die man damals noch Arbeitsplananalysen nannte: „Um Entwicklungstrends und ihre thematische Gewichtung erkennen zu können, ist also eine Sichtung und Auswertung der Arbeitspläne erforderlich.“ (ebenda). Er sah keinen Gegensatz zwischen Volkshochschulstatistik und Programmanalysen (vgl. Käßlinger 2011), sondern förderte in seiner Zeit der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV den komplementären Ausbau und die Nutzung von beidem. Bis heute macht es Sinn, beides parallel zu nutzen. (vgl. Pehl 1998, Fleige/Reichert 2014) Mit der VHS-Statistik liegen Primärdaten zu den Volkshochschulen im Längsschnitt für Deutschland vor. Durch die hohe Beteiligungsrate von rund 99 % (Erhebung 2017) kann diese quasi als eine Vollerhebung von Paneldaten gewertet werden (vgl. Reichert/Lux/Huntemann 2018, S. 9). Von den insgesamt 895 Mitgliedseinrichtungen in den 16 Bundesländern liegen für 883 Einrichtungen ausführliche Angaben über Jahre hinweg vor. Die Statistik be-

inhalten Informationen zu institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und zum Leistungsspektrum durchgeführter Veranstaltungen und den Teilnehmenden vor (vgl. ebd.). Im Folgenden wird die Volkshochschulstatistik für verschiedene Jahre in Bezug auf Programmbereiche und Programmplanende hin gesichtet. Es werden auffällige Längsschnittbefunde präsentiert, die Anlässe für vertiefende, statistische wie programmforschende Analysen aufzeigen, die eine Verifizierung oder Falsifizierung von erklärenden Hypothesen bieten könnten. Insidern der Volkshochschullandschaft, die Analysen direkt im DIE als Service gegen Entgelt in Auftrag geben, dürften mit diesen Entwicklungen bereits vertraut sein. Es kann aber zur Diskussion gestellt werden, wie öffentlich bekannt diese Entwicklungen sind. So ermittelt Engels (2018, S. 32 f.) lediglich 15 Veröffentlichungen der Bildungsforschung, wo die Volkshochschulstatistik eingehend genutzt wurde. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Artikel einige interessante Auffälligkeiten thematisiert werden, die näher untersucht werden könnten.

Programmplanende und ihre (wachsenden) Aufgaben

Die Personalstruktur von Volkshochschulen ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass eine relativ kleine Gruppe an Festangestellten mit vielen frei- oder nebenberuflich Lehrenden mehr oder minder intensiv zusammenarbeiten, um das Programm samt aller Veranstaltungen/Angebote zu bewerkstelligen. So gab es 2017 gemäß Volkshochschulstatistik (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 10 ff.) 668 Leitungen, 4.123 Stellen für hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende (HPM), 4.595 Stellen für hauptberufliche Verwaltungskräfte und 187.892 Kursleitungen. Bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden wird u. a. noch einmal zwischen hauptsächlich lehrend und planend in der Statistik differenziert. Der Anteil der demnach hauptsächlich planenden HPM rangiert zwischen 100 % (Berlin und Hamburg) und 40 % (Niedersachsen), was erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern und HPMS anzeigt. Fokussiert man aus Platzgründen auf die gesamte Gruppe der HPM, dann ergeben sich folgende durchschnittlichen Kennzahlen, die man auf Basis der publizierten Volkshochschulstatistik für 2017 berechnen kann:¹

- Betreute Kurse pro HPM: 141
- Betreute Unterrichtsstunden pro HPM: 4.361
- Betreute Belegungen pro HPM: 1.559
- Betreute Kursleitungen pro HPM: 46

Dies sind allgemeine, jährliche Durchschnittszahlen für Volkshochschulen in Deutschland, wo man die hauptsächlich lehrenden HPM noch herausrechnen könnte. Es ist in vielfacher Hinsicht von erheblichen Schwankungen je Volkshochschule, je Programmbereich oder auch je Bundesland auszugehen. Auf jeden Fall macht es die große Arbeitsdichte der HPM ersichtlich, die sogar größer würde, wenn man die hauptsächlich lehrenden HPM beim Divisor noch herausrechnen würde. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass diese Arbeitsdichte sich stark verändert und insgesamt deutlich zugenommen hat:

	HPM	Kurse/HPM	Ust/HPM	Belegungen/HPM	Kursleitungen/HPM
1992	3.936	112	3.451	1.496	45
1996	3.690	151	4.004	1.744	50
2000	3.647	153	4.170	1.874	54
2004	3.393	165	4.313	1.976	59
2008	3.381	168	4.475	1.924	57
2012	3.247	176	4.537	1.934	58
2016	3.820	156	4.683	1.729	50
2017	4.123	141	4.361	1.559	46

Tabelle 1: Kennzahlen für Aufgaben von HPM zwischen 1992 und 2017
(Quellen: Publiizierte Volkshochschulstatistiken verschiedener Jahrgänge)

Im Vergleich zu 1992 betreuen HPM 2017 vor allem deutlich mehr Kurse (141 pro HPM statt 112) und verantworten erheblich mehr Unterrichtsstunden (4.361 statt 3.451). Die Zahl der Belegungen und der Kursleitungen pro HPM ist zwischen 1992 und 2017 nur leicht angestiegen. Allerdings sah dies 2012 noch anders aus, d. h. es gab zwischen 1992 und 2012 eine erhebliche Aufgabensteigerung, die erst in den letzten Jahren abgenommen hat, was durch den Personalzuwachs im Drittmittelbereich der Integrationskurse begründet sein könnte. 2004 war dagegen zum Beispiel mit 59 Kursleitungen pro HPM die Relation besonders hoch und deutlich höher als heute.

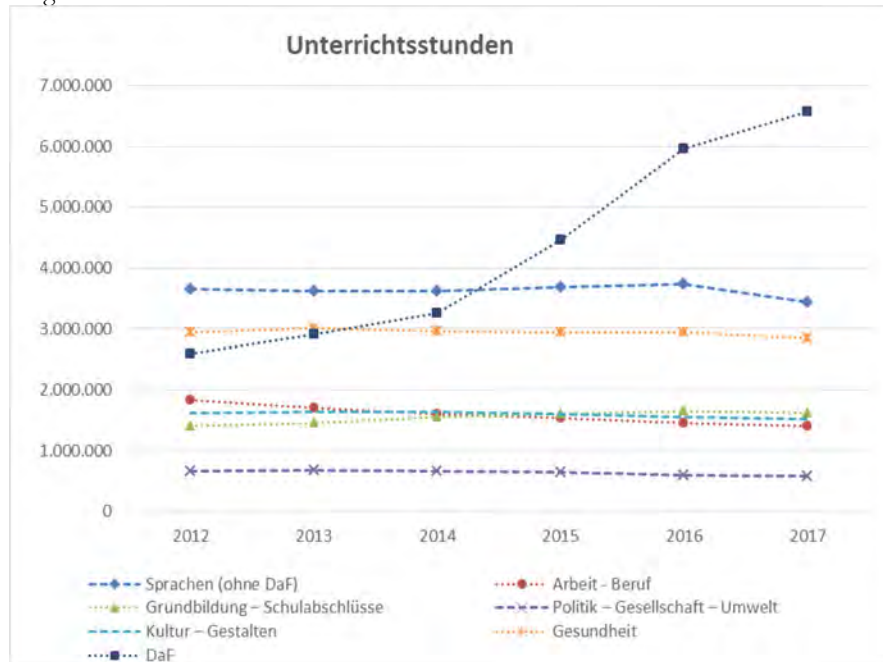
Es ist angesichts dieser Betreuungsrelationen nachvollziehbar, dass sich die HPMs nicht um jede Kursleitung stetig intensiv betreuend bemühen können, sondern dies wohl oft vor allem bei neuen Kursleitungen erfolgt oder rund um das Offerieren neuer Angebote oder bei der Fertigstellung von Programmheften/Ankündigungstexten. Arbeitsplatzanalysen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000) wären ein methodischer Ansatz statt Interviews, um einen guten Einblick in die erhebliche Komplexität der alltäglichen Herausforderungen zu bekommen. Generell besteht jedes Programm aus einer Mischung von relativ etablierten, seit Jahren schon offerierten Kursangeboten mit bewährten Kursleitungen bis zu neuen Pilotangeboten von erstmals an der Volkshochschule lehrenden Kursleitungen. Die genaue Dynamik zwischen Bewährtem und Neuem lässt sich in der VHS-Statistik nur begrenzt nachvollziehen und ist eher eine Aufgabe von Programmanalysen im Längsschnitt, wo ausgewertet werden kann, wieviel inhaltlich Neues sich in Programmen über die Zeit hinweg finden lässt. Interviews können diese Auswertung flankieren, wobei methodisch die Gefahr besteht, dass in Interviews Programmplanende den Anteil des Neuen im Programm – legitimierend – eher über- statt unterschätzen.

Um die erwähnte statistische Entwicklung näher zu interpretieren, ist es hilfreich, sich die Entwicklung der Personalstruktur und Programmbereiche in den letzten Jahren näher anzuschauen. Besonders auffällig ist der erhebliche Personalzuwachs an Volkshochschulen seit 2012. Dementsprechend gibt es 2017 876 HPM-Stellen mehr als 2012, was einem Zuwachs von 27 % entspricht. Auch die Zahl der Verwaltungs-

kräfte ist um 813 in diesem Zeitraum angestiegen, während die Zahl der Kursleitungen relativ stabil ist. Hierbei ist zu ergänzen, dass es im Stellenmarkt in den letzten Jahren Stellenausschreibungen von Volkshochschulen für „Koordination DaF“ oder „Koordination für Flüchtlingsfragen“ zu beobachten gab. Die Stellenausschreibungen waren zum Teil mit E9-Einstufungen versehen, wenngleich eher programmplanerische Aufgaben gefordert waren. Es dürfte interessant sein, den Personalzuwachs der letzten Jahre genauer zu untersuchen und zu schauen, in welchen Bereichen das zusätzliche Personal bzw. für welche Aufgaben es eingesetzt wurde. Dabei gilt es ggf. auf problematische Entwicklungen wie unterwertige Beschäftigung oder eine Delegation von inhaltlich-konzeptioneller Programmplanung auf Verwaltungskräfte hinzuweisen, um einer Deprofessionalisierung entgegenzuwirken. Generell ist interessant, wie die Volkshochschulen den deutlichen Personalzuwachs organisatorisch temporär oder nachhaltig verarbeitet haben und ob dies ggf. zu einer Modernisierung der Volkshochschulen mit positiven oder negativen Konsequenzen geführt hat.

3. Enormes Wachstum des Programmbereiches Deutsch als Fremdsprache und Stagnation der anderen Programmbereiche

Ein möglicher Erklärungsversuch für das geschilderte Personalwachstum scheint in der Entwicklung bestimmter Programmbereiche bzw. -teilbereiche zu liegen, was im Folgenden anhand des Indikators Unterrichtsstunden markant veranschaulicht wird:



Grafik 1: Entwicklung von Programm- bzw. Programmbereichen zwischen 2012 und 2017
(Quellen: Publierte Volkshochschulstatistiken verschiedener Jahrgänge)

Bei diesem Indikator ist die Entwicklung besonders deutlich, während die Entwicklung bei der Zahl der Kurse oder Belegungen weniger ausgeprägt ist. Alle Programmbereiche stagnieren oder sind sogar rückläufig mit der Ausnahme von „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) sowie „Grundbildung – Schulabschlüsse“. Die Zahl der Unterrichtsstunden hat sich im DaF-Bereich von rund 2,6 Mio. auf 6,6 Mio. ca. um den Faktor 2,5 fast verdreifacht. Dagegen hat als anderes Extrem der Programmbereich „Arbeit-Beruf“ um ca. 24 % an Unterrichtsstundenvolumen zwischen 2012 und 2017 verloren. (vertiefende Analyse dazu bei Reichart/Rattinger 2017) Bislang zeichnet sich nicht ab, dass durch die nächste Stufe der Integration von Geflüchteten der Bereich „Arbeit-Beruf“ an Volkshochschulen eine Renaissance erfahren würde.

Die Volkshochschulen sind den bildungspolitischen Impulsen im Zuge der Flüchtlingsmigration sowie der Alphabetisierungsdekade quantitativ erfolgreich – soweit man dies bereits sagen kann – nachgekommen (vgl. Käpplinger/Weiß 2018). Der geschilderte relativ erhebliche Personalzuwachs bei HPMS und Verwaltungskräften an Volkshochschulen seit 2012 dürfte dieser intensiven bildungspolitischen Inanspruchnahme in einer transitorischen bzw. transformatorischen Phase zu verdanken sein.

Nicht unbrisant ist die Frage, ob dieses Wachstum in der Kehrseite dazu geführt hat, dass die anderen Programmbereiche (weiterhin) stagnieren oder rückläufig sind? Man könnte dies annehmen, da die räumlich-infrastrukturellen Kapazitäten einer Volkshochschule begrenzt sind, sodass es zu einem Verdrängungswettbewerb von Programmbereichen untereinander im Ringen um Raumkapazitäten und weiterer Infrastruktur kommen könnte. Dagegen spricht jedoch ein Blick in ältere Statistiken der Volkshochschulen. So waren die Programmbereiche „Kultur-Gestalten“, „Arbeit-Beruf“ sowie „Sprachen – ohne DaF“ bereits in der Zeit zwischen 2004 bis 2012 vor der großen Flüchtlingsmigration rückläufig. Insofern könnte das DaF-Wachstum und zum Beispiel der Rückgang im Bereich „Arbeit-Beruf“ zwei statistisch voneinander unabhängige Ereignisse sein, die man eben nicht in ein kausales Verhältnis bringen darf. Die Stagnation bei der Nutzung des Volkshochschulangebotes wird so nur durch die enormen Zuwächse im Integrationsbereich überdeckt. Letztlich bedarf die Beantwortung dieser Frage einer vertiefenden Analyse, was sowohl eine vertiefende statistische Analyse der VHS-Statistik, etwaige Interviews mit Programmplanenden als auch Programmanalysen meinen könnte, um genauer zu verstehen, was sich wie in Programmen verschoben hat oder auch nicht. So sagt die deskriptiv-statistische Analyse noch wenig bis kaum etwas dazu aus, was sich hinter diesen Unterrichtsstunden verbirgt. So könnte man der Hypothese nachgehen, dass selbst bei einem stabilen Anteil von Unterrichtsstunden es inhaltlich-qualitative Veränderungen geben könnte, die man erst bei näherer Analyse der Kursankündigungen bemerkt. Es könnten arbeitsintensive, innovative Angebote reduziert worden sein, die durch leicht markt-gängige, etablierte Kursangebote kompensiert wurden, um trotzdem viele Unterrichtsstunden zu erreichen und externen Erwartungen z. B. von der Kommune zu entsprechen. Man könnte sich auf kaufkräftige, bildungsinteressierte Zielgruppen fokussiert haben statt mit aufsuchender Bildungsarbeit schwer zu erreichende Ziel-

gruppen anzusprechen. Die VHS-Statistik bietet zu der Sozialdemographie der Teilnehmenden einige Aufschlüsse wie Alter oder Geschlecht, aber nähere Zielgruppenbeschreibungen und -ansprachen findet man eher in Programmen/Kursankündigungen. Was man auch nicht über die Statistik klären kann, ist, ob die Begründungstiefe von Kursankündigungen abgenommen hat. Angebote im DaF-Bereich werden so entweder gar nicht offen beworben oder es finden sich nur rudimentäre Angaben zur Sprachniveaustufe, aber keine wirkliche Zielgruppenansprache. Auch hier bieten Programmanalysen die Chance, die Zielgruppenansprache im offenen Programm in den Blick zu nehmen. Schließlich „ist ein Programm der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Interessant ist, ob sich aktuell etwas verschieben könnte, da Volkshochschule gefragt waren bzw. gefragt sind, Auftragsmaßnahmen im DaF-Bereich in erheblichem Umfang anzubieten, die einer curricularen und zentralistisch-standardisierten Logik rund um das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf) folgen. Was kommt nach einem Abebben der Integrationskurse? Setzt sich dann die Stagnation aller anderen Bereiche als Gesamttrend der Volkshochschulen durch oder gelingt es der Volkshochschule sich wieder einmal neu programmplanerisch auszurichten wie in der Vergangenheit?

Oder entstehen immer mehr „zwei Welten“ innerhalb der Volkshochschulen mit einerseits offenen Angeboten und andererseits Auftragsmaßnahmen? Es wurden als perspektivische Strategie für Volkshochschulen einmal aufgezeigt: „Für Organisationen der Weiterbildung stellt sich die dauerhafte Aufgabe, auf veränderte Reproduktionsbedingungen zu reagieren, sonst droht ihnen der Untergang. (...) Nimmt man das Modell der Reproduktionskontexte, so bestehen prinzipiell zwei Optionen: Die eine besteht darin, mehrere Reproduktionskontexte als Bewegungsräume zu nutzen. Diese Option wurde Volkshochschulen angesichts rückläufiger öffentlicher Forderung teils aufgenötigt, teils von ihnen offensiv genutzt, indem sie (über den öffentlichen Auftrag hinaus) verstärkt auf marktgängige Angebote gesetzt oder die Kooperation mit Unternehmen in Form von „Bildung auf Bestellung“ gesucht haben. Der Preis besteht darin, als *hybrider* Anbieter divergierende Rationalitätskriterien „unter einem Dach“ austarieren zu müssen, z. B. bei der Planung von Angeboten im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen.“ (Schrader 2011, S. 279) Das aktuell Interessante ist jedoch, dass es nicht zwei verschiedene Reproduktionskontexte von öffentlichem Auftrag und privatwirtschaftlichem Vertrag/privaten Interessen wie bei Schrader sind, sondern dass der öffentliche Auftrag selbst für Volkshochschulen heterogener ist und zunehmend noch heterogener wird. Die Volkshochschulen sehen sich mit öffentlichen Aufträgen konfrontiert, die zum einen von Weiterbildungsgesetzen der Länder und kommunalen Situationen geprägt sind und zu einem offenen Programm führen. Zum anderen definiert mit dem Bamf ein einflussreicher, bundesstaatlicher Akteur den öffentlichen Auftrag sehr zielgruppenspezifisch und hochgradig zentralistisch-standardisiert, was nicht wenige Praktikerinnen und Praktiker als Bürokratisierung mit massiven Kontrollen kritisieren.

