Humboldt-Universität zu Berlin Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften Institut für Erziehungswissenschaften Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen

Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung

(Professional development of adult educators – Training offerings in the field of program planning)

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M. A.)

im Studiengang Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen

Eingereicht von: Carolin Hecht

Carolin.Hecht1@gmail.com

Erstgutachterin: Prof. Dr. Aiga von Hippel Zweitgutachter: Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Abgabe: Berlin, 25.11.2014

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit zum Thema "Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen – Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung" greift Programmplanung als ein Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf, das in hohem Maße professionalisierungsbedürftig ist. Das Thema wird im Spannungsfeld von Professionalität und professionellem Handeln, den fachlichen Anforderungen der Programmplanung und den in der Programmplanung Tätigen mit ihren Eigenschaften und Voraussetzungen verortet. Untersucht werden die Rahmenbedingungen für die Professionalitätsentwicklung von in der Programmplanung Tätigen auf dem aktuellen Fortbildungsmarkt. Ziel ist es, die bestehenden Fortbildungsangebote für die spezifische Zielgruppe zu systematisieren und damit Optimierungsvorschläge zu unterbreiten.

Die Untersuchungsfrage "Wie gestaltet sich das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen im Themenbereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung?' soll mittels einer Programmanalyse der 2013 in Qualidat (DIE 2014) veröffentlichten Fortbildungsangebote beantwortet werden. Qualidat ist die Online-Fortbildungsdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), in der sich ErwachsenenbildnerInnen über Fortbildungsangebote in ganz Deutschland informieren können. Im Untersuchungszeitraum wurden über diese Plattform insgesamt 2.620 Angebote veröffentlicht. Um die relevanten Veranstaltungen für in der Programmplanung Tätige bestimmen zu können, bedarf es vorbereitend der Entwicklung eines Analyserasters. Dafür wird auf Grundlage der Wissensinseln aus dem Programmplanungsmodell von Gieseke (2006) ein Planungskompetenzprofil erstellt.

Mit Hilfe der Programmanalyse wird ein umfassendes Bild der Fortbildungslandschaft für die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger gezeichnet. Die Ergebnisse der Untersuchung geben darüber hinaus Anregungen, wie der Stellenwert des Bausteins Fortbildung für die Professionalitätsentwicklung von Programmplanenden zukünftig gesteigert werden kann. Abschließend werden daraus Schwerpunkte und Hypothesen für weitere Forschungsvorhaben abgeleitet.

Inhaltsverzeichnis

Zι	ısam	nmer	nfassung	2
In	halts	verz	zeichnis	3
Αŀ	bild	ungs	sverzeichnis	4
Ta	abell	enve	erzeichnis	5
1	Ein	führı	ung	6
	1.1	Pro	blemaufriss, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	6
	1.2	Ein	ordnung der Fragestellung in den Forschungsstand	8
2	The	eoret	tischer Hintergrund	12
	2.1	Pro	fessionstheoretische Zugänge	12
	2.	1.1	Profession – Professionalisierung – Professionalität	13
	2.	1.2	Aspekte der Professionalitätsentwicklung	17
	2.2	Pro	ogrammplanung	21
	2.	2.1	Begriffliche Differenzierungen	22
	2.	2.2	Das Modell des vernetzten Planungshandelns	26
	2.3	Das	s in der Programmplanung tätige Personal	30
	2.	3.1	Definition der Zielgruppe	31
	2.	3.2	Ausgewählte Daten zur Beschäftigungslage	33
	2.	3.3	Qualifikation und Fortbildung	36
3	Zie	I, De	esign und Ergebnisse der empirischen Untersuchung	42
	3.1	Unt	tersuchungsfragen und ihnen zu Grunde liegende Annahmen	42
	3.2	Me	thodenauswahl	44
	3.3	Vor	bereitung und Verfahrensweisen	48
	3.	3.1	Entwicklung eines Planungskompetenzprofils	48
	3.	3.2	Durchführung der Programmanalyse	50
	3.4	Dar	rstellung und Interpretation der Ergebnisse	53
			e Würdigung der Ergebnisse und Ausblick	
			erzeichnis	
Ar	nhan	a		73

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Verhältnis von Bildungsmanagement und Programmplanung	24
Abb. 2	Modell des vernetzten Planungshandelns	28
Abb. 3	Wissensinseln (Mehrfachnennungen enthalten)	54
Abb. 4	Trägerformen	57
Abb. 5	Veranstaltungsformate	58
Abb. 6	Durchführungsorte	59
Abb. 7	Durchführungszeiten	62

