



Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen

MARIA STIMM, WILTRUD GIESEKE, BETTINA THÖNE-GEYER, MARION FLEIGE

Zusammenfassung

Der Beitrag bearbeitet vor dem Hintergrund von Expert*inneninterviews mit Programmplanenden an Volkshochschulen die Fragen, welche Handlungsspielräume sich in der Programmplanung über kooperative Beziehungen ergeben und wie diese Handlungsspielräume durch diese Beziehungen und Strukturen auch verengt werden. Im Ergebnis werden kooperative Beziehungen entlang kooperativer Interaktionsorientierungen und kompetitiver Interaktionsorientierungen (nach Jütte 2002) ausdifferenziert. Dabei ist vor allem die relative Autonomie, die als selbstverständliche Handlungsgrundlage in der Programmplanung notwendig ist, über die vorliegenden Ergebnisse kritisch zu befragen.

Stichworte: Programmplanung; Angleichungshandeln; relative Autonomie; Kooperation; Netzwerk; Konkurrenz

Abstract

Against the background of expert interviews with programme planners at adult education centres, this article examines the questions of what scope for action arises in programme planning through cooperative relationships and how these relationships and structures also narrow this scope for action. As a result, cooperative relationships are differentiated along cooperative interaction orientations and competitive interaction orientations (according to Jütte 2002). The relative autonomy, which is necessary as a self-evident basis for action in programme planning, is to be critically questioned about the available results.

Keywords: Programme Planning; Adaptation Action; Relative Autonomy; Cooperation; Network; Competition

1 Einleitung: Darstellung des Projektkontextes und des Forschungszugangs

Ausgangspunkt unserer Darstellung ist das Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL).¹ Das Projekt geht im Kern der Frage nach, wie die Volkshochschulen als größte öffentlich verantwortete Institutionen des lebenslangen Lernens den Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung in ihren Angeboten aufgreifen. Es geht demnach um Entwicklungen, Verschiebungen und Schwerpunkte in der individuellen beruflichen Weiterbildung, die über eine bereichsspezifische Programmanalyse sichtbar gemacht werden.

In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass Weiterbildungsprogramme nicht nur Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und bildungskonzeptioneller Schwerpunktsetzungen sind, sondern dass Weiterbildungsorganisationen gegenüber den inhaltlichen Steuerungsimpulsen, die durch Träger und Bildungspolitik lanciert werden, Handlungsspielräume haben. Diese Handlungsspielräume werden ebenso wie die Handlungsspielräume gegenüber profilbildungsorientierten Vorgaben der Organisationsleitung von Programmplaner*innen ausgestaltet (vgl. dazu Gieseke 2000). Dahinter liegt somit die Annahme, dass seitens der Programmplanenden eine Vorstellung von beruflicher Weiterbildung über die Programme realisiert wird. Das spezifische Programmplanungshandeln an Volkshochschulen verdient dabei aus Perspektive der Marktorientierung privater Weiterbildungsorganisationen besondere Beachtung. Neben der Analyse von Volkshochschulprogrammen von vier ausgewählten Volkshochschulen zu zwei Messzeitpunkten (Volkshochschulprogramme aus den Jahren 2007 und 2017) wurden daher im Forschungsprojekt neun Expert*inneninterviews mit Programmplanenden aus dem Programmbereich „Arbeit und Beruf“, aber auch aus anderen Programmbereichen der Volkshochschulen des Samples geführt, um Handlungsspielräume und ihre pädagogische Begründung vor dem Hintergrund der individuellen beruflichen Weiterbildung zu erschließen.

Im Beitrag möchten wir auf Basis des Datenkorpus der Expert*inneninterviews aus dem Forschungsprojekt heraus nun folgende Fragestellung verfolgen: *Welche kooperativen Beziehungen und Strukturen wirken im Programmplanungshandeln?*

Diese Perspektive entfaltet vor allem dahin gehend Relevanz, dass kooperative Strukturen bisher vorwiegend für die Ebene der Weiterbildungsorganisationen analysiert wurden (vgl. im Überblick Alke & Jütte 2018; Dollhausen & Mickler 2012), die konkreten Aktivitäten jedoch auf einer an Personen bzw. Personal rückgebundenen Ebene zu suchen sind (vgl. hierzu Jenner 2018). Die Ausgestaltung dieser koopera-

¹ Das Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschule. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL) wurde im Zeitraum 2018 bis 2020 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, hier koordiniert durch und geleitet von Dr. Marion Fleige, sowie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hier geleitet von Prof. Dr. Aiga von Hippel, Prof. Dr. Wiltrud Gieseke und Dr. Maria Stimm, durchgeführt.

tiven Beziehungen durch Programmplanende lässt aufgrund der Bedeutung von Programmplanung für die Angebote der Erwachsenenbildung und der damit verbundenen Positionierung von Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens die inhaltliche Ausrichtung und professionelle Relevanz von Programmplanungshandeln hervortreten.