Diese Entwicklung ist einerseits nicht gänzlich neu. Waren doch nicht wenige Volkshochschulen in den 80er und 90er Jahren in hohem Maße Auftragnehmer der Arbeitsämter mit Umschulungs-/Weiterbildungsmaßnahmen jenseits des offenen Programms. Führt die aktuelle Entwicklung jedoch andererseits zu einer Zuspitzung der Spannungsverhältnisse („zwei Welten“) innerhalb der Volkshochschulen und wenn ja, welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Gibt es Bemühungen und Erfolge der VHS-Praxis, dieses Spannungsverhältnis zu reduzieren und Übergänge zwischen Programmbereichen (Brose 2013) zu fördern? Es gibt zumindest Einzelbeispiele, wo man in der Sprache der Praxis einen solchen „Cross-Over“ gezielt programmplanerisch anzuregen versucht (vgl. Weiß 2018: www.youtube.com/watch?v=D-J1Um2JFNM).

Von der Bedarfserschließung direkt mit DaF-Lernenden über mehrsprachige Kursangebote in anderen Programmbereichen bis zur größeren personellen Diversität bei den Lehrkräften im offenen Programm reichen die vielfältigen Aktivitäten, die explorativ verfolgt werden, ohne dies hier näher erläutern zu können (vgl. ebd.). Wie erfolgreich welche Aktivitäten sein werden, muss sich zeigen. Dies betrifft die dynamischen Entwicklungen im Integrationsbereich, die der stetigen Analyse bedürfen. (vgl. Robak 2015, Robak/Peter 2014) Interessant scheint der Ansatz zu sein, in den Deutschkursen nach zukünftigen Kursleitenden Ausschau zu halten und diese zu rekrutieren, da Deutschkurslernende zwar im Deutschen Defizite haben, aber sich ggf. von der IT-Fachfrau über den Sprachlehrer bis zur Musiklehrerin Menschen hier finden lassen könnten, die perspektivisch professionell lehren könnten. Somit könnte die Integration der Menschen mit ihren bereits vorhandenen Kompetenzen gefördert und zugleich die interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen auf Kursleitenebene befördert und die Volkshochschulen personell weiter modernisiert werden.

Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass man die Volkshochschule nicht auf die Thematik und Herausforderung Integration oder Grundbildung als eine Art „Reparaturbetrieb“ reduzieren darf (vgl. auch Schöll 2006, S. 234 f.). Dies ist weder mit Blick auf die Gesamtbevölkerung und deren Interessen anzustreben noch für die Volkshochschule als Organisation und ihr Personal günstig. Schließlich ist die Entwicklung von Migration und Integration dynamisch und der öffentliche, demokratische Auftrag der Volkshochschulen ist wesentlich breiter und vielfältiger rund um kulturelle, politische und berufliche Bildung sowie Gesundheits- und Grundbildung. Wie so häufig in der Programmplanung gilt es, eine Balance per „Angleichungshandeln“ (Gieseke) bzw. mit herausforderungsreichen „professionellen Antinomien“ (von Hippel 2011) einen Umgang zu finden und sich nicht von mächtigen, aber volatilen Drittmittelprogrammen als „süßes Gift“ (Käpplinger 2017, S. 113) abgängig zu machen.

4. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat Entwicklungen bei der Volkshochschulstatistik thematisiert, wo es in den letzten Jahren erheblichen Verschiebungen gab, die noch kaum erforscht sind. Die Personal- und Programmstruktur der Volkshochschulen hat einen Ausbau erfah-

ren, aber es gibt auch Segmente von Stagnation und Rückgang. Es kann noch nicht beurteilt werden, ob dies als eine Modernisierung der Volkshochschulen zu interpretieren ist und ob diese Modernisierung nur positive Charakteristika aufweist oder auch negative Begleiterscheinungen hat, die ggf. sogar die Zukunftsfähigkeit der Volkshochschulen nachteilig beeinflusst, da Volkshochschulen zu einer Art Maßnahmeträger im Integrationsbereich werden, was die sonstige Stagnation nur überdeckt. Gibt es an Volkshochschulen zunehmend „zwei Welten“ parallel, die man nicht oder kaum durch „Cross-Over“ überbrücken kann? Die aufgeworfenen Fragen können aktuell noch nicht beantwortet werden, sondern sie stellen eher Desiderate dar, welche noch intensiver sowohl statistisch als auch programmanalytisch untersucht werden müssten. Methodisch gilt es den hier gewählten, ersten methodischen Zugang zu Volkshochschulen über allgemeine Statistiken im Detail regional oder je Programmbereich zu differenzieren. Engels (2018, S. 38) verweist im Anschluss an eine Clusteranalyse auf Basis der VHS-Statistik auf die große Heterogenität in dem Feld, womit die Bedeutsamkeit eines Blicks jenseits der Mittelwerte aufgezeigt ist. Eine derartige Forschungsstrategie, mit zeitnaher Rückbindung der Ergebnisse in die Volkshochschulen und ihre Verbände hinein, könnte wichtig sein, um die Dynamik der Entwicklung zeitnah zu verfolgen und ggf. gegensteuernd zu gestalten.

Anmerkungen

- 1 Die Kennzahlen bilden Mittelwerte auf Basis von Vollzeitäquivalenten aus der Statistik ab. Stellenumfänge oder anteilige Aufgabenbeteiligung von Leitungsstellen wurden hier nicht berücksichtigt werden.

Literatur

- Brose, N. (2013): Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung – Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (3), S. 47–62.
- Engels, M. (2018): Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (41) 1, S. 27–40.
- Fleige, M./Reichart, E. (2014): Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. In: Pätzold, H./von Felden, H. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 68–87.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement. Recklinghausen, S. 59–114.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politische Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1947. Opladen.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 45–57.
- Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 36–44.

- Käpplinger, B. (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Biografie – Generation – Lebenslauf. Leverkusen, S. 99-116.
- Käpplinger, B./Weiß, M. (2018): Vom Demonstrieren am Oranienplatz zum Lernen in die Volkshochschule: Was bedeutet »erfolgreich«? In: weiter bilden (1), S. 53-56.
- Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Frankfurt/Main, S. 9-60.
- Reichart, E./Rattinger, J. (2017): Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 246–256.
- Reichart, E./Lux, T./Huntemann, H. (2018): Volkshochschul-Statistik 2017. Bielefeld.
- Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld.
- Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. In: EB Erwachsenenbildung (4), S. 10-13.
- Schöll, I. (2006): Gestaltungsfelder und Störgrößen. Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 225-237.
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), S. 267-284.
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte. Frankfurt/Main, S. 61-138.
- Weiß, M. (2018): Können unsere Deutschlerner*innen für das offene, allgemeine Kursangebot der Volkshochschule gewonnen werden? Vortrag am 19. Juni 2018 in Hannover bei der fachbereichsübergreifenden Konferenz „Vielfalt.Zusammen.Lernen“. www.youtube.com/watch?v=D-J1Um2JFNM [Abrufdatum: 08.01.2019]

Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung:

Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung

Ewelina Mania, Bettina Thöne-Geyer

Zusammenfassung

Der Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung ist in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. In diesem Bereich gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Entwicklungen, welche die Programmplanung und Angebotsentwicklung prägen. Die Ausgestaltung dieser obliegt den Programmplanenden und wird in engen Abstimmungsprozessen mit den Lehrenden realisiert. Für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gibt es bisher kaum empirische Befunde dazu, wie Lerninhalte ausgewählt und begründet werden und welche Herausforderungen dabei von Planenden und Lehrenden genannt werden. Im Beitrag wird zunächst auf den aktuellen Diskurs zum Programmplanungshandeln und Angebotsentwicklung eingegangen. Daraufhin folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse sowie eine anschließende Diskussion und Fazit.

1. Alphabetisierung und Grundbildung als ein Programmbereich der Erwachsenenbildung

Das Programmsegment Alphabetisierung und Grundbildung ist in den letzten Jahren in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. Ausgehend von der Bedeutung von Grundbildung für gesellschaftliche Teilhabe und der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus (7,5 Mio. Menschen in Deutschland, siehe dazu Grotlüschen und Riekmann 2012) wurde in Deutschland im Jahr 2016 die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ausgerufen (vgl. BMBF/Kultusministerkonferenz 2016). Ziel dieser bildungspolitischen Agenda ist es, die Schriftsprachkenntnisse von Betroffenen zu verbessern sowie Grundkompetenzen in relevanten Bereichen des Lebens wie Gesundheit, Finanzen, Ernährung, Computer/Medien usw. zu vermitteln. Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind – so die Zahlen des aktuellen alphamonitors 2016 (Ambos und Horn 2017)

– neben Vereinen, Justizvollzugsanstalten und zunehmend Betrieben in erster Linie die Volkshochschulen. Die Angebotsstruktur ist plural und vielgestaltig, wie auch die regionale Programmanalyse für Alphabetisierungskurse von Schmidt-Lauff und Sanders (2011) belegt. Die Angebotsformate reichen dabei von klassischen Alphabetisierungskursen über Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen bis hin zu den Integrationskursen vorgeschalteten Alphabetisierungskursen, offenen Lerncafés und Angeboten in Betrieben. Hinsichtlich der Planung und Gestaltung der Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung wird immer wieder auf die Spezifika der Zielgruppe und die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrende und Herausforderungen bei der Teilnehmendengewinnung verwiesen (vgl. Löffler und Korfkamp 2016).

Die Angebotsentwicklung obliegt den Programmplanenden und wird in engen Abstimmungsprozessen mit den Lehrenden realisiert (vgl. Fleige et al. 2018; Reich-Claassen und Hippel 2016). Da es für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bisher kaum empirischen Befunde zur Angebotsentwicklung gibt, wurde dies im Rahmen des Projekts CurVe II¹ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in den Blick genommen (vgl. Mania und Thöne-Geyer 2018). Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie Lerninhalte ausgewählt und begründet werden und welche Herausforderungen dabei von Planenden und Lehrenden genannt werden.

2. Auswahl von Lerninhalten im Kontext der Programm- und Angebotsentwicklung

Die Formulierung von Lernzielen und die Auswahl von Lerninhalten gehört in den Aufgabenbereich der Didaktik und ist im Mehrebenensystem der Erwachsenen-/Weiterbildung sowohl auf der Mesebene der Programmplanung angesiedelt als auch auf der Mikroebene des pädagogischen (Lehr-)Handelns (vgl. Hippel et al. 2019; Siebert 2006). Lernziele geben an, was die Teilnehmenden am Ende einer Bildungsveranstaltung oder eines Lehr-Lernprozesses können sollen. Bei der Planung und Durchführung von Lernangeboten sowie bei der Kontrolle von Lernergebnissen übernehmen Lernziele eine Steuerungsfunktion (vgl. Steinbach-Nordmann 2001, S. 208). Die Umsetzung der Lernziele erfolgt über Lerninhalte, mit welchen die konkreten Themen sowie Wissens- und Fähigkeitsbausteine gemeint sind (vgl. Reich-Claassen und Hippel 2018, S. 1414). Die Auswahl von Lerninhalten erfolgt vor dem Hintergrund allgemeiner Leitideen bzw. Bildungszielen, die auch Werte und Normen abbilden. Dazu zählen beispielsweise „Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstreflexivität“ (Steinbach-Nordmann 2001, S. 208).

Die Begründung und Auswahl der zu vermittelnden Lerninhalte sind das Ergebnis komplexer didaktischer Entscheidungen, die sich im Anschluss an Gieseke (2003, S. 189) als „Angleichungshandeln“ beschreiben lassen. Dabei geht es darum zwischen „äußeren (Qualifikations-)Anforderungen, Zielen des Trägers/der Einrichtung, Kompetenzen der Lehrenden sowie Bedarfen, Bedürfnissen und Bildungsvoraussetzungen der potenziellen Teilnehmenden“ (Reich-Claassen und Hippel 2018, S. 1414) zu vermitteln und unterschiedliche Interessenlagen auszubalancieren. Die pädagogischen Akteurinnen und Akteure müssen dabei auf mögliche Widersprüche, Antino-

mien und Paradoxien, wie sie von Hippel (2011) in Anlehnung an Helsper (2002) ausführlich beschreibt, reagieren. „Unter ‚Antinomien‘ und ‚Paradoxien‘ können Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen verstanden werden“ (Fleige et al. 2018, S. 55). Widerspruchskonstellationen – z. B. zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien (Hippel 2011, S. 52) – lassen sich nicht einfach auflösen, sodass sich professionelles pädagogisches Handeln dadurch auszeichnet, eine entscheidungsrelevante „Angleichung“ (Fleige et al. 2018, S. 56) zu erwirken. Gleichzeitig können Entscheidungen angesichts von Widerspruchskonstellationen „zur Polarisierung, zur unterordnenden Gewichtung, zur Abgleichung und anderem mehr führen“ (Fleige et al. 2018, S. 54).

3. Empirische Ergebnisse zu Auswahl von Lerninhalten

Um die Komplexität der Programm- und Angebotsentwicklung zu erfassen, wurde bei der Datenerhebung sowohl die Perspektive der Planenden als auch der Lehrenden einbezogen. So fanden drei Forschende Lernwerkstätten (vgl. Grell 2006) mit vorwiegend bis ausschließlich planendem Personal (25 Teilnehmende) und zwei mit vorwiegend bis ausschließlich Lehrenden (13 Teilnehmende) im Zeitraum zwischen Oktober 2016 und Februar 2017 statt. Forschende Lernwerkstätten sind als ganztägige Veranstaltung konzipiert, die mehrere Phasen und sowohl verbale als auch non-verbale Methoden wie die Arbeit mit Collagen beinhaltet (vgl. Grell 2006). Die Thematisierung der Programm- und Angebotsentwicklung erfolgte im Rahmen der Veranstaltung als leitfadengestützte Gruppendiskussion. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten wurden die Vielfalt und Diversität des Feldes berücksichtigt, sodass verschiedene Träger- und Einrichtungstypen wie die Volkshochschulen, konfessionelle Träger, Vereine – vertreten waren, die u. a. im Hinblick auf Größe, Profil und Bundesland variierten. Zudem wurden verschiedene Personengruppen und Funktionsprofile berücksichtigt (u. a. Programmbereichsleitung, Grundbildungscoordination, Verbandsvertretung). Bei den Lehrenden handelte es sich vor allem um erfahrenes, freiberuflich tätiges Personal. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte computergestützt mithilfe der Software MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Gläser & Laudel 2004), wobei das Kategoriensystem vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Überlegungen zur Programmplanung und Angebotsentwicklung entwickelt und im „Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst“ wurde (Gläser & Laudel 2004, S. 195).

Anhand der empirischen Daten lassen sich folgende Einflussfaktoren auf die Auswahl und die Begründung von Lerninhalten im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung konstatieren.

a) Finanzierung und förderpolitische Rahmenbedingungen

Im Hinblick auf das Angebotsspektrum wird unterschieden zwischen Angeboten nach den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer, den Maßnahmen, die durch die Arbeitsagenturen für Arbeit und Jobcenter gefördert werden, und den Sprachangebo-

ten für Migrantinnen und Migranten, für die es zum Teil spezielle Kursformate wie die Integrationskurse mit entsprechenden Curricula gibt (vgl. P1, A. 5). Als ein zentrales Ziel wird vor diesem Hintergrund die verbesserte Schriftsprachkompetenz der Lernenden herausgestellt (vgl. P1; P2; P3; L1; L2). Zudem gibt es betriebliche Auftragsmaßnahmen, die gesondert finanziert werden, und bei welchen die Lerninhalte mit den Auftraggebern abgestimmt werden (vgl. P3, A. 20; L1, A. 33).

b) Planende und Lehrende als Ideengeber

Neben der „inhaltlichen Freiheit“ (P1, A. 5) der Planenden als Programmverantwortliche wird insbesondere im Hinblick auf das Programmspektrum, das durch die Weiterbildungsgesetze gefördert wird, auf die Initiative der Lehrenden bei der Konzeption von Lernangeboten verwiesen: „Also wenn ich das ganz normale Programm sehe, warte ich, was mir die Dozenten bringen“ (P1, A. 5).

c) Orientierung an übergeordneten Bildungszielen

Der Einfluss der Planenden und Lehrenden – ihr Menschenbild und Bildungsnormen – auf die Auswahl von Lerninhalten spiegelt sich unter anderem bei der Thematisierung allgemeiner Bildungsideale wider. So wird die Relevanz von „Empowerment“ (P2, A. 53), „Selbstwirksamkeit“ (P1, A. 46), „Wahrnehmung eigener Lernfortschritte“ (P1, A. 74) und „Autonomie“ (P2, A. 49) betont, die auch für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse bedeutsam sind. Darüber hinaus wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert (vgl. L2, A. 76; L2, A. 40). Bei der Begründung dieser Ziele wird auf den Auftrag der öffentlich geförderten Weiterbildung verwiesen, die gesellschaftliche Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen zu sichern (vgl. P1, A. 41; P3, 30).

d) Orientierung an den Teilnehmenden

Als für die Alphabetisierung und Grundbildung wichtigstes Merkmal der Angebotsentwicklung und -gestaltung stellen die Befragten die Orientierung an den Lernenden heraus, wobei immer wieder auf die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung – vor allem die Teilnehmerorientierung – verwiesen wird. Dies führt dazu, dass die Lerninhalte flexibel, situativ sowie partizipativ in einem ständigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden ausgehandelt und konkretisiert werden. Leitend sind dabei folgende Aspekte, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen:

4. Zielsetzungen und Nutzenerwartungen der Lernenden

Für die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse ist nicht die Orientierung an Kompetenzstufen entscheidend, sondern die Berücksichtigung der individuellen Ziele der Teilnehmenden: „Das ist nicht definiert, die sollen nicht Level 1, Level 2, Level 3 lernen in einem Kurs, sondern die sollen weitergebracht werden, jeder in seiner eigenen Zielsetzung, also jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer hat eigene Ziele“ (P3, A. 16).