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Forschungsprojekte mit relevanten Ergebnissen aus der Forschungslandkarte	
des DIE	=	8
Tab. 2	Ebenen erwachsenenpädagogischen Handelns	. 23
Tab. 3	Art der Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse mit Zahlen	. 34
Tab. 4	Häufigkeit der Abschlussarten von hauptberuflichem Fachpersonal in der	
Erwach	senenbildung/Weiterbildung	. 37
Tab. 5	Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen für in der Programmplanung Tätige.	.56

1 Einführung

1.1 Problemaufriss, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gestaltet sich als Berufsfeld sehr heterogen aus. Diese Heterogenität ist auf die große Unterschiedlichkeit der Institutionen und Trägerstrukturen, der Bildungsziele, Inhalte und Methoden zurückzuführen (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 45). Damit einhergehend gestalten sich die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen für das erwachsenenpädagogische Personal sehr unterschiedlich, was sich auch auf die geforderten Qualifikationen auswirkt. Es gibt keine einheitlichen Standards und Verbindlichkeiten für die Ausbildungs- und Zugangswege (vgl. Seitter 2011, S. 130). Festzustellen ist, dass die Beschäftigten in der Weiterbildung einen hohen Akademisierungsgrad aufweisen. Der explizit erwachsenenpädagogische Bildungshintergrund ist jedoch sehr heterogen oder auch "nicht notwendigerweise vorhanden" (Seitter 2011, S. 130). Viele in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige können als Quer- bzw. Seiteneinsteiger bezeichnet werden.

Ein hoher Stellenwert sollte im Rahmen einer professionellen, qualitativ hochwertigen Gestaltung von Lehr-Lernangeboten für Erwachsene demnach Angeboten zur Berufseinführung und Fortbildung zukommen. Doch in diesen Bereichen konstatieren mehrere WissenschaftlerInnen (vgl. Seitter 2011; Fuchs 2011; Nuissl/Pehl 2004) erhebliche Defizite. So bestehe ein dringender Bedarf nach Zusammenstellung und Systematisierung der Aus- und Fortbildungsstrukturen, Definition von Kernkompetenzen und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2008, S. 9; Klimperle 2009, S. 64).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Systematisierung und Optimierung der Fortbildungsangebote für in der Programmplanung Tätige¹ zu leisten. Der Fokus wird bewusst auf die Programmplanung gelegt, weil sie als die wichtigste erwachsenenpädagogische Tätigkeit der meisten hauptberuflichen WeiterbildnerInnen gilt (vgl. Gieseke 1994, S. 11). Planung zählt neben Lehren und Beratung zu den Kernaufgaben des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Nolda 2008, S. 117-119). Zudem legt die Programmplanung mit der makrodidaktischen Entwicklung, Veröffentlichung und Realisierung eines Weiterbildungsprogramms den Grundstein für die Durchführung von Lehr-/Lernangeboten. Dabei werden die Weichen für die Teilhabe an lebens-

¹ Die Bezeichnung ,in der Programmplanung Tätige' wird gewählt, um auf die Heterogenität des beruflichen Handlungsfeldes aufmerksam zu machen. Eine Definition wird im Kapitel 2.3.1 vorgenommen. Zur Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten werden die Bezeichnungen ,Programmplanende' und ,ProgrammplanerIn' synonym verwendet.

langem Lernen gelegt. Professionelles Programmplanen kann nicht allein auf der Basis beruflicher Erfahrung erfolgen, sondern erfordert erwachsenenpädagogisches Wissen, welches Interpretationen, Begründungen und das Einordnen von Bildungsprozessen in übergreifende Kontexte erst ermöglicht (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 46f.). Die Rolle von Fortbildung für die Professionellen ist in diesem Gefüge noch näher zu bestimmen (vgl. Kapitel 2.1.2).

