

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. Käßlinger 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/Rippien/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 theseförmig 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 entwickelnden

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 verbundenen 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 (Ab-rufdatum: 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.