So wird bereits in der Eingangsberatung und während des gesamten Kurses nach den Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden gefragt (vgl. L2, A. 76). Problematisiert wird die unsichere Finanzierung der Lerngebote, die eine langfristige Planung und Kontinuität nicht zulassen: „Also unter anderem von der Finanzierung, ist genau diese Kontinuität häufig schwer zu gewährleisten. Also überall da, wo immer wieder mal neue Anträge gestellt werden müssen und Bewilligungen dran hängen, ist es schwer“ (P2, A. 190). Angesichts der unsicheren Anschlussfinanzierung und der vielen von „Einzelmaßnahmen“ (L1, A. 7) ist eine langfristige didaktische Planung zum Erwerb von Schriftsprachkompetenzen problematisch, sodass Lerninhalte so ausgewählt, dass sie in dem kurzen Zeitrahmen realisierbar sind: „Also weil es so wichtig ist auch, dass die ihr eigenes Thema da drin finden. Weil es sonst auch mit den Gegebenheiten überhaupt nicht vereinbar ist. Also ich kann in einem Zehn-Wochen-Kurs, den ich vielleicht irgendwo anbieten kann, nicht so erwarten, dass die Teilnehmer am Schluss lesen und schreiben können. Aber wenn die ihr eigenes Ziel haben und sagen: Ich möchte die Entschuldigung für meine Tochter schreiben können. Das können die am Ende von den zehn Wochen“ (P1, A. 50). Die Lerninhalte werden also entsprechend der konkreten Nutzenerwartungen der Lernenden bestimmt.

Aber nicht nur die mangelnde Planungssicherheit in diesem Bildungsbereich, auch die zumeist schwierigen Lernbiographien der Zielgruppe lassen es aus Sicht der Befragten nicht zu, Lerninhalte von außen vorzugeben. „Und ich habe immer das Gefühl: Wenn der dann noch ein Scheitern bei mir hat, weil das Lernziel gerade A heißt, aber der..., dass man es schon auf ihn anpassen muss, damit der erst mal einen kleinen Erfolg hat, damit der überhaupt noch mal wiederkommt. Also es ist vielleicht aber auch meine Kuscheltaktik“ (L1, A. 61). Deutlich zeigt sich hier, dass die pädagogisch Tätigen fürchten, es könne jemand im Kurs erneut scheitern und in der Folge fernbleiben, wenn Lerninhalte vorgegeben und den Voraussetzungen der Teilnehmenden nicht angepasst werden. Gleichzeitig bestehen Zweifel, ob dieses teilnehmerorientierte Vorgehen als ein professionelles pädagogisches Handeln ausgewiesen werden kann.

5. Lebenswelten der Lernenden

Die Lerngebote in der Alphabetisierung und Grundbildung werden in einen direkten und unmittelbaren Nutzen- Verwertungszusammenhang des alltäglichen Lebens gestellt „weil das gehört nämlich ja verwoben, ganzheitlich zum Ansatz der Grundbildung dazu, nicht nur Lesen und Schreiben zu sehen, sondern eben alles, was wir im Alltag brauchen“ (L2, A. 23) oder „Ich möchte versuchen, ein Angebot zu machen, das den potentiellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen ihr Alltagsleben erleichtert“ (L2, A. 21). Um den Nutzenerwartungen gerecht zu werden, werden von den Lernenden mitgebrachte Dokumente und Materialien zum Lerngegenstand genommen: „Also man guckt letzten Endes: Wer ist da? (...) dann bringen die Teilnehmenden ein Schreiben mit und wollen das gern verstehen. Dann wird das zur Grundlage“ (P1, 278). Als Inhaltsbereiche werden Finanzen, Gesundheit, Politik und arbeitsplatzori-

enterte Grundbildung angeführt (vgl. P3, A. 22; L1, A. 20) und als konkrete Lerninhalte bzw. Themen werden vor allem aus dem privaten oder beruflichen Kontext relevante Bereiche wie „Einkaufen“, das Schreiben von Briefen und Ausfüllen „Überweisungsträgern“ (L1, A. 27) oder das Dokumentieren in Betrieben (vgl. P3, A. 20) genannt.

6. Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden

Teilnehmerorientierung wird in den Interviews vor allem auf die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, deren biografischer Erfahrungen und Ängste sowie schriftsprachlicher und personaler Kompetenzen bezogen (vgl. P2, A. 42; L2, A. 88). Sowohl am Anfang als auch während der Lernangebote werden die Kompetenzen im Sinne einer Lernberatung überprüft und eine Lernfortschrittskontrolle durchgeführt (vgl. L2). Dies führt dazu, dass die Lerninhalte immer wieder überprüft und gegeben falls neu bestimmt werden.

7. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die Auswahl und Begründung von Lerninhalten ist beeinflusst – wenn diese nicht curricular vorgegeben sind – durch die Finanzierung der Lernangebote und die förderpolitischen Rahmenbedingungen, die Ideen der Planenden und Lehrenden sowie durch die Nutzenerwartungen, Lebenswelten und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Darüber hinaus spielen übergeordnete, normativ verankerte Bildungsziele der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle.

Der Erwerb von Schriftsprachkompetenzen wird in den Zusammenhang konkreter lebensweltlicher Anforderungen der Lernenden gestellt. Im Anschluss an Helsper (2002, S. 75 ff.) und von Hippel (2011, S. 48) lässt sich bei der Auswahl und Begründung der Lerninhalte die jedwedem pädagogischen Handeln inhärenten ‚Sachantonomie‘ konstatieren. Diese beschreibt die Widerspruchskonstellation, die aus einer „an universalistischen Maßstäben orientierten Sachdimension“ und „den lebensweltlich gültigen, biographisch unterlegten Rahmungen der unterrichtlich behandelten Gegenstände“ (Helsper 2002, S. 84) erwächst. Handlungsleitend für den Umgang mit dieser Antinomie ist das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung, das in den Daten so ausgelegt wird, dass die Zielsetzungen, Nutzenerwartungen, Lebenswelten sowie Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden zentral sind. Sprachdidaktische Konzepte (vgl. Löffler 2015) und curriculare Ansätze (vgl. Rustemeyer 2015), die eher die Sachlogik des Schriftspracherwerbs fokussieren, scheinen dahinter zurückzutreten. Diese Ausrichtung des pädagogischen Angleichungshandelns wird mit Blick auf die Besonderheiten der Zielgruppe sowie mit den eingeschränkten Planungsspielräumen begründet. Allerdings drohen Teilnehmende in Kursen zu verharren ohne nennenswerte Zuwächse in ihren Schriftsprachkompetenzen zu erzielen, sodass es zum Phänomen der „dauerhaften Teilnahme“ (Egloff 2011, S. 176) kommt. Die Kurse übernehmen in solchen Fällen eher die Funktion prekäre Lebenslagen zu

stabilisieren, soziale Kontakte zu schließen oder Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Egloff 2015, S. 194 ff.).

Die sich hier abzeichnende Subjekt- und Situationsorientierung gegenüber Lerninhalten wird im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung durchaus kritisch diskutiert. Ein Überblick dazu findet sich bei Lehner (2013). Dabei hat bereits Tietgens (1980, S. 187 f.) darauf hingewiesen, dass um eine „Verknüpfung von Sachstruktur und Teilnehmerstruktur zur Lehr-Lernstruktur“ geht. „Denn es ist nicht im Interesse der Teilnehmer, sie bei der Planung einseitig im Auge zu haben und das zu Lernende nachzuordnen“, so Tietgens (1980, S. 187 f.). Bisher fehlt es jedoch an wissenschaftlich erprobten didaktischen Konzepten, die genau diese Herausforderung und Verknüpfung aufgreifen. Schrader (2010, S. 284) merkt in diesem Zusammenhang an, dass „der Prinzipiendiskurs der EB“ den Kontakt zur empirischen Lehr-Lernforschung kaum herstellen können. Um das sach- und inhaltslogische Argument zu stützen ist – im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung – ein expliziter neuer empirischer Diskurs notwendig.

Anmerkungen

- 1 „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung“ (CurVe II) wird in den Jahren 2006-2020 unter dem Förderkennzeichen W141300 vom BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Literatur

- Ambos, Ingrid/Horn, Heike (2017): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016 Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- BMBF/Kultusministerkonferenz (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online verfügbar unter www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier_%20zur_%20Nationalen_%20Dekade_%20Alphabetisierung_%20und_%20Grundbildung_final.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Egloff, Birte (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, Birte/Grotluschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, S. 175-190
- Egloff, Birte (2016). Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster-New York, S. 189–198
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld. S. 189–211.
- Gieseke, Wiltrud (2000). Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs 'Erprobung eines

- Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter-innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung'. Recklinghausen: Bitter.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster, München [u. a.].
- Grotlüschen, Anke/Rickmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinome Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. S. 64–102.
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2011, Heft 1, S. 45–57. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
- Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2013, Heft 20, S. 03-1 – 03-10. Online verfügbar unter www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2016): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster-New York.
- Ludwig, Joachim/Müller, Katja (2012): Lernforschung der in der Alphabetisierung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2012, Heft 1, S. 33–42.
- Mania, Ewelina/Thöne-Geyer, Bettina (2018): Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung. texte-online. Bonn (texte online). Online verfügbar unter www.die-bonn.de/id/36922, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von (2018): Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1403-1423.
- Rustemeyer, Angela (2016): Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster-New York, S. 351–364.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Sanders, Anne (2011). Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. bildungsforschung, 8, Heft 1, S. 39–60.
- Schrader, Josef (2010): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 284–285.
- Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Aufl. Augsburg.
- Steinbach-Nordmann, Silke (2001): Lernziele. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Regensburg, S. 208–209.
- Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann-Taschenbuch: Vol. 204. Braunschweig: Westermann., S. 177–235

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. Nachfragorientierte 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“¹ 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./Frieze, 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.

Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Lisa Lorenz

Zusammenfassung

Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen gestalten das Programm und die darin gebündelten Bildungsangebote unter Nutzung verschiedener Planungsstrategien wie der Neuentwicklung und Fortschreibung. Im vorliegenden Beitrag werden Planungsstrategien eines privaten Bildungsdienstleisters empirisch herausgearbeitet und in eine abschließende Systematisierung aus bekannten und neu identifizierten Planungsstrategien überführt: Neuentwicklung von Angeboten und Methoden, Umsetzung bestehender Konzepte, Fortschreibung und Beendigung.

1. Einleitung

Die Programmplanung ist eine flexible vernetzende Tätigkeit, bei denen professionell Planende in Bildungseinrichtungen individuelle bzw. gruppenbezogene Bedarfe von Erwachsenen analysieren und sie über Aushandlungsprozesse mit Vorgesetzten, Trägerinteressen, Kooperationspartnern sowie Adressat/inn/en in Bildungsangebote überführen (Gieseke 2000, 2008). Die Programmplanung ist daher ein komplexes professionelles Handlungsfeld in der Erwachsenenbildung, welches durch vielfältige Akteure, Interessen und Beziehungen geprägt ist (Cervero & Wilson 1994; Gieseke 2015; Hippel & Röbel 2016; Käpplinger 2016). Nach Pohlmann ist davon auszugehen, dass institutionentypspezifische Unterschiede im Planungshandeln bei Bildungseinrichtungen bestehen, die sich beispielsweise in der Nutzung unterschiedlicher Begründungshorizonte äußern (Pohlmann 2018).

Daher wurde in einer perspektivverschränkenden Fallanalyse das Planungshandeln des bundesweit agierenden Bildungsdienstleisters „WEITBILD“ untersucht und ein inner-organisationales Planungsnetzwerk an Akteuren beschrieben, die arbeitsteilig und kooperativ die Programm- und Angebotsplanung in einem Spannungsfeld aus Zentralität und Regionalität sowie Kundensegmenten übernehmen (Lorenz 2018).

Die Größe des Bildungsdienstleisters ermöglicht es, Programmplanung auf zwei Ebenen zu beschreiben (zentrale und lokale Ebene), die mit differierenden Handlungsorientierungen (Standardisierung und Spezifizierung) und Märkten (bundesweiter versus regionaler Bezugspunkt der Planung) einhergehen und die Nutzung unterschiedlicher Planungsstrategien bedingen. Daher zielt der vorliegende Beitrag auf eine fallanalytische Aufarbeitung der identifizierten Strategien im Planungshandeln des Bildungsanbieters und entwirft eine Systematisierung von Planungsstrategien für die Programmplanung.

2. Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung

Programme und Angebote bestehen in vielfältigster Form, was sowohl aus der Vielschichtigkeit und Vielfalt von Bedarfen und Bedürfnissen als auch der Offenheit des Weiterbildungsbereichs resultiert (Gieseke 2011). Diese Vielfalt von Programmen und Angeboten wird von Gieseke (2011, 2018) philosophisch mit einem sich unendlich verzweigenden, heterarchischen Wurzelgeflecht, einem sogenannten „Rhizom“, verglichen. Das rhizomartige Wachstum ist „ein offener Prozess, in dem Entwicklungen in alle Richtungen gehen, sich vorläufige Strukturen bilden, aber diese sich auch immer wieder öffnen, permanent verändern und damit heterogen sind.“ (Fleige et al. 2018, S. 158)

Die Entstehung von Programmen und Angeboten, d. h. welche Mechanismen das Wachstum des Rhizoms beeinflussen, ist noch nicht abschließend erforscht (vgl. Fleige et al. 2018). Das rhizomartige Wachstum kann jedoch über eine Analyse von Planungsstrategien, verstanden als makrodidaktische Planungsentscheidungen, nachgezeichnet und systematisiert werden. Das Verständnis von Planungsstrategien differiert mit den anvisierten Planungsebenen: Erschließung von Bedarf und Nachfrage (Arnold & Wiegerling, 1983; Schlutz 2006), mesodidaktische Angebotsplanung (Pohlmann 2018) oder makrodidaktische Programmplanung (Gieseke 2008). Diese Ebenen beziehen sich auf eine theoretische Abgrenzung von Programm- und Angebotsplanung. In der Angebotsplanung werden auf einer mikrodidaktischen Ebene einzelne Bildungsangebote erstellt, d. h. es werden Seminare, Projekte und andere Lehr-/Lernformate konzeptionell gestaltet. Diese Angebote werden im Rahmen der Programmplanung schwerpunktbezogen zu einem Programm gebündelt, weshalb von einer makrodidaktischen Ebene gesprochen wird, auf der die übergreifende konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms und die Betreuung der Angebote erfolgt (Reich-Claassen & Hippel, 2011).

Planungsstrategien werden häufig mit den beiden „Bedarfsstrategien“ (Schlutz 2006, S. 45, Herv. i. O.) der Angebots- und Nachfrageorientierung (Schlutz 2006; Gieseke 2008) gleichgesetzt. Diese Strategien zur Bedarfserschließung (Schlutz 2006) kommen selten als Einzelstrategie vor, wie es die dichotome Unterscheidung vermuten lässt, sondern bilden stattdessen eine Symbiose, bei denen Angebots- und Nachfrageorientierung in unterschiedlichen Anteilen einfließen. Auf der Ebene der Bedarfserschließung bewegen sich auch Arnold und Wiegerling (1983). Sie fassen unter Planungsstrategien das Vorgehen von Planenden, um planungsrelevante Daten für

die teilnehmerorientierte Programmplanung zu erlangen und klassifizieren sechs konkrete Methoden (z. B. „Angebotsvergleich und Teilnehmerstatistik“ oder das „strukturierte Gespräch mit repräsentativen Gruppen“ ebd., S. 44 ff.), wie Daten zu Bedarf und Nachfrage erhoben werden können. Die Fortschreibung wird von ihnen explizit ausgenommen, da das Angebot hier lediglich routiniert fortgeführt wird (ebd., S. 16).

Im Gegensatz dazu beschreibt Pohlmann in der empirischen Analyse von Programmplanung für den Bildungsurlaub, die drei allgemeinen, institutionstypübergreifenden Planungsstrategien *Fortschreibung* bestehender Angebote aufgrund unveränderter Nachfrage oder gesellschaftlicher Bedeutung des Themas, *Neuentwicklung* von Angeboten als vernetztes Planen mit Dozierenden, Kooperationspartnern und Teilnehmenden sowie *Streichung* von Angeboten mangels vorhandener Nachfrage (Pohlmann 2018, S. 142). Während bei Pohlmann die Entscheidungen hinsichtlich der Programmgestaltung auf Angebotsebene dominant sind, klassifiziert Gieseke (2008) in einem makrodidaktischen Verständnis vier ineinandergreifende Planungsstrategien der Programmplanung wie das regional vernetzte Angleichungshandeln oder Bildungsmarketing als Milieumarketing (ebd., S. 47 ff.). Planungsstrategien sind hier übergreifende Handlungsmuster der Programmplanung, bei denen Planende die Programme und Angebote entsprechend des situativen Kontextes regional, unternehmensbezogen, offen und flexibel oder milieubezogen planen. Neben den Kontext der Planung wird in dieser Deutung auch impliziert, wie die handelnden Akteure und Forschenden Planung verstehen¹ und gestalten.

Der vorliegende Beitrag folgt dem Verständnis von Pohlmann, die die drei Strategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung institutionstypübergreifend empirisch erarbeitet hat und nimmt die Angebots- und Programmplanung in den Blick. Zugleich wird das nach Gieseke beschriebene Verständnis von Programmplanung im Sinne von Angleichungshandeln (Gieseke 2000, 2008) als leitend angenommen, da die Akteure Entscheidungen zu Bildungsangeboten in einem komplexen Gefüge aus Bedarfen, Bedürfnissen, Interessen verschiedenster Akteure, dem Profil der Einrichtung sowie finanziellen und zeitlichen Ressourcen unter asymmetrischen oder symmetrischen Machtverhältnissen (Cervero & Wilson 1994) aushandeln.

Zusammenfassend haben Planungsstrategien demnach einzelne Bildungsangebote zum Gegenstand, die in die jeweiligen „Programmarten“² (Hippel & Röbel 2016, S. 69) verortet sind. Leitende und Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen gestalten Programme und Angebote über die Nutzung von *Planungsstrategien* aus, d. h. sie treffen *makrodidaktische Entscheidungen über die Entwicklung, Beibehaltung oder Streichung von Bildungsangeboten und formen darüber das Bildungsprogramm bzw. die Programmart*.