Zur Erreichung des Untersuchungsziels wird ein methodisches Design gewählt, welches sich auf die folgende Forschungsfrage gründet: Wie gestaltet sich das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen im Themenbereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung? Das Interesse besteht darin, zunächst die Fortbildungsangebote zu systematisieren und daraufhin zu analysieren, wie sich das Angebot ausgestaltet. Anhand der übergeordneten Forschungsfrage, die in Kapitel 3.1 noch weiter ausdifferenziert wird, steht fest, dass die Untersuchung als Programmanalyse angelegt werden muss. Als Datenbasis für die Programmanalyse dienen die veröffentlichten Fortbildungsangebote der Weiterbildungsdatenbank Qualidat des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) aus dem Jahr 2013. Das Kategoriensystem wird aus einem eigens entwickelten Kompetenzprofil für die Programmplanung abgeleitet, welches auf dem Modell des vernetzten Planungshandelns (Gieseke 2000) beruht. Trotz des heterogenen Tätigkeitsfelds von Programmplanenden sollen die Fortbildungsangebote ganz allgemein für in der Programmplanung Tätige betrachtet werden ohne zwischen Trägerstrukturen zu unterscheiden oder sich ausschließlich auf einen bestimmten institutionellen Bereich (z. B. Volkshochschulen) zu beziehen. Denn selbst wenn die in der Programmplanung Tätigen im selben Bereich oder gar derselben Einrichtung arbeiten, sind sie Individuen, die biografisch bedingt ganz unterschiedliche Fortbildungsbedürfnisse und -interessen haben. In der Arbeit wird bewusst der Begriff Fortbildung statt Weiterbildung der Weiterbildenden verwendet, weil Weiterbildung weiter greift und neben formal organisiertem Lernen im beruflichen Kontext auch informelles Lernen einschließt. Informelle Lernkontexte lassen sich über eine Programmanalyse nicht erfassen.

Die Arbeit steigt mit der Darstellung des theoretischen Hintergrunds in die Thematik ein. Dabei soll ausgehend von professionstheoretischen Betrachtungen (Kapitel 2.1) und der Programmplanungstheorie (Kapitel 2.2) betrachtet werden, welche Fortbildung in der Programmplanung Tätige benötigen und wie diese Zielgruppe charakterisiert werden kann (Kapitel 2.3). Im dritten Kapitel werden die Ziele und das Design der empirischen Untersuchung beleuchtet. Ein Bestandteil davon ist es, die Untersuchungsfragen und ihnen zugrunde liegende Annahmen darzulegen (Kapitel 3.1). Des Weiteren wird die Auswahl der

Forschungsmethode Programmanalyse unter Berücksichtigung der Vor- und Nachteile begründet und erklärt, wie bei der Durchführung idealtypisch vorzugehen ist (Kapitel 3.2). Vorbereitung und Verfahrensweisen der Datenerhebung, -analyse und -auswertung stehen im Mittelpunkt von Kapitel 3.3. Im Unterpunkt 3.3.1 wird ein Kompetenzprofil für die Programmplanung entwickelt, woraufhin die Durchführung der Programmanalyse erläutert wird (Kapitel 3.3.2). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden bezogen auf die einzelnen Untersuchungsfragen in Kapitel 3.4 präsentiert. Abschließend erfolgt in Kapitel 4 eine kritische Würdigung der Ergebnisse gepaart mit einem Ausblick.

Die Durchführbarkeit des Forschungsvorhabens gründet sich maßgeblich auf die kooperative Unterstützung des DIE bei der Herausgabe der Angebotsdaten aus Qualidat. Mein besonderer Dank gilt hierzu Susanne Witt, Mitarbeiterin im Daten- und Informationszentrum des DIE, für ihr Engagement bei der Aufbereitung und Übermittlung der Dateien sowie die geduldige Einführung in die Systematik.

1.2 Einordnung der Fragestellung in den Forschungsstand

Aktuell ist festzustellen, dass es zwar allgemeine Auswertungen über das Fortbildungsangebot für WeiterbildnerInnen gibt, spezielle Analysen für den Themenbereich Programmplanung jedoch hauptsächlich in vergleichender Perspektive mit anderen Themenfeldern vorliegen (Laux 2008). Mehrere Untersuchungen (Fuchs 2011; Klimperle 2008; Peters 2004) widmen sich der Erwachsenenbildungsprofessionalität mit oder ohne Bezug auf eine spezifische in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätige Gruppe. Eine ausführliche Studie (Gieseke 2000) wurde zum Programmplanungshandeln durchgeführt.

Eine erste Suche in der Forschungslandkarte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (im Folgenden DIE genannt) ergibt, dass viele der gelisteten Forschungsprojekte das Thema der vorliegenden Arbeit lediglich am Rande tangieren und eine andere Zielstellung verfolgen. Exemplarisch trifft das auf die Projekte in Tabelle 1 zu.