Demnach gliedern sich unsere weiteren Betrachtungen zunächst entlang der Erläuterungen zum Programmplanungshandeln verstanden als Angleichungshandeln (Abschnitt 2) sowie der begrifflichen Klärung zu kooperativen Strukturen (Abschnitt 3). Diese Aspekte führen wir unter einer Analyseperspektive zusammen (Abschnitt 4), um daran anschließend die Ergebnisse aus dem Forschungsmaterial vorzustellen (Abschnitt 5) und Anschlussperspektiven zu eröffnen (Abschnitt 6).

2 Programmplanung als Angleichungshandeln

Programmplanung zielt auf „die Erarbeitung eines Programms, entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoftener, inhaltlich-didaktischer Perspektive“ (Fleige et al. 2018, S. 40). Es geht daher nicht nur um eine Ideenumsetzung, sondern auch um Ziele, Themen und Aufgaben des erwachsenenpädagogischen Handelns in der Zeit.

Wir verstehen Programmplanungshandeln als *Angleichungshandeln* (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Gieseke 2008). Es verweist darauf, dass, um Angebote zu entwickeln und überlegt im Programm zu platzieren, eine Vielzahl an kommunikativen und lernenden Auseinandersetzungen notwendig sind. Thematisch-inhaltliche Überlegungen, das Formulieren konzeptioneller Ansätze und gemeinsame profilbildende Interessen werden im Interaktionsprozess mit Kolleg*innen, mit potenziellen Kooperationspartner*innen sowie mit weiteren Akteur*innen ausgehandelt. Dadurch entstehen Handlungsketten zwischen den beteiligten Akteur*innen. Diese Perspektive macht deutlich, dass es vieler Zwischenschritte bedarf, um auch in kooperativen Beziehungen ein erwachsenenpädagogisches Vorhaben zu vollziehen (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 90 f.). Mit dem Verweis auf Machtkonstellationen kann ergänzt werden, dass natürlich Verhandlungsmöglichkeiten, aber ebenso Abhängigkeiten bestehen (vgl. Cervero & Wilson 1994; Hippel 2011).

Hieran anknüpfend lässt sich von *relativer Autonomie* in der Programmplanung sprechen, d. h., es wird nicht durch die Organisationsleitung oder eine andere Ebene durchgesteuert, sondern „ausbalancierte Spannungsfelder“ (Fleige et al. 2018, S. 98) bieten Handlungsspielräume. Es geht dann um eine relative Freiheit im Angleichungshandeln. Jedoch kann zu Recht auch von „Autonomieantinomien“ (Hippel 2011, S. 48), die zu bearbeiten sind, gesprochen werden.

3 Kooperative Strukturen: Kooperationen, Netzwerke und Konkurrenz

Für unsere Ausführungen erhält nun eine begriffliche Annäherung an kooperative Strukturen Relevanz (siehe besonders Jütte 2002). *Kooperationen* verweisen auf ein planvolles Zusammenwirken verschiedener Akteur*innen vor dem Hintergrund einer ausgehandelten Zielperspektive (vgl. Dollhausen & Mickler 2012, S. 146). Dieses Zusammenwirken ist dabei bewusst hergestellt und ermöglicht dennoch „polyvalentes Handeln“ (Alke 2015, S. 25). Es besteht demnach eine gewisse Dynamik und Offenheit, was neue organisatorische Kontakte betrifft. Es entstehen verschiedenste Kooperationsfelder, die vom gegenseitigen Informieren oder dem Erfahrungsaustausch, über die Vermittlung von Dozent*innen oder Teilnehmer*innen bis hin zur Durchführung gemeinsamer Projekte oder Programmabsprachen reichen (vgl. Jütte 2000, S. 62). Dadurch ergeben sich horizontale und vertikale Kooperationen zwischen (Weiter-)Bildungsorganisationen, aber auch diagonale Kooperationen, indem in spezifischen Kooperationen eine bildungsbezogene Fokussierung erfolgt (vgl. Seitter 2013). Die damit einhergehenden unterschiedlichen Intensitätsstufen von Kooperationen (vgl. Jütte 2002, S. 63) verweisen ebenso auf die sich unterschiedlich ausgestaltenden Ebenen der Zusammenarbeit (institutionell, aufgabenbezogen und personell, vgl. ebd., S. 65).