3. Methodisches Vorgehen

Um zu untersuchen, wie Programme und Angebote bei privaten Anbietern der beruflichen Weiterbildung gestaltet und welche Planungsstrategien genutzt werden, wurde die Forschungsmethode der Fallstudie³ gewählt. Denn Fallstudien können Phänomene in ihrer Eigenheit und Komplexität durch die Kombination verschiedener For-

schungsmethoden und Perspektiven sowie einem offenen Vorgehen aufarbeiten (Pflüger 2013; Pflüger et al. 2010).

Als Fall dient WEITBILD, ein privater, deutschlandweit agierender Bildungsanbieter im Bereich der beruflichen Bildung, der Bildungsdienstleistungen im technisch-gewerblichen Bereich an über 120 Standorten offeriert. An der Programmplanung sind verschiedene Akteure auf der zentralen und lokalen Ebene beteiligt, dessen Wissen über leitfadengestützte Experteninterviews⁴ (Flick 2010; Meuser & Nagel 1991) erhoben wurde. Zwischen Mai 2014 und Juli 2018 wurden insgesamt 16 Interviews geführt, die inhaltsanalytisch mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung ausgewertet (Mayring 2008) sowie in ausgewählten Passagen hermeneutisch interpretiert wurden. Daneben entstand eine quantitativ-qualitative Programmanalyse (Käpplinger & Robak 2018) von zwei Standorten (Service Center).

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der Analyse fokussiert auf die Planungsstrategien von WEITBILD dargestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung des Vorgehens, der Organisationsstrukturen und Begründungen von Planungsentscheidungen findet sich im Beitrag von Lorenz (2018).

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Programmplanung von WEITBILD gestalten verschiedene Akteure in einem kooperativen, arbeitsteiligen Planungsnetzwerk aus. Diese sind u. a. Leitungen von Fachabteilungen (wie der Produktentwicklung oder Marketing und Vertrieb), Produktentwickler/innen *auf zentraler Ebene* sowie Standort-Leitungen und Vertriebler/innen *auf lokaler Ebene*. Hierbei nutzen sie die vier Planungsstrategien der *Neuentwicklung von Angeboten und Methoden* (4.1), *Umsetzung bestehender Konzepte* (4.2), *Pflege von Produkten* (4.3) und *des Einschlafen-lassens* (4.4).

Diese Planungsstrategien können einzelnen oder mehreren Organisationseinheiten zugeordnet werden. Während die Umsetzung lediglich auf lokaler Ebene am Service Center stattfindet und die Pflege von Produkten durch die zentrale Produktentwicklung übernommen wird, erfolgen Neuentwicklungen sowohl durch Produktentwicklung, Marketing und den Akteuren an den Standorten. Die Strategien gelten jedoch verbindend für die beiden offerierten Kundensegmente des öffentlich geförderten Bereichs und des Privat- und Firmenkundenbereichs.

Im öffentlich geförderten Bereich werden vorwiegend Maßnahmen des SGB III für Arbeitssuchende geplant, die durch Agenturen für Arbeit und Jobcenter finanziert werden. Der Privat- und Firmenkundenbereich beinhaltet Seminare und Coachings für Privatpersonen sowie Fach- und Führungskräfte von Unternehmen. Hierbei lässt sich der gesetzlich-geregelte Bereich, in dem ein Weiterbildungsbedarf durch Gesetze und Verordnungen festgelegt ist, vom freiwilligen Bereich, in dem Firmen Qualifizierungsbedarfe meist eigeninitiativ (ohne gesetzliche Regelung) nachfragen, unterscheiden. Auf Grundlage dieser Rahmenbedingungen werden von den Akteuren unterschiedliche Planungsstrategien gewählt, die nachfolgend klassifiziert werden.

4.1 Neuentwicklung

Die Planungsstrategie der Neuentwicklung meint die Planung eines neuen Produktes bzw. Bildungsangebots, das es vorher im Programm nicht gab. Neuentwicklungen werden wesentlich von der zentralen Abteilung Produktentwicklung unter Beteiligung der Abteilung Marketing und Vertrieb übernommen, in denen möglichst bundesweit gültige Konzepte entwickelt werden, die allen Standorten (Service Centern) über ein Datenbanksystem „zur Verfügung gestellt“ (11 VGE, 13) werden. Daneben kommt es zu vereinzelt Neuentwicklungen an den Standorten, wenn der regionale Markt dies erfordert und dazu keine zentral vorbereiteten Konzepte bestehen. Diese Service Center-bezogenen Neuentwicklungen werden über die Standort-Leitung oder Vertriebsmitarbeitende gesteuert, die das Grobkonzept entwickeln und die konkreten Fachinhalte über Dozierende oder Fachautor/inn/en erstellen lassen.

Die Planungsstrategie der Neuentwicklung wird genutzt, wenn die Markt- und Bedarfsanalyse einen neuen oder veränderten regionalen bzw. überregionalen Bedarf eruiert, der nicht mit bestehenden Angeboten abgedeckt werden kann. Es wird hinterfragt,

„...gibt es was Neues, gibt es irgendwie neue Richtungen, die wir vom Kunden gehört haben, gibt es da irgendwas, was sich häuft, was noch nicht in unserem Portfolio ist, aber gut dazu passen würde“ (12 YRU, 19).

Änderungen von Vorschriften, Verordnungen, Gesetzen im Privat- und Firmenkundenbereich oder Ausbildungsordnungen im öffentlich geförderten Bereich werden als Anzeichen für einen Qualifizierungsbedarf gedeutet, dessen Marktpotenzial geprüft wird. Sofern für die Bedarfshypothese ein Markt gesehen wird, d. h. auch eine potenzielle Nachfrage eingeschätzt wird, wird über die mögliche Neuentwicklung im Gremium der Geschäftsleitung entschieden. Hierbei werden Markt, Wirtschaftlichkeit und Passung zum Profil/Kompetenz betrachtet und zusammengeführt („Trias des Planungshandelns“ Lorenz 2018, S. 32).

Neuentwicklungen betreffen jedoch nicht nur die Entwicklung neuer Bildungsangebote, sondern können auch Lehr- und Lernmethoden umfassen. Als Beispiel wurde die „profi-Methode“ am Standort L als Ansatz des selbstgesteuerten Lernens und der bedarfsorientierten modularen Qualifizierung entwickelt. Die profi-Methode wurde für den ganzen Bildungsanbieter insgesamt übernommen, d. h. wird von der zentralen Produktentwicklung weitergeführt und ist an fast allen Standorten eingeführt.

4.2 Umsetzung bestehender Konzepte

Neben der Neuentwicklung von Angeboten und Methoden besteht eine weitere wesentliche Planungsstrategie auf Standort-Ebene in der Umsetzung bestehender Konzepte oder Module, die zentral von der Produktentwicklung entwickelt wurden. Sie werden auf Standort-Ebene standardisiert umgesetzt („Platzieren am Markt“) oder an den regionalen Markt bzw. Kundenbedarf adaptiert („Adaption“).

Platzieren am Markt

Die Umsetzung zentral entwickelter, bestehender Konzepte ohne eine Anpassung wird von den Interviewten als „Platzieren am Markt“ bzw. „Platzieren“ bezeichnet. Die Nutzung bestehender Konzepte ist hierbei wirtschaftlich, weil viele Service Center damit arbeiten können. „Platzieren“ bedeutet, ein bestehendes Konzept/Produkt an anderen Standorten einzuführen oder für andere Unternehmen anzubieten. Das Konzept bleibt bestehen, nur der Ort und die Teilnehmergruppe ändern sich. Die Standort-Leiterin QLI analysiert die Kundenbedarfe im Gespräch, wonach sie flexibel die Planungsstrategien des Platzierens oder der Neuentwicklung auswählt.

„Und dann sage ich, oh interessant, natürlich wir können das und das und das anbieten und dann entsteht in relativ kurzer Zeit ein neuer Kurs. D. h. dass wir ein neues Produkt entwickeln für die Bedarfe dieser JVA oder aber, dass wir sagen, also in der JVA machen wir dieses und jenes, irgendeinen anderen Kurs, wenn Sie Interesse haben, können wir das bei Ihnen platzieren.“ (3 QLI, 60)

Das Platzieren folgt daher einer Bedarfsanalyse innerhalb eines Kundengesprächs oder vollzieht sich innerhalb der Planung des Programms, bei dem die Standorte entscheiden müssen, welche Konzepte sie aus dem Pool der zentral vorbereiteten Konzepte übernehmen. Diese Auswahl führen die Akteure auf Standortebene zusammen mit den Standort-Leitenden durch. Um zu entscheiden, ob das Angebot auch zu den regionalen Bedarfen passt, werden die Bedarfshypothesen abglichen und mit dem Erfahrungswissen zur Nachfrage angereichert.

Das Platzieren ist auch eine elementare Planungsstrategie im gesetzlich-regeltem Bereich des Privat- und Firmenkundenbereichs. Die gesetzlichen Regelungen werden hier z. B. von Berufsgenossenschaften oder Gesetzgeber vorgeschrieben, weshalb sie für alle gleich sind. Es bestehen 230 Seminarkonzepte (2 GVE, 65), auf die die Vertriebsmitarbeitenden und Standort-Leitenden nur zurückgreifen müssen. Aufgrund der hohen Regulierung des Planungshandelns in diesem Teilbereich des Privat- und Firmenkundenbereichs besteht ein geringer Handlungsspielraum in der Umsetzung dieser Konzepte, was die standardisierte Umsetzung zur Folge hat.

Adaption

Entsprechend regionaler Marktanforderungen oder spezieller Kundenbedarfe kann es notwendig werden, bestehende Konzepte nicht standardisiert umzusetzen, sondern Adaptionen vorzunehmen. Dies betrifft den öffentlich geförderten Bereich, wenn sich z. B. regionale Förderbedingungen der Agentur vom zentral vorbereiteten Maßnahmenzertifikat unterscheiden (z. B. andere Inhalte) (5 JLF, 31-33) oder bei Umschulungen die Länge der Maßnahme sowie des darin enthaltenen Praktikums (durch die IHK bestimmt) differieren. Daher kann es erforderlich sein, ein Konzept entsprechend regionaler Anforderungen anzupassen und für den Standort neu zertifizieren zu lassen.

Im Privat- und Firmenkundenbereich werden für einzelne Firmen (Inhouse oder am Standort) bedarfsorientiert entweder bestehende Seminarkonzepte adaptiert oder die Standardprodukte im Vertriebsgespräch angeboten:

„Das ist dann die Herausforderung dem Kunden klar zu machen, dass wir sehr individuell auf seine Bedürfnisse reagieren, dass er natürlich einen ganz normalen Standard haben kann, den wir abbilden können, da können wir ihm eine sehr große Bandbreite bieten. Wir können aber auch ganz spezielle Dinge für ihn abbilden, das individuell, also nicht nur von den Inhalten her, sondern vom Faktor Zeit her, von der Methodik her, von der Didaktik her. [...] Wir versuchen das rauszuhören, was der Kunde dann am Ende des Tages möchte.“ (4 ULM, 244)

Die Adaptionen resultieren aus einer Bedarfsanalyse des Vertriebs. Es werden Anforderungen des Kunden und Bedürfnisse analysiert, Vorkenntnisse der Teilnehmenden und Verständnisse bestimmter Begrifflichkeiten geklärt (4 ULM, 54). Der/die Vertriebler/in kann so das standardisierte Seminarkonzept entsprechend den Bedarfen des Kunden ausrichten: Inhalte und Materialien ändern (z. B. auf verwendete Technik des Kunden) oder die Veranstaltungszeit und -dauer anpassen (2 GVE, 24).

4.3 Pflege von Produkten

Da sich Bedarfe aufgrund des technologischen Fortschritts, der wirtschaftlichen Entwicklung und gesetzlicher Vorgaben verändern, besteht eine weitere Planungsstrategie in der „Pflege von Produkten“ („Seminarkonzepte erstellen und pflegen“, 6 DLU, 148-149), um deren Aktualität sicherzustellen. Diese Aufgabe wird von der zentralen Produktentwicklung übernommen.

Zum einen betrifft die Aktualisierung eine Anpassung einzelner Inhalte im Produkt und zum anderen eine Aktualisierung von Produkten genereller Art, wenn sich Ausbildungsverordnungen und Berufsbilder im öffentlich geförderten Bereich ändern, z. B. Bürokauffrau/-mann und Kauffrau für Bürokommunikation werden zur Kauffrau, zum Kaufmann für Büromanagement (3 QLI, 304) oder Microsoft Office 2003 wird auf Microsoft 2010 im Privat- und Firmenkundenbereich aktualisiert (4 ULM, 46). Hierbei kann in technische Anpassungen und gesetzliche Anpassungen unterschieden werden (6 DLU, 52). Die Produktentwickler/innen erfahren von den Neuerungen über ihre eigenen Netzwerke, Beteiligung an IHK Gremien, Fachzeitschriften und Newsletter oder über Impulse von den Kolleg/inn/en an den Standorten (4 ULM, 46; 12 YRU 25). Falls die Produkte nicht gepflegt werden, kann es sein, dass sie ihre „Marktrelevanz“ verlieren (3 QLI, 20) und es „veraltet“ (1 KVU, 228). Dies fasst die Strategie des Einschlafen-lassens.

4.4 Einschlafen-lassen

Da sich der Markt verändert, müssen Produkte permanent aktualisiert werden und auch das Programm am Standort entsprechend der aktuellen Bedarfe und Nachfrage ausgerichtet werden. Sofern sich die Verantwortlichen am Standort nicht aktiv um die

Aktualisierung und Ausrichtung des Programms kümmern, kann es über einen längeren Zeitraum passieren, dass Produkte veralten und nicht mehr nachgefragt werden. Die Befragte Standort-Leiterin QLI wählt hier die Metapher des Einschlafens einzelner Produkte oder eines ganzen Bereichs.

„...wir sind eine[s] der wenigen [Service Center, L.L.], die überhaupt IT-Schulungen, wie z. B. Programmierung, Netzwerkprogrammierung oder sowas anbieten. Das ist jetzt ein bisschen eingeschlafen in den letzten Jahren, weil wir festgestellt haben, dass die Produkte, die wir anbieten, nicht mehr unbedingt marktrelevant“ sind (3 QLI, 20).

Die bisher angebotenen Produkte sind für die Umsetzung am Standort nicht mehr passfähig und haben ihre „Marktrelevanz“ (Nachfrage) verloren.

5. Fazit

Die empirisch ausgearbeiteten Planungsstrategien von WEITBILD verdeutlichen, dass „Programmplanungshandeln [...] in einen permanenten Kreislauf der Erneuerung und Veränderung eingebunden“ ist (Gieseke 2000, S. 327). Über Neuentwicklung, Umsetzung, Pflege und Einschlafen-lassen werden Programme und Angebote in einem inner-organisationalen Netzwerk geplant. Hierbei handelt es sich um ein partielles rhizomartiges Wachstum, welches immer dann einsetzt, wenn neue und veränderte Bedarfe erschlossen werden, für die auch eine entsprechende Nachfrage vermutet wird und welche nicht mit den bestehenden Angeboten befriedigt werden können. Das Planungshandeln der Akteure zeigt jedoch zugleich einen hohen Steuerungsanteil, der sich in Standardisierungsbemühungen äußert und die überwiegende Nutzung der Umsetzungsstrategie auf Standortebene bedingt.

Spiegelt man die Ergebnisse mit den von Pohlmann klassifizierten Strategien der Neuentwicklung, Fortschreibung sowie der Streichung, die die Analyse kategorial geleitet haben, so sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar. Die *Neuentwicklung von Angeboten* als vernetztes Planen wird auch von den Akteuren bei WEITBILD genutzt, wobei die Vernetzung stärker nach innen gerichtet ist und die Ebenen-differente Planung bedingt, dass die Neuentwicklung in verteilten Rollen, wesentlich jedoch durch die zentrale Produktentwicklung erfolgt. Neben der Entwicklung von Angeboten werden auch Lehr- und Lernmethoden erarbeitet und in das Planungsnetzwerk zurückgeführt.

Die *Umsetzung bestehender Konzepte* (standardisiert oder adaptiert) lässt sich als neue Planungsstrategie charakterisieren. Über die arbeitsteilige Programmplanung und das Maxim der Wirtschaftlichkeit wird die Umsetzung von Angeboten von der Neuentwicklung abgekapselt und mündet in eine separate Planungsstrategie.

Die *Pflege von Produkten bzw. Angeboten* ist eine spezifische Form der modifizierten Fortschreibung. Sie ist das Ergebnis der Veränderung von Bedarf und Nachfrage im Zeitverlauf. Sofern diese Pflege bzw. Modifikation von Angeboten nicht vorgenommen wird, kann die Passung zur Nachfrage verloren gehen, was als „Einschlafen“ beschrieben wird. Die Passivität und fehlende bewusste Fortschreibung der Angebote durch die planenden Akteure führen zu einem Verlust der Marktrelevanz. Daher tritt neben die Planungsstrategie der Streichung, welche eine bewusste Ent-

scheidung impliziert, bei dem ein Angebot aus dem Programm entfernt und im nächsten Jahr nicht mehr angeboten wird, die passive Strategie des *Einschlafen-lassens*. Beide fallen unter die Oberkategorie Angebote zu beenden. Zusammenfassend können die Ergebnisse der Fallstudie im Abgleich mit dem bisherigen Erkenntnisstand in folgende Systematik (vgl. Abb. 1) überführt werden.