Tab. 1 Forschungsprojekte mit relevanten Ergebnissen aus der Forschungslandkarte des DIE

Titel	Inhalte mit gewissem Nut- zen/Bezug zum Forschungs- thema der Arbeit	Leitung, Institut, Durchführungszeit- raum
TAW - Tätigkeits- und Aufga- benfelder von Weiterbild- ner/inne/n	Veränderte Anforderungen an WeiterbildnerInnen	Susanne Kraft, DIE, 09/2003 bis 11/2004

Q-ACT - Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education	Wege zur Verbesserung der Professionalität der Weiterbild- nerInnen	Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, 10/2006 bis 09/2007
Inhalte und Lernziele der Curri- cula von Erwachsenenbildungs- studiengängen und Anforderun- gen der Praxis im Vergleich	Stellenwert der Programmpla- nung in Curricula von Erwach- senenbildungsstudiengängen	Katrin Heyl, DIE, 10/2008 bis 09/2011
KOMESS - Kompetenzerfas- sung in der Weiterbildung	Kernkompetenzen in der Weiterbildung	Anne Strauch, DIE, 07/2008 bis 12/2012

Quelle: eigene Zusammenfassung, vgl. Ludwig 2014, o. S.

Die sechs wichtigsten Studien in Bezug auf das Thema und die Anlage der vorliegenden Arbeit werden im Folgenden in Eckpunkten dargestellt. Sie untermauern das Forschungsinteresse dieser Arbeit, sodass ihre zentralen Ergebnisse in den Theorieteil (Kapitel 2) oder in das Forschungsdesign (Kapitel 3) einfließen.

Einen besonderen Stellenwert nimmt das Projekt "Qualidat - Datenbank Qualifizierungsangebote für Weiterbildner/innen" ein, welches von 2004 bis 2006 von Conein und Kraft
geleitet wurde. Die Datenbank ist über die Homepage des DIE frei zugänglich und bündelt
seit 2005 Fortbildungsangebote für Erwachsenen- und WeiterbildnerInnen verschiedener
Träger in ganz Deutschland (vgl. Laux 2008, S. 2). Die Anbieter tragen ihre Veranstaltungen selbst ein. Eine Ausnahme gilt für die Angebote der Volkhochschulverbände, welche
vom DIE gesammelt und zentral in die Datenbank eingegeben werden. Qualidat ist vor allem als Service-Instrument zur Information für fortbildungsinteressierte WeiterbildnerInnen
gedacht. Daher werden dort nur die Veranstaltungen aufgenommen, die noch nicht stattgefunden haben (vgl. Witt 2014, S. 2). Durch die einzigartige Bündelung der Angebote
aus ganz Deutschland bietet sich die Plattform dennoch als Forschungsinstrument für
Analysen zum Fortbildungsmarkt an. Als solches wird sie auch in dieser Arbeit genutzt
(vgl. Kapitel 3.2).

Das BMBF-Projekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) hat im Wesentlichen dazu beigetragen, dass aktuelle Befunde im Bereich Fortbildung des Weiterbildungspersonals vorliegen. Wesentliche Ergebnisse finden sich in den Bereichen Aufgaben- und Tätigkeitsprofile sowie Fortbildungsinteressen und -bedarfe von ProgrammplanerInnen sowie im Vergleich der Fortbildungsinteressen mit dem -angebot. Das breit angelegte Forschungsdesign umfasst 44 Experteninterviews, 83 problemzentrierte Interviews, 18 Gruppendiskussionen mit insgesamt 81 Teilnehmenden sowie eine schriftliche Delphi-Befragung mit insgesamt 170 Fragebögen (vgl. Fuchs et al. 2009a, S. 18ff.). Eine Besonderheit liegt darin, dass die Studie das Weiterbildungspersonal aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Zum Beispiel schätzen unterschiedliche Personalgruppen die an sie gestellten Kompetenzanforderungen gegenseitig ein (vgl. Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 49ff.).