Kooperationen können als Voraussetzung von *Netzwerken* und ebenso als Ergebnis von Vernetzungsaktivitäten beschrieben werden (vgl. auch Mickler 2013; Alke 2015). Netzwerke werden darüber hinaus über Projektverbünde bildungspolitisch initiiert (vgl. Gieseke/Pohlmann 2018). Im Gegensatz zu Netzwerken sind Kooperationen meistens durch eine bewusste Entscheidung, ihre bilaterale Struktur, identifizierbare Akteur*innen sowie die konkrete Zielbestimmung entlang des gegenseitigen Nutzens gekennzeichnet, Netzwerke hingegen sind multilateral und verweisen auf einen unterschiedlichen Nutzen, der sich jeweils auf die eigene Position in der Netzwerkstruktur zurückverfolgen lässt (vgl. u. a. Alke 2015).

Ergänzt werden muss, dass sich Kooperationen aufgrund der Strukturen der Weiterbildungslandschaft häufig unter *Konkurrenzbedingungen* vollziehen, „weil trotz gemeinsamer Arbeit, Zieldefinition und -erreichung, Kooperation nur dann gelingen kann, wenn jede beteiligte Einrichtung ihr eigenes Profil bewahrt und ihre jeweiligen Kompetenzen mit einbringt“ (Mickler 2013, S. 44f.). Es kann zwischen einer kooperativen Interaktionsorientierung, einer kompetitiven Interaktionsorientierung, die auf Konkurrenz um gleiche Güter und Verteilungs- sowie Beurteilungskonflikte verweist, und einer antagonistischen Kooperation unterschieden werden (vgl. Jütte 2002, S. 60 ff.). Ganz grundlegend ist daher, dass Konkurrenz und Kooperation nicht in Dichotomie zueinander zu positionieren sind, sondern sich gleichzeitig vollziehen.

4 Angleichungshandeln in kooperativen Beziehungen und Strukturen

Ausgelegt in der Perspektive der Theoriebildung zum Programmplanungshandeln lässt sich die Anbahnung und Pflege von kooperativen Beziehungen und Strukturen als je spezifische Rahmung des Angleichungshandelns verstehen. Dies gilt gerade dann, wenn kooperative Beziehungen mittel- und langfristig angelegt sind. Es lässt sich jedoch auch beobachten, dass ebenso kurzfristige, punktuelle Abstimmungen greifen. Diese Kurzfristigkeit kann sich im Prozess der Zusammenarbeit durch das *sukzessive Planungshandeln* verändern (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 80, S. 95 ff.).

In der Perspektive des Beitrags geht es also nicht um Kooperieren oder Vernetzen als das „Ziel (erwachsenen-)pädagogischer Handlungen“ aus einer organisationssoziologischen Perspektive (Franz & Feld 2015, S. 117), sondern wir thematisieren die Handlung im Sinne professionell erwachsenenpädagogischen Handelns. Angleichungshandeln kann hier unter den Möglichkeiten relativer Autonomie als Handlung im regionalen und erwachsenenpädagogischen Raum ausgestaltet werden. Dabei werden Erfahrungen gemacht, die in die Weiterbildungsorganisation rückgebunden werden (vgl. Jenner 2018; vgl. auch Seitter 2013; Sweers 2019). Für die Programmplanenden verweisen die sich über die kooperativen Beziehungen und Strukturen entwickelnden Handlungsketten gleichzeitig auf inhaltliche wie auf erwachsenenpädagogische Kompetenzen, auf Beziehungsfähigkeit in der Zusammenarbeit, auf Perspektivenübernahme und auf Perspektivverschränkung, die jeweils im Angleichungshandeln eingebracht werden.