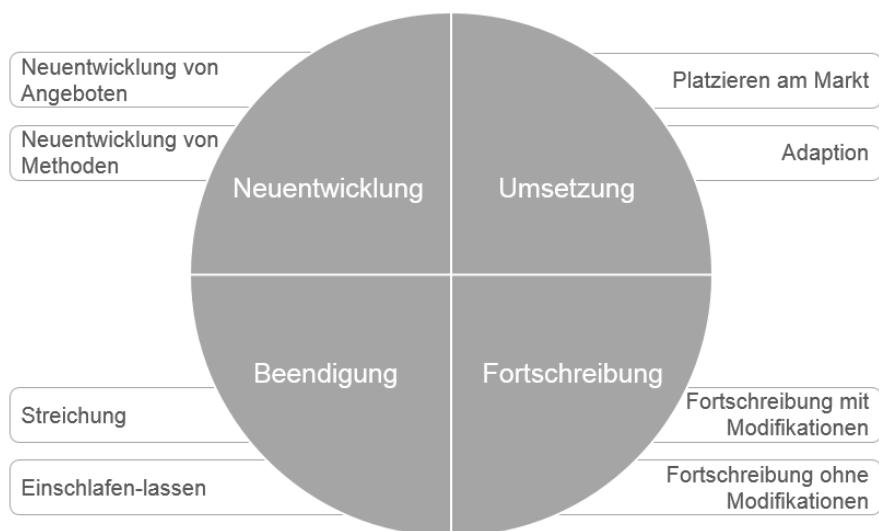


Abbildung 1: Systematik von Planungsstrategien in der Programmplanung

Anmerkungen

- 1 Zum Beispiel im Sinne des Milieuansatzes als Zielgruppenmarketing oder als professionelles, erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld des Angleichungshandelns-
- 2 In der Analyse von Planungshandeln in der betrieblichen Weiterbildung von Großunternehmen können Hippel und Röbel (2016) fünf verschiedene Programmarten identifizieren, die sich hinsichtlich der planenden Akteure, Zielgruppen, zugeschriebene Funktionen, Themen, Finanzierung und dem Planungshorizont unterscheiden. Es können Programm-katalog, Einzelangebote, externe Angebote, maßgeschneiderte Angebote und bereichsspezifische Angebote als Programmarten identifiziert werden (ebd., S. 69).
- 3 Die Fallstudie ist Teil eines Promotionsvorhabens, das aus mehreren Einzelarbeiten besteht.
- 4 Eine genaue Auflistung der Expert/inn/en sowie deren Zugehörigkeiten kann dem Beitrag von Lorenz (2018) entnommen werden.

Literatur

Arnold, R. & Wieglerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse. Frankfurt/Main, Berlin, München.

- 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.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld.
- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung; Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, -innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen.
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Gieseke W. (2011): *Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen?* *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 314-322.
- Gieseke, W. (2015): *Programme und Angebote*. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart.
- Gieseke, W. (2018): *Programm und Angebot*. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). Bielefeld.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016): *Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung*, *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, S. 61-81.
- Käpplinger, B. (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018): *Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten*. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64-75). Bielefeld.
- Lorenz, L. (2018): *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung: Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. URL: doi.org/10.15488/4152 (zuletzt abgerufen: 20.12.18).
- Meuser, M & Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel.
- Pohlmann, C. (2018): *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin.
- Pflüger, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext*. Wiesbaden.
- Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2010): *Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Bestandsaufnahme*. In H. J. Pongratz & R. Trinczek (Hrsg.), *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 23-67). Berlin.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2011): *Angebotsplanung und -gestaltung*. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003-1015). (5. Aufl.) Wiesbaden.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster.

Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess

Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt

Eike Asche

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Bedarfsforschung als Bestandteil erwachsenenpädagogischer Programm- und Angebotsplanung. Hierfür werden Verständnisse von Bedarf und Bedürfnis differenziert und Bedarfsdimensionen voneinander abgegrenzt. Anhand des Fallbeispiels eines Bildungsanbieters der beruflichen Weiterbildung werden unterschiedliche Vorgehensweisen zur Erschließung von Bildungsbedarfen durch die Planenden rekonstruiert und die Bedarfsdimensionen herausgearbeitet, auf denen sie die Programm- und Angebotsplanung aufbauen. Die empirische Untersuchung umfasst 28 halbstrukturierte Interviews, die während des Markteintritts des Bildungsanbieters in China geführt wurden.

1. Einleitung

Das Wissen über die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Adressaten ist für Weiterbildungseinrichtungen ein entscheidender Faktor, um passgenaue Bildungsangebote zu offerieren und Nachfrage zu erzielen (vgl. Höffer-Mehlmer 2011, S. 992 f.). Um diesbezüglich eine Einschätzung zu erlangen und Bildung und Qualifizierung zu ermöglichen, führen die Planenden Bildungsbedarfsanalysen durch, die als wesentliches Element der Angebots- und Programmplanung zu betrachten sind und erwachsenenpädagogisches Wissen sowie Differenzierungen erfordern (vgl. Gieseke 2008, S. 7; Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1003 f.).

Vor allem bei der Erschließung eines neuen Marktes erlangt die Bedarfsanalyse eine besondere Bedeutung, da die Planenden nicht oder nur sehr bedingt auf Erfahrungswerte mit vorigen Angeboten zurückgreifen können. Folglich werden größere Anstrengungen in Zeit und Umfang bei der Ausgestaltung von Bedarfsanalysen notwendig, um planungsrelevantes Wissen aufzubauen (vgl. Bosch 1995, S. 95 f.; Lichte 1995, S. 68; Schlutz 2006, S. 52 ff.).

Der vorliegende Beitrag nimmt die Gründung einer Weiterbildungseinrichtung zum Anlass, um empirisch zu rekonstruieren, welche Vorgehensweisen der Bedarfsererschließung aus Sicht der am Planungsprozess Beteiligten tatsächlich zur Anwendung kommen und welche Bedarfsarten bzw. Bedarfsdimensionen dabei adressiert werden. Grundlage der Untersuchung ist das vom BMBF geförderte Projekt „EWA“ zur Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung in China. Das Projekt wurde von 2013 bis 2016 als Teil der Förderinitiative „Berufsbildungsexport“ umgesetzt. Diese zielt darauf ab, deutsche Bildungsanbieter bei der Erschließung internationaler Märkte zu unterstützen. Daran anknüpfend bestand das Gesamtziel von „EWA“ darin, eine Weiterbildungseinrichtung auf dem chinesischen Markt zu etablieren und nach Ende der Projektlaufzeit erfolgreich Bildungsangebote in den nachfolgenden Bereichen zu offerieren, das heißt eine hohe Nachfrage nach diesen zu erzielen:

- Transport/Logistik
- Automotive
- Umwelt(-schutz)
- Gesundheit

Die Entscheidung des Projektkonsortiums für China ist auf umfangreiche Modernisierungsprozesse innerhalb des Landes zurückzuführen, die zu einem stetigen Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen führen. Hieraus ergeben sich neue Perspektiven für ausländische Bildungsanbieter auf einem Weiterbildungsmarkt, der durch Unübersichtlichkeit und Anbieterheterogenität geprägt ist (vgl. He 2006, S. 10 ff.; Dahlman/Aubert 2001, S. 69 ff.). Gleichzeitig stehen die Bildungsakteure vor der Herausforderung, Programmplanungshandeln in einem fremdkulturellen Kontext auszuüben, bei dem insbesondere die Vernetzung mit und die Beziehungspflege zu Individualakteuren als zentrales kulturspezifisches Element zu integrieren ist (vgl. Robak/Lorenz 2016, S. 111 ff.). Vor diesem Hintergrund fand im Projekt „EWA“ eine wissenschaftliche Begleitung durch das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover statt, um unter anderem die Spezifika des Programmplanungshandelns eines deutschen Bildungsanbieters in dem vorwiegend staatlich gesteuerten System Chinas zu erforschen.

Wie zuvor beschrieben zieht die Gründung einer Weiterbildungseinrichtung größere Anstrengungen zur Erschließung von Bildungsbedarfen nach sich, da keine Erfahrungswerte mit vorigen Angeboten vorliegen. Dieser Aspekt erhält durch die kulturelle Ausprägung im skizzierten Anwendungsfall noch einmal zusätzliche Bedeutung, da die Planenden aus einer deutschen Perspektive heraus agieren, nur über geringes Kontextwissen bezüglich China verfügen und sich demzufolge mit einer Vielzahl unbekannter Parameter konfrontiert sehen.

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass die beteiligten Akteure vor Markteintritt einen hohen Aufwand zur Erschließung von Bildungsbedarfen betreiben, sich dieser Aspekt im weiteren Projektverlauf jedoch relativiert. Diese These wird bei der Untersuchung der Vorgehensweisen zur Bedarfsererschließung überprüft.

2. Theoretische Einordnung

Bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten bewegen sich die Planenden in einem Feld, das von verschiedenen Akteuren und Interessen geprägt ist. Sie handeln differierende Positionen kommunikativ aus und greifen je nach Situation flexibel auf unterschiedliche Wissensressourcen (Wissensinseln) zurück. Gieseke bezeichnet diesen diskursiven Prozess der Aushandlung als Angleichungshandeln (vgl. Gieseke 2003, S. 196 f.). Programmplanung erfolgt dabei passgenau. Für jedes Angebot kann eine andere Verknüpfung und Gewichtung von Wissensinseln sinnvoll sein, wobei die Erschließung von Bedarfen als Wissensressource insbesondere dann in den Fokus rückt, wenn beispielsweise ein neuer Schwerpunkt eingerichtet oder ein neues Angebot erstellt werden soll (vgl. Gieseke 2008, S. 58 f.).

Bildungsbedarfe sind in Anlehnung an Schlutz (2006) als Lernerfordernisse zu verstehen, die sich aus der Diskrepanz zwischen benötigten bzw. wünschenswerten (Soll) und bereits vorhandenen Kompetenzen (Ist) ergeben (vgl. Schlutz 2006, S. 42). Bedarf stellt demnach einen Oberbegriff dar, der verschiedene Bedarfsdimensionen subsummiert.

Eine der häufigsten Unterscheidungen wird zwischen Bedarf und Bedürfnis getroffen. Diese sind als offene und weiche Begriffe zu verstehen, wobei weder Bedarf noch Bedürfnis zwingend eine Nachfrage impliziert (vgl. Gieseke 2008, S. 34). Während Bedarf als objektivierbare Größe betrachtet wird und ein in einer bestimmten Situation benötigtes Qualifikationserfordernis beschreibt, ist Bedürfnis eher subjektiv verortet und liegt u. a. im Interesse eines Individuums begründet (vgl. u. a. Gieseke 2018, S. 30 ff.; Schlutz 1996, S. III f.).

Im regionalen Kontext wird vor allem die Unterscheidung zwischen individuellem, institutionellem und gesellschaftlichem/politischem Bedarf relevant, die jeweils auf unterschiedliche Perspektiven rekurrieren. Individueller Bedarf beschreibt ein Lernerfordernis, welches von einer Person oder Personengruppe für notwendig oder wünschenswert gehalten wird. Institutioneller Bedarf hingegen bezieht sich auf die Aufrechterhaltung eines organisationalen Betriebs. Der gesellschaftliche/politische Bedarf stellt eine Ergänzung zu den beiden vorigen Kategorien dar und drückt sich durch politische Willensbildung aus (vgl. Ortner 1981, S. 29 ff.). Die Bezeichnung „gesellschaftlicher/politischer Bedarf“ soll dabei verdeutlichen, dass einerseits aus übergeordneten gesellschaftlichen Gründen weitere Bedarfe zu den individuellen und institutionellen Bedarfen hinzugefügt werden, dieser sich andererseits aber auch als Reaktion auf diese ausbilden kann. Alle drei Kategorien weisen vielfältige Überschneidungen auf und müssen hierarchisch eingeordnet werden (vgl. Bardeleben et al. 1990, S. 90). Die Bedarfe können dabei aktuell vorhanden sein oder erst prospektiv zum Tragen kommen, womit die zeitliche Dimension des Bedarfs angesprochen ist (vgl. Merk 1998, S. 197).

Aufgrund der angedeuteten Plastizität des Bildungsbedarfs, der eben „keine fest umrissene, abrufbare und unveränderliche Größe“ (Schlutz 1998, S. 3) darstellt und in Abhängigkeit der adressierten Bedarfsdimension unterscheiden sich die Anforderungen an eine Bedarfsanalyse erheblich (vgl. Schlutz 2006, S. 49 ff.; Gieseke 2008,

S. 33 f.). Idealtypisch kann zwischen einer angebotsorientierten und einer nachfrageorientierten Strategie zur Erschließung von Bildungsbedarfen unterschieden werden. Bei der Angebotsorientierung wird ausgehend von einer Bedarfshypothese ein Angebot platziert, das durch begleitende Maßnahmen (z. B. Werbung) seinen Bedarf finden muss. Bedarfshypothesen stellen empirisch oder theoretisch begründete Vermutungen von Weiterbildungsakteuren dar, an denen sich systematischere Bedarfserhebungen anschließen können, wobei die Gründung bzw. Existenz einer Weiterbildungseinrichtung an sich bereits eine Art „globale Hypothese“ darstellt, dass die zu erbringenden Leistungen benötigt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 140). Wird der Angebotserstellung eine dezidierte Bedarfsfeststellung vorgeschaltet, handelt es sich um ein nachfrageorientiertes Vorgehen. Beide Bedarfsstrategien scheinen zwar dialektisch, sind jedoch in der Realität nicht klar voneinander abzugrenzen und durchdringen sich gegenseitig. Schlutz spricht daher auch von „Bedarfserschließung“, bei der Phasen der Nachfrageorientierung und Angebotsorientierung parallel laufen können (vgl. ebd., S. 38 ff.).

Die anfängliche Beschreibung des Bildungsbedarfs als „Diskrepanz“ könnte den Eindruck erwecken, als ließe sich dieser anhand eines Soll-Ist-Vergleichs exakt messen und vielleicht sogar quantitativ bilanzieren. Solch eine Bilanzierung kann jedoch (wenn überhaupt) nur in den seltensten Fällen gelingen. Bedarfsanalysen sind vielmehr als kontinuierlicher Prozess anzulegen, der insbesondere auf kommunikative Methoden angewiesen ist und bei dem sich verschiedene interpretative Schritte anschließen, in denen sich der Bildungsbedarf schrittweise vervollständigt und manifestiert (vgl. Arnold 1991, S. 153; Gieseke 2008, S. 33 ff.; Gerhardt 1992, S. 16 f.; Loebe/Severing 2007, S. 11; Müller/Stürzl 1992, S. 116).

Zur Erschließung von Bildungsbedarfen können Planende auf eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Instrumente zurückgreifen, die von einfachen Alltagsbeobachtungen über Sekundärauswertungen bis hin zur eigenen Durchführung von Interviews oder Fragebogenerhebungen reichen. Eine Auswahl potenzieller Instrumente zur Bedarfserschließung finden sich unter anderem bei Gerhardt (1992), Lichte (1995), Mikfeld (1998) oder Zech (2008). Da Weiterbildungsmitarbeitende mit der Durchführung einer Bedarfsanalyse vor allem ein praktisches Interesse verfolgen – nämlich die Realisierung eines bedarfsgerechten Bildungsangebots – gilt es jedoch bei der Auswahl eines Instruments Aufwand und Ertrag genau abzuwägen (vgl. Schlutz 2006, S. 67, Schlutz 1998, S. 21 ff.).

3. Methodisches Vorgehen

Um zu klären, wie sich der Prozess zur Erschließung von Bildungsbedarfen im vorliegenden Anwendungsfall ausgestaltet, findet eine Sekundärauswertung von Datenmaterial aus dem eingangs beschriebenen Projekt „EWA“ statt, bei dem eine Weiterbildungseinrichtung gegründet und zugleich ein Bildungsprogramm von Grund auf neu entwickelt wurde. An der Gründung waren ein privatwirtschaftlicher Bildungsanbieter und eine Einrichtung der beigeordneten Bildung (Gieseke/Opelt 2005) beteiligt, die ihren Sitz beide in Deutschland haben.

Im Verlauf des Projekts sind insgesamt 69 halbstrukturierte Interviews (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 358 ff.) durchgeführt worden, um die Perspektiven und das subjektive Erleben der Befragten erkennbar zu machen (vgl. Flick 2011, S. 30). Die Erhebungen wurden von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover als persönliche Interviews in Deutschland und China sowie als Telefoninterviews durchgeführt. Die Befragungen fanden durchgehend in deutscher Sprache statt und zielten darauf ab, den Institutionalisierungsprozess der Weiterbildungseinrichtung aus unterschiedlichen Perspektiven im Projektverlauf zu erfassen, wobei ein wesentlicher Fokus auf dem Programmplanungs Handeln der beteiligten Akteure lag.

Für die Untersuchung der Bedarfsererschließung wurden 28 Interviews mit Akteuren des privatwirtschaftlichen Bildungsanbieters ausgewählt, die in verschiedenen Rollen (Geschäftsführung, Projektleitungen, Mitarbeitende für den Bereich Marketing/Akquise sowie freiberufliche Dozierende) an der Durchführung der Bedarfsererschließung beteiligt waren. Die vollständigen Transkripte wurden in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet, indem die Analysetechnik der Zusammenfassung aufgrund der inhaltlichen Fokussierung des Themas zum Einsatz kam (vgl. Mayring 2013, S. 468 ff.).

Im Zentrum der Untersuchung stehen die beiden nachfolgenden Fragestellungen, denen die vier Kategorien Bedarfsdimensionen, Bedarfsstrategien, Instrumente und Strukturiertheit zugeordnet werden und an denen sich jeweils eigene Subkategorien anschließen:

- Welche Vorgehensweisen der Bedarfserkundung werden sichtbar?
- Welche Dimensionen des Bedarfs (Bedarfsarten) werden adressiert?

Zur Überprüfung der zuvor aufgestellten These, dass die beteiligten Akteure vor Markteintritt größere Anstrengungen in Zeit und Umfang zur Erschließung von Bedarfen aufwenden und sich dieser Aspekt im Verlauf des Projekts relativiert, findet die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt:

1. Vor Eintritt in den Markt zur Generierung von Bedarfshypothesen
2. Nach Markteintritt zur Prüfung und Ausdifferenzierung der Bedarfshypothesen

Anschließend an das explizite Ziel des Projekts „EWA“, den Eintritt der Weiterbildungseinrichtung in den neu zu erschließenden Markt, wird der Marktbegriff in den nachfolgenden Ausführungen einerseits rein deskriptiv verwendet, um die empirischen Ergebnisse im Projektkontext zu verorten. Andererseits gilt es bei der Betrachtung der Ergebnisse kritisch anzumerken, dass mit der dargestellten Orientierung des Bildungsanbieters am Marktprinzip ein Dienstleistungsgedanke von Lernen und Bildung einhergeht, bei dem das Programmplanungs Handeln zunehmend mit einer betriebswirtschaftlichen Logik angereichert wird (vgl. Lorenz 2018, S. 6). Explizit erwachsenpädagogische oder gesellschaftspolitische Bezugshorizonte rücken in den Hintergrund, während ökonomische Begründungen wie betriebliche Verwertung, Nutzen und Effektivität an Evidenz gewinnen (vgl. Pohlmann 2018, S. 249 ff.).