Die Weiterbildungsinteressen von WeiterbildnerInnen haben beispielsweise auch Gieseke/Reich (2006) erforscht. Sie beklagen einleitend, dass Ende der 1990er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den Institutionen neben der Einführung neuer Qualitätsmanagementstandards die Fortbildung der PlanerInnen und DozentInnen vernachlässigt worden sei. Gleichzeitig hätten auch notwendige inhaltliche Innovationen für die Programmentwicklung zu wenig Beachtung erhalten (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 38). Gieseke/Reich setzen einen Fragebogen ein, der mit dem Schwerpunkt auf das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Aufschluss über den Fortbildungsbedarf geben soll, welcher notwendig ist, um Lernkulturen weiterzuentwickeln. Sie gehen davon aus, dass sämtliche Gruppen der in der Weiterbildung Tätigen von Fortbildungen im Themenblock Lehren und Lernen zugunsten der Lernkulturentwicklung profitieren können (vgl. ebd., S. 38-42). Die Untersuchung war als Vollerhebung für Berlin und Brandenburg angelegt. Es konnten insgesamt 274 Fragebögen in die Auswertung einfließen. Nähere Ergebnisse zu den Fortbildungsinteressen werden im Kapitel 2.3.3 vorgestellt.

Weiterhin gibt es bereits Untersuchungen zum Fortbildungsangebot, die sich aber auf andere Adressaten beziehen. In Bezug auf die Art der Fragestellung und das Forschungsdesign liefert Botzat (2001) mit ihrem Beitrag eine hilfreiche Vorlage. Sie nimmt ausgehend von den Anforderungen, die neue Lehr- und Lernkulturen an das lehrende Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen, eine Programmdurchsicht an 120 Programmen vor. Das Ziel besteht darin, "Veranstaltungen, die unter dem Begriff "Fortbildung für lehrendes Personal' gefasst werden konnten" (Botzat 2001, S. 38) zu identifizieren und zu analysieren. Somit ist die Studie von Botzat inhaltlich anders gelagert als die vorliegende Arbeit, da sie unter anderem eine andere Zielgruppe betrachtet, weist aber in der Anlage Ähnlichkeiten auf. Dies ist die einzige bereits veröffentlichte Untersuchung, welche angebotene Fortbildungsveranstaltungen bezogen auf ein bestimmtes erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld systematisiert.

Kraft/Seitter/Kollewe (2009) haben eine Expertise veröffentlicht, deren Ziel darin besteht, "ein erstes Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für in der Weiterbildung Tätige zu erarbeiten sowie Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung auf der Basis von Gesprächen mit Expert/innen (...) auszuloten" (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 9). Ein Unterziel, welches für diese Arbeit von besonderem Interesse ist, besteht in der "Systematisierung der Fortbildungsangebote" (ebd.), wofür das Forscherteam über Qualidat hinaus ergänzende Internetrecherchen anstellt. Die Auswertung für Qualidat im Zeitraum von Ende 2006 bis Ende 2007 in den Themenfeldern Kursplanung/-organisation und Öffentlichkeitsarbeit bestätigen die Zahlen von Laux (2008). Aus der Analyse von Kraft/Seitter/Kollewe (2009) kann festgehalten werden, dass das Gesamtangebot an Fortbildungen zwar sehr groß und vielfältig ist, den

ForscherInnen fällt jedoch gleichzeitig auf, dass "Themen zur adressaten- und zielgruppenorientierten Bildungsarbeit weitgehend fehlen" (ebd., S. 46). Weiterhin besteht ein hoher Nutzen der Arbeit in den Ausführungen zum Fortbildungsbedarf der in der Weiterbildung Tätigen, welcher anhand aktueller Untersuchungen und des Fachdiskurses in Zeitschriften zusammengefasst wird (vgl. S. 23 ff.).

Zum Themenstrang Programmplanung ist eine Studie unter dem Titel "Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs 'Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen' in der konfessionellen Erwachsenenbildung" von Gieseke (2000) zu beachten. Gegenstand der Untersuchung ist das pädagogische Planungshandeln in kirchlichen Bildungsinstitutionen, welches in ganzheitlicher Betrachtungsweise mithilfe der vier perspektivischen Zugänge Programmanalyse, Arbeitsplatzanalyse, Videofallanalyse sowie berufsbiografische Analyse erfasst wird. Die empirischen Ergebnisse dieser umfassenden Arbeit liefern Erkenntnisse über Tätigkeiten, Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen von ProgrammplanerInnen sowie die Bedingungen, unter denen sie pädagogisch handeln (vgl. Gieseke 2000b, S. 11-13.). Unter anderem wurde anhand der Ergebnisse das Modell des vernetzten Planungshandelns (vgl. Gieseke 2000d, S. 330) entwickelt. Die Erkenntnisse sind essentiell für Kapitel 2.2.2 sowie Kapitel 3.3.1.