5 Veränderung und Ausdifferenzierung kooperativer Beziehungen

Die Expert*inneninterviews mit Programmplanenden aus dem Forschungsprojekt werden nun genutzt, um spezifisches, konzentriertes Wissen zu der in Abschnitt 4 dargestellten Analyseperspektive zu erschließen (vgl. Meuser & Nagel 2003). Als Expert*innen wurden aufgrund der Anlage des Forschungsprojekts Programmplanende an den vier Volkshochschulen des Samples im Programmbereich „Arbeit und Beruf“ identifiziert. Ergänzt werden diese Interviews durch Interviews mit Programmplanenden aus Programmbereichen derselben Volkshochschulen, in denen über einen programmanalytischen Zugang ebenfalls Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung – wenn auch im geringeren Umfang – kategorisiert wurden.

Wir greifen für die Ausführungen dieses Beitrags die aus der Inhaltsanalyse (durchgeführt nach Mayring 2008) der Expert*inneninterviews erarbeiteten Ergebnisse zu kooperativen Beziehungen heraus. Dazu ist es notwendig, diese auf verschiedenen Ebenen zu differenzieren, die vermeintlich zunächst auf eine *kooperative*

professionelle Interaktionsorientierung (nach Jütte 2002) verweisen: (a) Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule zwischen Programmplaner*innen, Leitung sowie Dozent*innen und (b) im Sinne einer horizontalen Kooperation zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen. Auf diesen beiden Ebenen lässt sich deutlich eine interpersonale Zusammenarbeit im Kontext kooperativer Beziehungen erkennen.

Anschließend an bisherige Forschungsergebnisse (vgl. Gieseke & Gorecki 2000) können wir für diese Ebenen folgende Handlungen im Angleichungshandelns aus dem Erhebungsmaterial identifizieren:

Tabelle 1: Kooperative Interaktionsorientierung im Angleichungshandelns auf verschiedenen Ebenen

Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule (Programmplanende, Leitung sowie Dozent*innen)	Kooperation zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen
<p>Informationsaustausch zu Erkenntnissen von Tagungen u. Ä. in Dienstbesprechungen und Teamsitzungen</p> <p>vor dem regionalen Hintergrund Abstimmung von Inhalten und damit Abgleich der Beschreibungen sowie der genutzten Begriffe in Angebotsankündigungstexten zwischen den Programmplanenden</p> <p>gegenseitige inhaltliche Verschränkung zwischen den Angeboten in den Programmbereichen durch die Programmplanenden</p> <p>Empfehlungen von Dozent*innen zwischen den Programmplanenden</p> <p>Verweise von Teilnehmenden zwischen den Programmbereichen auf andere Angebote durch Programmplanende in Beratungssituationen</p> <p>Abstimmung bei externen Anfragen zwischen den Programmplanenden</p>	<p>Übernahme von Angeboten anderer Volkshochschulen in das eigene Programm im Sinne einer Anregung</p> <p>Empfehlung von Dozent*innen</p> <p>Entwicklung gemeinsamer Angebote, welche dann entweder nur an einer kooperierenden Volkshochschule angeboten werden oder sich über mehrere kooperierende Volkshochschulen erstrecken</p> <p>Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption, welche dann an den kooperierenden Volkshochschulen jeweils umgesetzt wird</p> <p>inhaltlicher und organisatorischer Austausch im Sinne von Synergieeffekten zur Positionierung gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern in/als Konkurrenz</p>

Deutlich werden in dieser Tabelle Momente des Handlungsvollzugs, die Handlungsspielräume für die Programmplanenden eröffnen und aufgrund des Anschlusses an bestehende Forschungserkenntnisse (vgl. ebd.) einen überdauernden Stabilitätscharakter in der Programmplanung aufweisen. Die Kooperationen zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen können dabei einen komplementären, subsidiären, supportiven oder integrativen Charakter haben (vgl. hierzu Mickler 2013, S. 49).

In der Perspektive „nach außen“ erweitert sich das Angleichungshandelns der Programmplanenden. Das „Außen“ zeigt sich entlang von Kooperationen und Netzwerken in verschiedenen Ausformungen, sodass wir uns auf einer dritten Ebene befinden, die aus unserem Forschungsmaterial heraus stärker auf *kompetitive Interaktionsorientierungen* (vgl. Jütte 2002) verweist.

Es lassen sich, daran orientiert, folgende Umsetzungen aus dem vorliegenden Forschungsmaterial identifizieren:

- Kooperationen als inhaltlich-konzeptionell vorgegebener Auftrag,
- Kooperationen als Auftrag mit inhaltlichem Spielraum,
- Kooperationen auf Nachfrage durch Dritte und
- Kooperationen auf Eigeninitiative (vgl. ausführlich Fleige et al. 2021).