4. Ergebnisdarstellung

4.1 Bedarfshypothesen zur Annäherung an den Markt

In der Analyse des empirischen Materials wird deutlich, dass die planenden Akteure im Wesentlichen drei Vorgehensweisen zur Bedarfserschließung nutzen. Bei den ersten beiden Vorgehensweisen werden übergeordnete und inhaltsspezifische Bedarfshypothesen ausgebildet, die innerhalb der eigenen Bildungseinrichtung verdichtet und validiert werden (dritte Vorgehensweise). Während die ersten beiden Vorgehensweisen zeitlich unabhängig voneinander stattfinden können, ist die dritte Vorgehensweise zeitlich nachgeschaltet.

1. Bildung übergeordneter Bedarfshypothesen

Im vorliegenden Datenmaterial können zwei Bedarfshypothesen nachgezeichnet werden, die der Vorstellung einer „globalen Hypothese“ entsprechen. Einerseits ist dies der Verweis auf das Marktpotenzial (Anzahl von Personen mit möglichem Qualifizierungsbedarf), bei deren Abschätzung insbesondere Chinas demographische Entwicklung mit einfließt. Andererseits wird die Notwendigkeit beschrieben, handlungsorientierte Angebote zu offerieren und praxisnahe Qualifizierung zu ermöglichen. Beide Hypothesen nehmen keine inhaltsspezifische Fokussierung vor oder verweisen (auch nicht exemplarisch) auf diese. Es handelt sich somit um Bedarfshypothesen auf einer hohen Abstraktionsebene, aus denen sich noch keine inhaltlichen Angebote ableiten lassen. Sie werden von der Geschäftsführung sowie Projektleitungen aufgestellt und dafür genutzt, sich dem neuen Markt grundlegend zu nähern, das heißt eine erste Einschätzung zu treffen, ob ein Markteintritt überhaupt in Frage kommt. Die Bedarfshypothesen basieren auf der Sekundäranalyse wissenschaftlicher Studien und Statistiken, die aus Sicht der Befragten eine hohe Validität aufweisen und damit zu einem ausschlaggebenden Faktor bei der Entscheidung für oder gegen China werden.

2. Inhaltsspezifische Hypothesengenerierung

Inhaltsspezifische Bedarfshypothesen werden vorwiegend von Projektleitungen und Mitarbeitenden im Bereich Marketing/Akquise aufgestellt. Diese greifen in erster Linie auf das Instrument der Alltagsbeobachtung zurück: „Wenn sie Krankenhäuser, jetzt nicht unter dem Aspekt der Qualität betrachtet haben, sondern einfach nur einen optischen Eindruck bekommen haben, dann kommt ihnen der Gedanke, da müsste man mal was tun. Also das Thema liegt auf der Hand [...]“ (Projektleitung A). Da sich vergleichbare Aussagen in allen vier adressierten Inhaltsbereichen (Transport/Logistik, Automotive, Umwelt(-schutz), Gesundheit) nachzeichnen lassen, ist diesem Instrument – gemeinsam mit dem Verweis auf Berichterstattungen im TV und auf Zeitungsartikel – eine besondere Gewichtung zuzuschreiben. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die auf diese Weise generierten Bedarfshypothesen ausschließlich offensichtliche und bereits bestehende Problemlagen adressieren, die da-

mit zeitlich auf aktuelle Bedarfe verweisen. Da die Herleitung inhaltlicher Bedarfshypothesen eher beiläufig bzw. zufällig geschieht, handelt es sich insgesamt um einen eher gering strukturierten Prozess.

Eine besondere Stellung im chinesischen Kontext nimmt die Herleitung von Bedarfshypothesen aus politischen Zielstellungen ein. Aufgrund des autoritären Regierungssystems werden gesellschaftliche Entwicklungen zentral gesteuert und deren Umsetzung durch die Bereitstellung finanzieller Mittel forciert, weshalb sie aus Sicht der beteiligten Akteure eine hohe Validität erhalten. Im vorliegenden Fall werden Bedarfshypothesen aus dem Fünfjahresplan der chinesischen Zentralregierung abgeleitet, in dem zukünftige Schwerpunktthemen und Förderprogramme abgebildet sind. Adressiert werden gesellschaftliche/politische Bedarfe, die zwar aktuell relevant sind bzw. sein können, mit Blick auf die beschriebene Zeitspanne von insgesamt fünf Jahren jedoch einen überwiegend prospektiven Charakter haben.

3. Intrainstitutionelle reflexive Verdichtung

Zur Verdichtung und Reflexion sowohl der übergeordneten als auch der inhaltsspezifischen Bedarfshypothesen werden regelmäßige interne Treffen beim Bildungsanbieter organisiert, bei denen die beteiligten Akteure unterschiedliche Unternehmensbereiche repräsentieren und verschiedene Positionen aufweisen. Entsprechend ihrer Expertise – sei es regional oder inhaltsspezifisch – wirken sie in Perspektivverschränkung am Prozess der Validierung von Bedarfshypothesen mit: „Wir haben einmal im Jahr [...] ein international training summit, das heißt wir holen alle Kollegen zusammen [...] und dann sagen uns zwei, drei Leute, dass aus Ihrer Sicht das Thema Gebrauchtwagenmanagement und Verkauf und alles ein riesen Thema sei“ (Projektleitung C). Bei diesen Treffen handelt es sich um ein relativ stark strukturiertes Vorgehen, um eher beiläufig und individuell generierte Bedarfshypothesen unter Rückbezug auf die eigene Institution zu validieren und zugleich mit dem eigenen Profil abzugleichen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Bedarfshypothesen insgesamt einen relativ hohen Abstraktionsgrad aufweisen. Dies gilt insbesondere für die übergeordneten Hypothesen, trifft jedoch auch auf die inhaltsspezifischen Ausführungen zu. Es wird nur eine sehr begrenzte Bandbreite an Instrumenten zur Herleitung der Bedarfshypothesen eingesetzt, die mit geringem Aufwand umzusetzen sind. Diese Instrumente werden auf Ebene der einzelnen Weiterbildungsmitarbeitenden bedingt strategisch angelegt, sie verbinden sich eher zufällig: „Nach unserem damaligen Wissen ist das entstanden, nach unseren gefühlten Bedarfen [...], gespürte Bedarfe, sagen wir es mal so [...]“ (Projektleitung B). Weiterführende nach außen gerichtete Schritte zur Anreicherung der Bedarfshypothesen, wie sie in der Literatur beschrieben werden (z. B. Mitbewerber- oder Zielgruppenanalyse), können nicht belegt werden. Stattdessen wird eine Verdichtung der individuell generierten Bedarfshypothesen auf Ebene des Weiterbildungsanbieters durch regelmäßige interne Treffen forciert, die somit ein strukturbildendes Element im insgesamt fluiden Prozess der Generierung von Bedarfshypothesen darstellen.

4.2 Bedarfserschließung als integrierter Prozess

Während im vorigen Kapitel der Fokus auf der Herleitung von Bedarfshypothesen liegt, rückt an dieser Stelle die Bedarfserschließung in den Fokus, die im Rahmen der kontinuierlichen Bildungsarbeit der neu gegründeten Weiterbildungseinrichtung stattfindet. Es werden einerseits offene Angebote platziert, um eine breite Zielgruppe zu erreichen. Andererseits sind es vor allem Unternehmen, die im Rahmen von Akquisegesprächen adressiert werden, um Auftragsmaßnahmen anzubahnen. Die Akquisegespräche finden bei den Unternehmen vor Ort statt. Auf Seiten des Bildungsanbieters werden die Gespräche durch Projektleitungen sowie Mitarbeitende für den Bereich Marketing/Akquise durchgeführt, während auf Kundenseite (beim Unternehmen) jeweils ganz unterschiedliche Vertreter beteiligt sind. Die nachfolgenden Ausführungen zur Durchführung von Probeangeboten, zur Adressierung periodischer Bedarfe und zur Bildung von Bedarfsketten beschreiben drei unterschiedliche Vorgehensweisen der Bedarfserschließung, die sich in diesen Kontexten verorten.

Probeangebote auf Grundlage von Bedarfshypothesen

Im Rahmen des offenen Kursangebots werden Probeangebote offeriert, die direkt auf den allgemeinen Bedarfshypothesen basieren. Die Angebote sind inhaltlich und zeitlich festgeschrieben und richten sich an eine offene Zielgruppe. Sie werden unter Einbezug freiberuflicher Dozierender erstellt, die eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung der Themen einnehmen: „Und erarbeiten tun wir die Inhalte in dem Sinn, dass die Dozenten in der Regel was mitbringen. Also die sagen so habe ich das schon gemacht, so würde ich das wieder machen“ (Geschäftsführung). Trotz des Eintritts in den neuen Markt werden von den Planenden keinerlei weiteren Analyseschritte zur Ausdifferenzierung der ursprünglichen Bedarfshypothesen zwischengeschaltet, sodass Bedarfshypothesen – zumindest bei angebotsorientierten Bedarfsstrategien – ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden muss.

Die Probeangebote selbst werden als Instrument der Bedarfserschließung verwendet, um durch Rückmeldung der Teilnehmenden einerseits Anpassungen am konkreten Angebot vorzunehmen. Andererseits sollen die Probeangebote aber vor allem genutzt werden, um einen ersten Zugriff auf die Zielgruppe zu erhalten: „Gut, also das war ja jetzt sozusagen ein Schuss ins Blaue [...]. Und beim nächsten Mal [...] muss man da eben versuchen etwas anzubieten, was die wirklich brauchen“ (Dozent A). Die Durchführung von Probeangeboten stellt damit eine „Praktik des Ausprobierens“ (Lorenz 2018, S. 26) dar, um mit Ungewissheiten des Marktes umzugehen und Erfahrungswissen hinsichtlich des Bedarfs zu erlangen.

Das Ziel der Probeangebote besteht vordergründig also nicht darin, die individuellen Bedarfe der Teilnehmenden zu eruieren, sondern sich den institutionellen Bedarfen der Unternehmen weiter anzunähern. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse gilt es zwar vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Auskunftsfähigkeit der befragten Teilnehmenden (in Abhängigkeit ihrer Position) kritisch zu reflektieren, für

die Initiierung weiterführender Akquisegespräche können aber durchaus Anknüpfungspunkte abgeleitet werden.

Einstieg mittels periodischer Bedarfe

Im gesamten Prozess der Bedarfserschließung nimmt der sogenannte geregelte Bereich eine zentrale Stellung ein. Ausgehend von staatlichen oder internationalen Regulierungen sind Themen und daran anschließend Qualifizierungsmaßnahmen angesprochen, ohne deren Absolvierung bestimmte Tätigkeiten (z. B. das Führen von Lastkraftwagen oder der Umgang mit gefährlichen Stoffen) nicht ausgeübt werden dürfen. Die Inhalte sind dabei weitestgehend determiniert: „Wir reden von Produkten, die klar umgrenzt sind, die mit Vorschriften zu tun haben [...] und die dadurch einfach leichtgängiger sind“ (Projektleitung D). Eine Vielzahl dieser Qualifizierungsmaßnahmen muss von den Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, sodass man diese auch als periodische Bedarfe bezeichnen kann, die mit Blick auf die zugrundeliegenden Intervalle insbesondere prospektiv zum Tragen kommen.

Aufgrund der festgeschriebenen Inhalte ist es möglich, periodische Bedarfe im Schwerpunkt angebotsorientiert zu adressieren, da thematische Anpassungen zum Beispiel an unternehmensspezifische Anforderungen nur sehr begrenzt zum Tragen kommen. Insofern spielen periodische Bedarfe sowohl im Rahmen von Akquisegesprächen bei Unternehmen vor Ort als auch in den offenen Probeangeboten eine gewichtige Rolle. Da es in der Regel Unternehmen sind, die sich für die Einhaltung der Regularien verantwortlich zeichnen und zugleich den Hauptnutzen aus der Durchführung der Angebote ziehen, sind mit periodischen Bedarfen weniger individuelle als vielmehr institutionelle Bedarfe angesprochen.

Weckung von Bedarfen durch die Bildung von Bedarfsketten

Die Akquisegespräche sind von den Planenden darauf ausgelegt, dass die Unternehmensvertreter bereits selbst eine (grundlegende) Vorstellung ihrer firmeninternen Bedarfe haben und diese in den Gesprächen auch kommunizieren können. Eine Vorgehensweise der Mitarbeitenden des Bildungsanbieters besteht nun darin, einerseits einen Abgleich dieser (aus ihrer Perspektive) offen zutage liegenden Bedarfe mit dem eigenen Programm vorzunehmen und andererseits daran anknüpfend weiterführende Themen zur Weckung von Bedarfen zu platzieren. Hierfür konstruieren die Planenden thematisch zusammenhängende Bedarfsketten: „Man versucht dann mit aufzunehmen, wie bei so einer Mindmap-Methode, was spielt da noch alles rein? [...] Dann müssen wir ein Paket schnüren [...] und dann kommt die Nutzendiskussion, du hast weniger Schaden, die Leute kommen pünktlich an, du hast eine hohe Auslastung deiner KFZ-Ressourcen“ (Projektleitung A). Im Zentrum der Konstruktion von Bedarfsketten steht damit die Anschlussfähigkeit an zuvor genannte oder gemeinsam eruierte Bedarfe sowie der für das Unternehmen zu erzielende wirtschaftliche Nutzen.

Ausgangspunkt der beschriebenen Bedarfskette ist das vom Unternehmensvertreter genannte Problem häufiger Transportschäden und der daraus abgeleitete Bedarf im Themenbereich Ladungssicherung. Dieser institutionell verankerte Bedarf wird vom Mitarbeitenden des Bildungsanbieters unter Rückbezug auf bereits zuvor aufgestellte Bedarfshypothesen (in diesem Fall Alltagsbeobachtungen zur Luftverschmutzung und zur Verkehrsauslastung) aufgegriffen und in die Themen wirtschaftliche Fahrweise, Tourenplanung und Gefahrgut überführt. Das Aufstellen von Bedarfsketten im Kontext von Akquisegesprächen beschreibt dabei eine im Schwerpunkt angebotsorientierte Strategie, die in ein stark nachfrageorientiertes Vorgehen eingebettet ist. Zugleich wird sichtbar, wie der Übergang von Bedarfserkundung und Bedarfswerkung – in der Literatur als fließend bezeichnet – strategisch vollzogen wird.

In den vorigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es sich bei der Durchführung von Bedarfsanalysen um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der nicht separat stattfindet, sondern in Probeangeboten und Akquisegesprächen strukturell integriert ist. Die Planenden bewegen sich im gesamten Prozess der Bedarfserschließung agil zwischen angebotsorientierten und nachfrageorientierten Bedarfsstrategien. Diese kommen in allen untersuchten Vorgehensweisen wechselseitig zum Tragen, wobei mit der Bildung von Bedarfsketten und der Adressierung periodischer Bedarfe zwei Vorgehensweisen nachgezeichnet werden, die bisher empirisch nicht beschrieben sind. In dem hier skizzierten Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung und der damit einhergehenden Fokussierung auf Unternehmen sind sämtliche Vorgehensweisen der Erkundung von Bedarfen auf kommunikative Aushandlungen zurückzuführen, weiterführende Instrumente lassen sich nicht rekonstruieren.

Fazit

In der vorliegenden Untersuchung konnte herausgearbeitet werden, dass die Bedarfshypothesen insgesamt betrachtet einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und erst im Projektverlauf konkretisiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Zugleich stellt die Bedarfserschließung ein zentrales Element des Programmplanungshandelns über die gesamte Projektlaufzeit dar, die primär integriert im Rahmen von Akquisegesprächen stattfindet (vgl. Kapitel 4.2). Insofern muss die eingangs aufgestellte These der starken Fokussierung von Bedarfserschließung vor Markteintritt und deren Relativierung im Projektverlauf verworfen werden.

Dieses Ergebnis ist insbesondere auf die Fokussierung von Unternehmen als Kernzielgruppe zurückzuführen, da jedes Akquisegespräch für sich betrachtet einen neu zu initiiierenden Analyseprozess darstellt, der den Planenden ebenfalls dazu dient, sich den weitestgehend unbekannten gesellschaftlichen Verhältnissen in China ein Stück weit anzunähern. Bedarfshypothesen werden in diesem Kontext als Bezugspunkte herangezogen, um daran anschließend institutionelle Bedarfe kommunikativ auszuhandeln, was aufgrund kultureller Anforderungen unmittelbar mit dem Aufbau von Beziehungen und Vernetzungen verbunden ist. Hierfür reicht eine relativ geringe Ausdifferenzierung aus, was jedoch nicht bedeutet, dass Bedarfshypothesen bei der

Anbahnung von Auftragsmaßnahmen in Unternehmen an Relevanz verlieren, sondern sie kommen handlungsleitend bei angebotsorientierten Bedarfsstrategien zum Einsatz. Die herausgestellten Vorgehensweisen zur Bildung und Prüfung von Bedarfshypothesen reichern die bisher bekannten Ergebnisse zu Programmplanung und Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung (Röbel 2018, Hippel/Röbel 2016, Käßlinger 2016) an und zeigen, wie eine kooperative Bedarfserschließung im Unternehmen aus Sicht des Bildungsanbieters erfolgt. Eine Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren des Bildungsanbieters und der Unternehmen erscheint gewinnbringend, um die Unternehmens- und Anbieterperspektive noch stärker miteinander zu verschränken.