Diese Kooperationen haben in der Volkshochschule ihren Ausgangspunkt entweder im allgemeinen Wettbewerb oder in der Konkurrenz (vgl. Jütte 2002) sowie in der regionalen Stabilisierung von Weiterbildungsangeboten oder in der regionalen Verantwortung.

Das Angleichungshandeln der Programmplanenden bezieht sich über die Kooperationen dann einerseits auf die Gewinnung von Angeboten und andererseits auf ihre inhaltlichen Gestaltungsspielräume in der Ausgestaltung des Programms. Sichtbar wird, ergänzend zum sukzessiven, auch das extensive Arbeiten in der Programmplanung. Den unterschiedlichen Kooperationsumsetzungen lassen sich dabei verschiedene Akteur*innen zuordnen: Unternehmen, Jobcenter/Bundesagentur für Arbeit, Stiftungen, Stadt/Kommune, Kammern, Hochschulen, andere (Weiterbildungs-)Bildungsanbieter. Die Kooperationen sind nicht selten regional eingebettet und über einen längeren Zeitraum gewachsen, sodass sie mit Netzwerkstrukturen verbunden sind. Vor allem heterogene Netzwerke, die auf die „Vernetzung von Akteuren, die in einem institutionellen Kontext bzw. einem organisationalen Feld (vgl. DiMaggio & Powell 1983) in einem funktionalen Abhängigkeits- und einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis stehen“ (Dollhausen 2013, S.19), abzielen, sind hier zu finden.

Mit Blick auf die vier benannten Umsetzungen wird nachzuvollziehen sein, wie sich Angebotsprofile in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und welche Spezifika sich über kooperative Beziehungen nicht nur für die Programmplanenden, sondern auch für die Organisationen ergeben. Nehmen wir dahingehend die relative Autonomie in den Blick, lässt sich diese kritisch befragen. Zwar scheint sie, so zeigen auch andere Forschungsergebnisse (vgl. dazu Alke & Graß 2019), eine selbstverständliche Handlungsgrundlage für die Programmplanung zu sein, aber die Einflussnahmen auf die relative Autonomie gilt es neu zu betrachten. In der „Kooperation auf Eigeninitiative“ lassen sich deutliche Handlungsspielräume nachzeichnen, die als Möglichkeitsräume ausgedeutet werden. In diesen Möglichkeitsräumen hat die relative Autonomie, immer natürlich eingebunden in Fragen nach Bedarfen und Bedürfnissen, als selbstverständliche Handlungsgrundlage weiterhin Bestand.

6 Ausblick

Der besondere Status der Volkshochschule als öffentlich verantworteter Bildungsinstitution fordert in ihrer Aufgabenauslegung, dasjenige, was für die Region, für die

Bevölkerung allgemein und im öffentlichen-demokratischen Handeln von Nutzen ist, im Auge zu haben. Da die Volkshochschule mit einem flexiblen Institutionalkonzept arbeitet, kann sie bei der Programmentwicklung in den verschiedenen Kooperationen mit ihrer relativen Autonomie professionelle Verantwortung für ihr Bildungshandeln übernehmen. Löst sich dabei die relative Autonomie in den Handlungsketten der Programmplanenden auf, hat das nicht nur Auswirkungen auf organisationaler Ebene (vgl. auch ebd.), sondern betrifft möglicherweise auch bestehende Programmstrukturen (vgl. Fleige et al. 2021).

Literatur

- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 96(2), 133–141.
- Alke, M. & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 249–268.
- Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Steuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 13–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v. & Stimm, M. (2021). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschule. Zugänge zum Lebenslangen Lernen* (Arbeitstitel). Bielefeld: transcript.
- Franz, M. & Feld, T. C. (2015). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“* (S. 59–114). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. & Pohlmann, C. (2016). Institutionelle Strukturen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 412–424). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(1), 45–57.
- Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview: Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481–491). Weinheim: Juventa.
- Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2013). Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 33–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autoren

Marion Fleige, Dr., Leitung der Arbeitsgruppe „Programmforschung“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin/Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät/Institut für Erziehungswissenschaften.

Maria Stimm, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin/Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät/Institut für Erziehungswissenschaften.

Bettina Thöne-Geyer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Programmforschung“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.