Es zeigt sich zudem, dass bei allen Vorgehensweisen zur Bedarfserschließung ausschließlich gesellschaftliche/politische und institutionelle Bedarfe direkt von den Planenden adressiert werden. Der Bildungsanbieter agiert unter der Prämisse einer Verwertungslogik und erschließt institutionelle Bedarfe insbesondere unter dem Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens für den Kunden. Demzufolge bleiben die subjektiven Aspekte des Bedarfs aus Sicht der Planenden weitestgehend unberücksichtigt. Zugleich haben individuelle Bedarfe aufgrund des autoritären Regierungssystems nur einen sehr begrenzten Einfluss auf den gesellschaftlichen/politischen Bedarf in China, die letzte Instanz der Bedarfsbestimmung ist vielmehr der Staat und der von ihm zugelassene Qualifizierungsbedarf (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 128). Infolgedessen spielt das Individuum insgesamt betrachtet nur eine untergeordnete Rolle bei der Erschließung von Bildungsbedarfen in den hier betrachteten Vorgehensweisen.

Literatur

- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Bardeleben, R./Böll, G./Drieling, C./Gnahn, D./Seusing, B./Walden, G. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin – Bonn
- Bosch, G. (1995): Weiterbildung in der Region. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin
- Dahlmann, C. J./Aubert, J.-E. (2001): China and the Knowledge Economy: Seizing the 21st Century. Washington
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin-Heidelberg
- Flick, U. (2001): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Baltmannsweiler
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2018): Bedarf und Bedürfnisse. In: Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käßlinger, B./Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

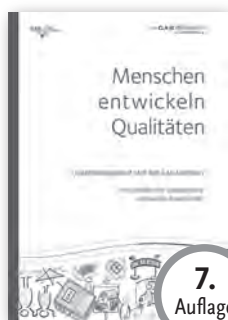
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Methodisches Vorgehen der Gesamtuntersuchung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Empirische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster
- He, Q. (2006): China in der Modernisierungsfalle. Bonn
- Hippel, A. v./Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Verfügbar unter: [dx.doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1](https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1)
- Höffer-Mehlmer, M. (2011): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Käpplinger, B. (2016). Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld
- Lichte, R. (1995): Instrumentarium zur Erhebung des regionalen Weiterbildungsbedarfs. In: Alt, C./Holz, H./Scholz, D. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin
- Loebe, H./Severing, E. (2007): Handlungshilfen für Bildungsberater. Leitfaden für die Bildungspraxis. Heft 21: Bildungsbedarfsanalysen. Bielefeld
- Lorenz, L. M. (2018): Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung – Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität. Hannover
- Lorenz, L. M./Robak, S. (2016): Interpersonal relationships in China – bridges for transnational adult education, In: A. Harju & A. Heikkinen (Hrsg.): Adult Education and the Planetary Condition. Helsinki
- Mayring, P. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement. 2., überarbeitete Auflage. Neuwied
- Mikfeld, B. (1998): Qualifizierungsfelder der Zukunft: Strategien regionaler Qualifizierungspolitik und Ansätze zur Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs. Bochum
- Müller, J./Stürzl, W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H.: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt
- Ortner, G. E. (1981): Bedarf und Planung in der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Bedarfsbegriffs für die Weiterbildung. In: Bayer, M./Ortner, G./Thunemeyer, B. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen
- Pohlmann, C. (2018). Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin
- Reich-Claassen, J./von Hippel, A. (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Robak, S./Enoch, C. (2016): Internationalisierung. Globalisierung und Transnationalisierung der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Studienbrief EB0610 Erwachsenenbildung. Kaiserslautern
- Röbel, T. (2017): Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 40. Jahrgang. Heft 1 2017. Bonn
- Schlutz, E. (1996): Weiterbildungsmarketing. Teil 2: Bedarfsermittlung. Kaiserslautern
- Schlutz, E. (1998): Bedarfserschließung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Zech, R. (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim



Das GAB-Verfahren

Ein Qualitätsmanagement für pädagogische und soziale Arbeitsfelder

➔ gab-verfahren.de



7.
Auflage

Anna Maurus, Michael Brater, Stefan Ackermann,
Peter Elsässer, Elisa Hartmann, Sigrid Hepting,
Stephanie Juraschek, Rolf Lang

Menschen entwickeln Qualitäten

Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren

Ein Leitfaden für pädagogische und soziale Arbeitsfelder

In pädagogischen und sozialen Organisationen bestimmt die Beziehungsqualität den Erfolg der Arbeit. Das GAB-Verfahren unterstützt beim Aufbau eines Qualitätsmanagements, das alle Mitarbeitenden einbezieht und die Organisation weiterentwickelt.

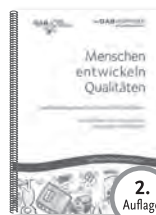
Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung, 6

7. überarbeitete Auflage

2016, 300 S., 79,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5665-4

Kostenloser Download: wbv-open-access.de



2.
Auflage

Anna Maurus, Michael Brater,
Stefan Ackermann, Peter
Elsässer, Elisa Hartmann,
Sigrid Hepting, Stephanie
Juraschek, Rolf Lang

Menschen entwickeln Qualitäten

**Spickzettel zum
Leitfaden**

2. überarbeitete Auflage

2019, 64 S., 14,95 € (D)

ISBN 978-3-7639-6043-9

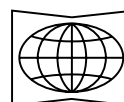
**DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER
JETZT MIT NEUEM KONZEPT UND IN NEUEM FORMAT**



**Lernen Sie das neue Journal für politische
Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr
kostenloses LESEEXEMPLAR an:**

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Berichte

Volkshochschul-Präsidentin Kramp-Karrenbauer fordert Allianz für digitale Aufklärung und starke Demokratie

Anlässlich der 100-Jahr-Feier der Volkshochschulen in der Frankfurter Paulskirche fordert die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV), Annegret Kramp-Karrenbauer, von Bund, Ländern und Gemeinden eine gemeinsamen „Allianz für digitale Aufklärung und starke Demokratie“. Überall vor Ort müssten u. a. digitale Informationszentren eingerichtet werden. Die VHSen seien bereit, die Politik bei dieser Aufklärungsoffensive zu unterstützen.

Angesichts einer auseinanderdriftenden Gesellschaft und großer Verunsicherungen im Zuge von Globalisierung, Migration und sozialer Konflikte müssten in jeder Kommune Beteiligungsräume zur Verfügung stehen. „Menschen mit unterschiedlichen und auch gegensätzlichen Interessen, Werten und Haltungen können sich dort über wichtige gesellschaftliche Entwicklungen auseinandersetzen, Kompromisse aushandeln und Lösungen für unser Zusammenleben finden“, führt DVV-Präsidentin Kramp-Karrenbauer aus. Solche Strukturen seien für eine lebendige Demokratie unabdingbar. „Unsere positiven Erfahrungen mit Bürgerdialogen an Volkshochschulen machen uns Mut, dass die Bürgerinnen und Bürger solche Diskussionscamps annehmen werden.“

Forderung nach digitaler Bildungsoffensive

Der drohenden digitalen Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken, ist aus Sicht der Volkshochschulen eine der größten Bildungsaufgaben der Gegenwart. Digitale Technologie durchdringt

alle Lebensbereiche und sorgt für eine grundlegende Veränderung auch des öffentlichen Diskurses und der politischen Willensbildung. Digitale Errungenschaften wie beispielsweise die sozialen Netzwerke bergen aus Sicht der Volkshochschulen die Chance auf breite Beteiligung an öffentlichen Debatten. Um dabei nicht Desinformation und Populismus Vorschub zu leisten, sei allerdings eine digitale Bildungsoffensive nötig, die die politische Urteilsfähigkeit und Medienkompetenz der Menschen stärke. „Sowohl Ältere als auch die Generation der digital Natives hat vielfach Lernbedarf, um Fake News zu entlarven, realitätsverzerrenden Filterblasen zu entkommen und Hate Speech zu widerstehen“, so Annegret Kramp-Karrenbauer. Die Volkshochschulen unterstreichen damit ihre im Vorfeld der Bundestagswahl formulierte Forderung nach einer digitalen Bildungsoffensive des Bundes.

Anlässlich ihres 100-jährigen Bestehens wollen die Volkshochschulen ein besonderes Zeichen setzen für eine lebendige und starke Demokratie. Unter dem Motto „zusammenleben. zusammenhalten“ veranstalten sie am 20. September 2019 die bundesweit erste lange Nacht der Volkshochschulen. Repräsentant*innen aller gesellschaftlichen Bereiche – darunter Parteien, Unternehmen, Glaubensgemeinschaften und Sportverbände – ruft der Deutsche Volkshochschul-Verband dazu auf, an diesem Abend mit den VHSen für gesellschaftlichen Zusammenhalt einzutreten – für Respekt, für Vielfalt, für Dialog und für Beteiligung. Mit ihren vielfältigen Angeboten wollen die Volkshochschulen gemeinsam mit ihren Partnern Begegnung, Verständigung und friedliches Zusammenleben stärken. „Demokratie funktioniert nicht in einem Gegeneinander, auch nicht in einem Nebeneinander, sondern nur in einem Miteinander“, so die DVV-

Präsidentin. Deshalb brauche es Orte wie die Volkshochschulen, wo Menschen mit ganz unterschiedlichen Auffassungen, Prägungen und Hintergründen zusammenkommen können.

Berufung auf Weimarer Verfassung

Mit ihrem Jubiläum berufen sich die Volkshochschulen auf die Weimarer Verfassung von 1919. Diese hielt mit Blick auf die noch junge und zerbrechliche Demokratie erstmals alle staatlichen Ebenen dazu an, die Erwachsenenbildung und insbesondere die Volkshochschulen zu fördern. Die Weimarer Verfassung löste eine deutschlandweite Gründungswelle von Volkshochschulen aus. 1919 gilt als das Geburtsjahr der Volkshochschule moderner Prägung und der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Es ist das Jahr, in dem die größte Zahl der heute noch existierenden Volkshochschulen ursprünglich gegründet wurde.

Quelle: www.dvv-vhs.de/presse/details/news/News/detail/volkshochschulpraesidentin-kramp-karrenbauer-fordert-allianz-fuer-digitale-aufklaerung-und-starke-demo/

vhs-Lernportal als digitales Lehrwerk für Integrationskurse zugelassen

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat das vhs-Lernportal als Lehrwerk für Integrationskurse anerkannt. Das kostenfreie Portal ist damit das einzige digitale Angebot, das als kurstragendes Lehrwerk offiziell zugelassen ist.

Die digitalen Lernmaterialien sind für den Präsenzunterricht und Blended Learning-Kurse konzipiert und umfassen 36 Lektionen mit rund 3.400 Übungen für Anfänger und Fortgeschrittene (Niveau A1-B1). Sie basieren auf dem Rah-

mencurriculum für Integrationskurse und bereiten systematisch auf den Deutsch-Test für Zuwanderer vor. Die elektronischen Übungen ermöglichen den Lernenden Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zu trainieren, ebenso wie Wortschatz und Grammatik.

Lehrkräfte können das digitale Lehrwerk in ihrem Unterricht einsetzen. „Die Online-Übungen helfen dabei, in heterogenen Lerngruppen entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden zu differenzieren und fördern deren Autonomie und Motivation“, erläutert Celia Sokolowsky vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), der das vhs-Lernportal entwickelt hat. Wenn das automatisierte Üben in E-Learning-Phasen stattfindet, könne die Präsenzzeit im Kurs zudem noch besser für kommunikative und produktive Spracharbeit genutzt werden, ergänzt Sokolowsky.

Darüber hinaus bietet die Plattform Zugewanderten die Möglichkeit, selbstständig zu lernen, etwa um nach einem Präsenzkurs weiter zu üben oder Wartezeiten auf Deutschkurse zu überbrücken. Die Lernenden werden dabei von Online-Tutorinnen und -Tutoren unterstützt. Da das Lernportal für die Nutzung auf Smartphones und anderen mobilen Geräten optimiert wurde, ist das Lernen jederzeit und an jedem Ort möglich.

Der Deutschlernbereich im neuen vhs-Lernportal löst die Lernplattform ich-will-deutsch-lernen.de (iwdl.de) ab, die bereits als Lehrwerk für den Integrationskurs zugelassen war. Beide Plattformen wurden mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von Deutschen Volkshochschul-Verband entwickelt.

Quelle: www.dvv-vhs.de/presse/details/news/News/detail/vhs-lernportal-als-digitales-lehrwerk-fuer-integrationskurse-zugelassen/

Hinweise

Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Lehrbücher bündeln das Wissen der Disziplin und vermitteln Grundlagenkenntnisse für das praktische und wissenschaftliche Handeln in verschiedenen Feldern. In Aufbau und didaktischer Gestaltung orientieren sie sich an der Hochschullehre und können veranstaltungsbegeleitend oder zum Selbststudium sowohl von Studierenden als auch Berufstätigen genutzt werden: als Einführung in ein Themengebiet, als Repetitorium zur Vorbereitung auf Prüfungen oder als Nachschlagewerk. Sie vermitteln forschungsbasiertes Wissen, unterstützen das wissenschaftliche Denken auf Seiten der Leserinnen und Leser und dienen dem praxisorientierten Wissenstransfer.

Die Buchreihe wird durch ein unabhängiges Gremium von Hochschullehrer*innen herausgegeben und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Ler-

nen e. V. (DIE) redaktionell betreut. Die Mitglieder des Herausbergremiums begleiten kritisch-beratend die Entstehung jedes Bandes und sichern so eine hohe fachliche Qualität. Die Buchreihe erscheint über wbv media bei utb.

Folgende Bände sind vorgesehen:

- Lehren und Lernen
- Programm- und Angebotsentwicklung
- Institutionelle Strukturen
- Leitung, Management und Organisation
- Lernen und Lerntheorien
- Profession, Professionalisierung, Professionalität
- Beratung im Kontext lebenslangen Lernens
- Forschen und Handeln
- Geschichte und Gegenwart
- Medien in Lehr-Lernprozessen
- Erwachsenenbildung in international-vergleichender Perspektive
- Sozialisation und informelles Lernen im Erwachsenenalter
- Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung

Information: thomas.jung@die-bonn.de

Dokumentationen

Recht auf Weiterbildung. 10-Punkte-Plan zur Nationalen Weiterbildungsstrategie für mehr Investitionen in eine solidarische Gestaltung des Wandels der Arbeitswelt

Gemeinsame Anforderungen der Gewerkschaften

Der grundlegende Wandel von Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft führt zu massiven Umstrukturierungen von Pro-

duktionsprozessen und Beschäftigung. Zentral ist es in diesem Prozess, allen Menschen die Teilhabe an guter Erwerbsarbeit und zur persönlichen Entwicklung zu eröffnen bzw. zu bewahren. Hierzu sind verschiedene Aktivitäten und die Beteiligung mehrerer Akteure nötig. Der DGB und seine Mitglieds-gewerkschaften sehen eine zukunftsorientierte Qualifizierungs- und Weiterbildungs-politik dabei als einen wichtigen Schlüssel zur Teilhabe an Guter Arbeit. Wir setzen uns deshalb dafür ein, bessere Bildung und Unterstützungsleistungen zur Qualifizierung von Beschäftigten und

Arbeitslosen zu gewährleisten, die mit neuen bzw. sich verändernden Kompetenzanforderungen Schritt halten müssen.

Unser Verständnis lautet: Grundsätzlich liegt die Verantwortung für berufliche Weiterbildung ihrer Beschäftigten primär bei den Arbeitgebern. Sie müssen die Qualifizierung der von ihnen benötigten Fach- und Führungskräfte sicherstellen. Für Maßnahmen der Anpassungs-, Erhaltungs- und Erweiterungsqualifizierungen sind Beschäftigte im Grundsatz bezahlt freizustellen und die Maßnahmen sind durch die Arbeitgeber zu finanzieren. Eine unangemessene Individualisierung oder Kollektivierung der Weiterbildungslasten muss vermieden werden. Darüber hinaus ist die Rolle der Betriebsparteien zu stärken und ein gemeinsames Handeln der Betriebsparteien von zentraler Bedeutung. Die Betriebsparteien können als Expertinnen vor Ort am ehesten einschätzen, wie sich der Wandel im jeweiligen Betrieb konkret auswirkt, welche Weichenstellungen getroffen werden müssen, um ihn erfolgreich zu bewältigen, und was die Beschäftigten an Qualifizierung brauchen, um ihre bisherigen Tätigkeiten unter veränderten Bedingungen ausüben oder neue übernehmen zu können. Betriebsräte genießen zudem das Vertrauen der Beschäftigten und können auch jene Beschäftigten erreichen, die weniger offen für Weiterbildung sind.

Gerade in Zeiten der unklaren Entwicklungen hinsichtlich der Beschäftigungsperspektiven und Rationalisierungspotentiale durch den Strukturwandel brauchen die Menschen die Möglichkeit für berufliche Weiterentwicklung und Mobilität. Nicht zuletzt aufgrund der Verschiebungen zwischen den Branchen sind auch präventive Ansätze zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit über den Betrieb hinaus nötig. Dafür ist die

Arbeitsmarktpolitik ebenso zu stärken, wie die bessere Absicherung der individuellen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten und -wünsche.

Die hier zusammengefassten zehn Punkte sind die gemeinsamen gewerkschaftlichen Kernforderungen für eine verlässliche finanzielle Unterstützung und Weiterbildungsinvestitionen, die in die Nationale Weiterbildungsstrategie eingebracht werden.

Wir schlagen vor:

- Bessere Rechte für Betriebsräte: Einführung eines generellen Initiativ- und Mitbestimmungsrechts bei Personalplanung, Beschäftigungssicherung und Qualifizierung [...]
- Implementierung betrieblicher Weiterbildungsmentoren
- Im Betrieb müssen Kompetenzen der Berufsberatung und der beruflichen Begleitung aus- und vielerorts neu aufgebaut werden. Selbst im besten Falle der bestmöglichen Kooperation mit den Beraterinnen und Beratern der Bundesagentur für Arbeit sind Kompetenzen der Personalentwicklung, aber auch der Begleitung durch berufliche Veränderungsprozesse nötig. Während die Personalabteilungen diesen Bereich in vielen Unternehmen neu aufbauen müssen, können auf der Seite der Betriebs- und Personalräte und Vertrauensleute Kolleginnen und Kollegen zu betrieblichen Weiterbildungsmentoren und Mentorinnen weitergebildet werden. Sie sollen vor allem bildungsferne und geringqualifizierte Beschäftigte besser als bisher für Qualifizierung erreichen. Durch persönliche Ansprache und individuelle Begleitung können so Ängste und Vorbehalte abgebaut werden. Grundlage dafür ist Vertrauen. Auf betrieblicher Ebene kann das durch gewerkschaftliche Vertrauensleute organisiert werden, sie sind nah

dran und kompetent. Und sie genießen das Vertrauen der Beschäftigten. Betriebliche Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren sind besonders gut geeignet für die Ansprache von Bildungsbenachteiligten und sollten von daher staatlich gefördert werden (im ersten Schritt wäre eine Projektförderung durch den Bund denkbar).

- Fortführung der Sozialpartner-Richtlinie [...]
- Förderung von tariflichen Weiterbildungsvereinbarungen [...]
- Einführung eines Transformationskurzarbeitergeldes [...]
- Transfermaßnahmen verstärkt für Weiterbildung nutzen [...]
- Recht auf Weiterbildung stärken

Mit dem Qualifizierungschancengesetz wurde die berufliche Förderung von Weiterbildung ausgeweitet und ein Recht auf Weiterbildungsberatung eingeführt. Um den Wandel der Arbeitswelt – von dem bis 2035 laut BMAS-Prognose 7 Mio. Arbeitsplätze betroffen sein werden – solidarisches zu gestalten, muss aber das Recht auf Beratung durch einen gesetzlichen Rechtsanspruch auf berufliche Weiterbildung und entsprechende staatliche Förderangebote flankiert werden.

Wir wollen, dass Beschäftigte im Strukturwandel ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten. Für diejenigen, deren Arbeitsplätze durch den technologischen Wandel bedroht sind bzw. künftig wegfallen, braucht es ein Recht auf (arbeitsmarktrelevante) Weiterbildung und berufliche Neuorientierung (Umschulung). Hierzu sehen wir komplementär als nachrangiges Instrument zum Transformationskurzarbeitergeld folgenden Änderungsbedarf:

- Da die Förderung Beschäftigter im Rahmen der Arbeitslosen-

versicherung bislang maßgeblich vom Arbeitgeber abhängig ist, braucht es eine Erweiterung, die auch das individuelle Recht der Beschäftigten stärkt. Wer auf eigenen Wunsch seine Arbeitszeit reduziert, um seine Beschäftigungsfähigkeit im strukturellen Wandel zu erhalten oder wer sich gar neu orientieren muss/will, und nicht von anderen Förderinstrumenten erfasst wird, sollte keine Lohnneinbußen hierfür in Kauf nehmen müssen. Hier kann eine Lohnersatzleistung bei Weiterbildung in Teilzeit eine Lösung sein. Die Unterstützung sollte aber so ausgestaltet sein, dass insbesondere Geringqualifizierte und Geringverdiener gezielter durch zusätzliche Regelungen unterstützt werden.

- Darüber hinaus bedarf es weiterer Regelungen, die verhindern, dass Arbeitgeber aufgrund von Mitnahmeeffekten ihre Verantwortung für Weiterbildung auf die Beschäftigten abwälzen können. Eine verpflichtende Beratung ist mit dieser Leistung zu verknüpfen.
- Um ein Recht auf Weiterbildung unmittelbar bei Eintritt in Arbeitslosigkeit zu sichern, soll ein Qualifizierungsversprechen in beiden Rechtskreisen erfolgen. Ebenso braucht es ein Recht auf das Nachholen von Berufsabschlüssen. Nach wie vor ist ein fehlender Berufsabschluss der größte persönliche Risikofaktor sowohl für den Verlust des Arbeitsplatzes wie für eine spätere Bedürftigkeit. Zudem ist eine auf Beratung beruhende Qualifizierung der

Vermittlung in beiden Rechtskreisen gleichzustellen.

- Bessere finanzielle Unterstützung bei Weiterbildung während der Arbeitslosigkeit schaffen.
- Die Weiterbildungsprämien, die derzeit für bestandene Prüfungen gezahlt werden und befristet sind, sollten entfristet und durch ein fortlaufendes Weiterbildungsgeld ergänzt werden. Ein solcher Zuschlag zur Arbeitslosenunterstützung muss auch die bestehende Fehlkonstruktion überwinden, dass ein sogenannter Ein-Euro-Job mit durchschnittlich 180 Euro Mehraufwandsentschädigung pro Monat finanziell attraktiver ist als die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme. In beiden Fällen entsteht ein Mehraufwand. Der DGB schlägt bei Weiterbildung einen Zuschlag in Höhe von mind. 200 Euro pro Monat vor bzw. eine Erhöhung von 15 Prozentpunkten des ALG I. Bei

geringem ALG-I-Bezug soll auch in der Arbeitslosenversicherung der Mindestbetrag von 200 Euro gelten. Dabei dient die Prämie der Motivation, während das fortlaufende Weiterbildungsgeld die Funktion der Ermöglichung hat.

- Lernzeitanprüche neu regeln und ausweiten
Mit der Brückenteilzeit, den Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder, den Tarifverträgen und den Betriebsvereinbarungen bestehen auf unterschiedlichen Ebenen Regelungen zu Lernzeiten. Eine bundesgesetzliche Regelung ist nötig, damit in der Summe mehr Bildungszeit geschaffen wird. Dazu gehören mindestens die Freistellung bei Bildungsteilzeit sowie die Ermöglichung von Lernzeitanprüchen, auch für Personen mit Betreuungspflichten.
- Aufstiegs-BAföG (AFBG) ausbauen [...]
- ESF-Bildungsprämien weiterentwickeln [...]

Quelle: www.dgb.de/themen/++co++c5cf5a90-65a2-11e9-9bfd-52540088cada

Rezensionen

Schramek, Renate/Kricheldorf, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfort-Diedenhofen, Julia (Hrsg.) (2018): Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 335 Seiten, € 39,00.

Seniorenbildung, Bildung für Ältere und Lernen über die gesamte Lebensspanne wurden in der Erwachsenenbildung immer wieder thematisiert, aber bislang ist

das höhere Erwachsenenalter nicht systematisch in den Theorie- und Praxisansätzen der Erwachsenenbildung verortet. Eine besondere Herausforderung dieser Systematisierung besteht darin, die theoretischen und praktischen Ansätze aus der Sozialgerontologie und der -pädagogik einzubeziehen, die ebenfalls im Feld des Lernens im Alter zu finden sind.

Das vorliegende Handbuch eröffnet nun erstmals einen Diskurs zwischen der gerontologischen Bildungs- und Lernforschung (Geragogik) und der erziehungswissenschaftlichen Alternsforschung, in-

dem eine Zusammenschau der verschiedenen Forschungsansätze und pädagogischen Konzepte vorgelegt wird. Die Beiträge zentrieren sich um den „gleichen Gegenstand – der Bildung im und für das Altern“ (Schramek u.a. 2018, S. 9) und versuchen, die gemeinsame und divergente Begriffsverwendung deutlich zu machen und die gegenseitigen Bezugnahmen herauszuarbeiten.

Das Buch besteht aus einem Prolog und vier Themenabschnitten: „Theoriezugänge zur Altersbildung“ mit drei Beiträgen, „Forschungsansätze zu Lernen und Bildung im Alter“ mit fünf Beiträgen, „Felder der Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen“ mit neun Beiträgen und „Informelles Lernen und Bildungskonzepte“ mit fünf Beiträgen. Jeder Abschnitt wird mit einer kurzen Einleitung einer Herausgeberin/eines Herausgebers eröffnet, meist gehen diese Einleitungen aber nicht über eine Zusammenfassung der Beiträge hinaus.

Der Prolog von Dominique Kern nimmt die Verortung der Bildung im Alter weiträumig in den Blick und fragt nach ideengeschichtlichen Anknüpfungsmöglichkeiten. Sein Beitrag bietet für die weitere Debatte einen guten Ausgangspunkt, der leider in den folgenden Beiträgen des Handbuchs nicht mehr aufgegriffen wird. Der Abschnitt zu theoretischen Zugängen beginnt mit einem Beitrag von Ines Himmelsbach, die Bildung im Alter als „Altern Lernen“ (S. 35) versteht. Damit wird das Feld stark eingegrenzt, zugleich aber auch eine sehr zentrale Frage der Bildung im Alter aufgeworfen, nämlich die Zielperspektive von Bildung angesichts von Abbau- und Verlust Erfahrungen. Der Beitrag von Cornelia Kricheldorf nimmt eine Einordnung der Bildung im Alter innerhalb der Gerontologie zwischen Interventionsgerontologie (S. 46) und Geragogik vor. Und Julia Steinfurt-Diedenhofen

verortet in ihrem Beitrag das Feld der Altenbildung zwischen Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit, allerdings verkürzt sie das Verständnis von Erwachsenenbildung auf mikrodidaktische Fragen.

Der zweite Teil des Buches präsentiert verschiedene Forschungsansätze zur Bildung im Alter und greift hier vor allem methodische Fragen auf. Bernhard Schmidt-Hertha gibt bspw. einen Überblick zu Large Scale Studien, Vera Gallistl, Anna Wanka und Franz Kolland analysieren Paneldaten mit Blick auf die Perpetuierung von Bildungsbenachteiligung im Lebensverlauf, Renate Schramek, Verena Reuter und Andrea Kuhlmann berichten von Lernprozessen in einem partizipativen Forschungsprojekt mit Demenzerkrankten, Claudia Kulmus stellt Gruppendiskussionen in Senioreneinrichtungen vor, Dieter Nittel und Nikolaus Meyer rekonstruieren Lernprozesse in der Lebensendphase auf der Grundlage eines journalistischen Textes. Die Beiträge sind über das konkrete Forschungsfeld methodologisch aufschlussreich und können gut auch zur Veranschaulichung von Forschungspraxis in Lehrveranstaltungen im Studium eingesetzt werden.

Der Abschnitt „Felder der Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen“ zeigt die Vielfalt der Bildungsarbeit auf von der Biografiearbeit in Erzählcafés und Erzählkreisen (Daniela Rothe), Einsatzmöglichkeiten und Grenzen des intergenerationellen Lernens (Julia Franz, Bernhard Schmidt-Hertha), dem Seniorenstudium als eine Variante des Lebenslangen Lernens an Hochschulen (Silvia Dabo-Cruz, Karin Pauls), der stationären Altenpflege als Lernort für pflegebedürftige alte Menschen und zugleich als Lernort für Angehörige und Pflegekräfte (Britta Deppe, Susanne Jahn, Hella Kunz und Walter Wittkämper).

Zwei fachdidaktische Beiträge zur Musik- (Theo Hartogh, Hans Hermann

Wickel) und Kunstgeragogik (Sabine Baumann, Kim de Groote) verweisen auf Bestrebungen zur Institutionalisierung durch Zertifikatslehrgänge für Professionelle in der Altenbildung. In der betrieblich-beruflichen Weiterbildung wird die Altersbildung in den Kontext von Erwerbsarbeit und betrieblicher Personalpolitik gestellt und eher die Bildungsarbeit mit den „jungen Alten“ angesprochen (Renate Schramek, Uwe Elsholz). Im Beitrag zum freiwilligen Engagement (Elisabeth Bubolz-Lutz, Julia Steinfort-Diedenhofen) werden Tätigkeiten in der nachberuflichen Lebensphase auf ihre Lernpotentiale hin analysiert und Lernformate für Ältere sowie Professionelle im Ehrenamtsmanagement vorgestellt. Und schließlich wird am Beispiel der kommunalen Altenberichtserstattung aufgezeigt, wie partizipative Seniorenpolitik Lerneffekte bei Kommunalpolitiker*innen und Mitarbeiter*innen der Verwaltung auslösen kann (Elke Olbermann, Britta Bertermann und Barbara Eifert).

Im vierten Abschnitt werden exemplarisch Bildungskonzepte vorgestellt, z. B. von Veronika Thalhammer zur vorwiegend informellen Medienaneignung im Alter oder Anika Klein über informelle Lernprozesse und Lernanlässe in Bezug auf Ernährung und Essverhalten. Ein kulturpädagogisches Konzept für demenzerkrankte Menschen zeigt, wie eine Museumsführung und Atelierarbeit die Teilhabe fördern können (Ann-Katrin Adams, Arthur Schall, Valentina A. Tesky, Frank Oswald, Johannes Pantel).

Zwei Beiträge aus der institutionellen Erwachsenenbildung verdeutlichen den Ertrag erwachsenenbildnerischer Konzeptarbeit: Ausgehend von Kriegserfahrungen der heute 75- bis Anfang 90-Jährigen zeigt Gertrud Völkening Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Altersbildung auf und erläutert ein selbst erprobtes Seminarkonzept. Günther

Holzapfel stellt ebenfalls ein selbst entwickeltes Konzept zur Bildungsarbeit mit Männern im Alter vor. Mit der Metapher der „Baustellen“ werden in seinem Seminarkonzept Identitätskonstruktionen bearbeitet und Austausch und Vernetzung gefördert.

Die Zusammenschau der Beiträge vermittelt einen guten und vor allem aktuellen Überblick über das Feld der Altersbildung und der Forschungsaktivitäten, die in diesem Bereich zu verzeichnen sind. Neben der Vielfalt an Lernorten und Lernwegen im Alter zeigen die Beiträge auch, dass die Fragestellungen in ihren jeweiligen disziplinären oder praktisch-organisatorischen Kontexten eingebettet sind. Ein gemeinsames Begriffsverständnis scheint deshalb noch in weiter Ferne.

Immerhin wird mit dem Sammelband aber der Versuch unternommen, einen Diskurs über Bildungsbedarfe, angemessene Strukturen, professionelle Handlungsfelder und disziplinäre Zugänge der Bildung im Alter zu initiieren. Für die Erwachsenenbildungsforschung wäre hier vor allem anzuknüpfen an Forschungen zu lebensphasenspezifischen Bildungsbedürfnissen, die einem eher pathologisierenden Altersbild gegenüber gestellt werden könnte. Durch die interdisziplinäre Perspektive des Buches geht auch der Blick auf professionelle Aufgaben in der Erwachsenenbildung in den Hintergrund. Bislang ist die Bildung im Alter kaum Thema in der Aus- und Weiterbildung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das vorliegende Buch liefert hier auch keine systematische Grundlage, wie es der Untertitel „Handbuch“ vielleicht suggerieren mag. Als „Arbeitsbuch“ für weiterführenden Diskurse können die Beiträge jedoch vielfältige Anregungen und Impulse für Diskussionen und Reflexionen geben.

Carola Iller

Mitarbeiter/innen

Matthias Alke, Jun.-Prof. Dr., Jg. 1981, Juniorprofessor Erwachsenenbildung/Weiterbildung Humboldt-Universität zu Berlin.

Eike Asche, Jg. 1984, wiss. Mitarbeiter Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Leibniz Universität Hannover.

Anika Denninger, Jg. 1985, wiss. Mitarbeiterin Professur für Weiterbildung Justus-Liebig-Universität Gießen

Marion Fleige, Dr., Jg. 1977, Abteilungsleiterin „Programme und Beteiligung“ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn.

Stephanie Freide, Jg. 1987, wiss. Mitarbeiterin Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn.

Wiltrud Gieseke, Jg. 1947, Prof. Dr., Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung Humboldt Universität zu Berlin.

Doris Graß, Jg. 1984, wiss. Mitarbeiterin Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn.

Lena Heidemann, Jg. 1985, wiss. Mitarbeiterin Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Leibniz Universität Hannover.

Aiga von Hippel, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1977, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/

Weiterbildung Humboldt-Universität zu Berlin.

Bernd Käßlinger, Prof. Dr., Jg. 1972, Professur für Weiterbildung Justus-Liebig-Universität Gießen.

Anneke Krueger, Jg. 1985, ehemalige wiss. Mitarbeiterin Projekt WB-Kultur Humboldt-Universität zu Berlin, seit 2019 Programmbereichsleitung Kultur und Gestalten VHS Steglitz-Zehlendorf.

Christian Kühn, Jg. 1988, wiss. Mitarbeiter Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Leibniz Universität Hannover.

Lisa Lorenz, Jg. 1990, wiss. Mitarbeiterin Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Leibniz Universität Hannover.

Ewelina Mania, Dr. phil., Jg. 1984, wiss. Mitarbeiterin Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn.

Jessica Preuß, Jg. 1989, wiss. Mitarbeiterin Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Leibniz Universität Hannover.

Martin Reuter, Jg. 1982, wiss. Mitarbeiter Professur für Weiterbildung Justus-Liebig-Universität Gießen.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ und Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung Leibniz Universität Hannover.

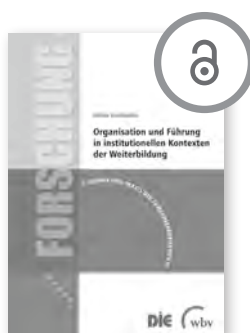
Bettina Thöne-Geyer, Dr., Jg. 1962, wiss. Mitarbeiterin Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn.

FORSCHUNG

Organisationsforschung in der Weiterbildung

➤ wbv.de/die

Die Studie untersucht das Zusammenwirken von Organisationsstrukturen, institutionellen Einflüssen und dem Führungsverständnis von Leitungspersonal auf Grundlage des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus und der Grounded Theory.



Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2018, 146 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6015-6

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus



Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel,
Bernd Käßlinger, Steffi Robak
Programm- und Angebotsentwicklung
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4966 | 978-3-8252-4966-3
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

Studierende aus Erwachsenenbildung und Weiterbildung finden in diesem Grundlagenband alles wichtige zum Thema in kompakter, lesefreundlicher Form. Der Band eignet sich sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium.



Josef Schrader
Lehren und Lernen
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4967 | 978-3-8252-4967-0
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Das Werk ist eine umfassende Einführung in das Thema Lehren und Lernen Erwachsener: Grundlagen, Forschungsstand und Praxistransfer. Es bietet ein Gerüst zur Seminarplanung mit Lernzielen, Beispielen, Arbeitsaufträgen und Lektüreempfehlungen.

Studierende können die Inhalte wiederholen und vertiefen. Das Themenspektrum verbindet Theorie und Praxis. Mit dem Lehrwerk können Unterrichtseinheiten konzipiert und umgesetzt werden.