Ergebnissichernd ist festzuhalten, dass bereits einige Auswertungen zum Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für ErwachsenenpädagogInnen existieren. Aus Sicht der spezifischen Bedürfnisse von in der Programmplanung Tätigen liegen bisher allerdings keine ausreichenden Daten vor. Bis heute lassen sich auf dem Gebiet Fortbildung der WeiterbildnerInnen Forschungslücken in vielerlei Hinsicht ermitteln (vgl. Hippel/Tippelt 2009, S. 221).

2 Theoretischer Hintergrund

Die Arbeit fußt auf zwei theoretischen Zugängen – der Professionalitätstheorie und der Programmplanung – sowie empirischen Erkenntnissen über das in der Programmplanung Tätige Personal. Im Folgenden wird immer wieder deutlich, dass dies essentielle Grundlagen für die Bearbeitung der Fragestellung sind.

Zunächst soll der Unterbau für die Beantwortung professionstheoretischer Fragen, welche das Thema aufwirft, gelegt werden (Kapitel 2.1). Im Kapitel 2.2 werden als erstes begriffliche Einordnungen für den Bereich der Programmplanung vorgenommen. Daran anschließend wird das Programmplanungsmodell von Gieseke (2000d, 2003, 2006) als Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzprofils für in der Programmplanung Tätige vorgestellt. Das anschließende Kapitel 2.3 greift den Gedanken auf, dass die Programmplanenden selbst eine Zielgruppe von Fortbildung darstellen und charakterisiert diese durch ausgewählte Daten und Erkenntnisse aus der Forschung.

2.1 Professionstheoretische Zugänge

Das Themengebiet Professionstheorien erweist sich als sehr komplex, sodass zunächst geklärt werden muss, welche Fragen und Inhalte in Anbetracht der Thematik 'Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen – Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung' von Bedeutung sind.

Mit der vorliegenden Arbeit sollen neue Erkenntnisse über das Themenfeld Programmplanung im Fortbildungsangebot für WeiterbildnerInnen generiert werden und damit ein
Beitrag zur Optimierung der Rahmenbedingungen für die Professionalitätsentwicklung von
in der Programmplanung Tätigen geleistet. Von wesentlicher Bedeutung ist dafür, in Erfahrung zu bringen, wie erwachsenenpädagogische Professionalität berufsbiografisch individuell entsteht und welcher Stellenwert dabei der Fortbildung zukommt. Um sich damit
eingehend beschäftigen zu können, bedarf es an erster Stelle der Klärung der drei zentralen Begriffe Profession (Strukturebene), Professionalisierung (Prozessebene) und Professionalität (Handlungsebene). Obwohl das Thema lediglich den Professionalitätsbegriff
enthält, ist es sinnvoll, auch die beiden anderen Kategorien zu betrachten, da sie geeignet
sind, um die Notwendigkeit von Fortbildung in der Weiterbildung zu begründen. Im Gliederungspunkt 2.1.2 werden daraufhin wesentliche Aspekte der Entwicklung von Professionalität behandelt, die sich teilweise aus den Begrifflichkeiten ableiten.

2.1.1 Profession – Professionalisierung – Professionalität

Wenn hier die komplexen Kategorien Profession, Professionalisierung und Professionalität in den Mittelpunkt gerückt werden, dann geschieht dies also auch, um Aussagen wie diese von Fuchs (2011) verstehen und einordnen zu können:

"Um ein langfristig professionelles berufliches Handeln unter Beweis stellen zu können, ist die kontinuierliche Kompetenzentwicklung oder Fortbildung des Personals ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität und auf lange Sicht von Professionalisierung im Sinne der Verberuflichung." (Fuchs 2011, S. 119)

Dieses Zitat greift direkt und indirekt alle drei Kategorien auf und plausibilisiert dabei das Forschungsinteresse der Arbeit, indem es Fortbildung und Professionalität(-sentwicklung) als fest miteinander verbunden darstellt. Bei der differenzierten Betrachtung der drei Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität ist entscheidend, dass sie im Wesentlichen voneinander unabhängige Kategorien sind, die dennoch aufeinander verweisen und nicht in Gänze ohne einander auskommen.

Schmidt (2008) zeigt zwei Perspektiven zur Definition von Profession auf.

"In synchroner, heutiger Perspektive sind Professionen herausgehobene Berufsformen, die bestimmte *gesamtgesellschaftlich zentrale Funktionen* erfüllen und die sich aufgrund dessen anhand *gemeinsamer typischer Merkmale* charakterisieren lassen." (Schmidt 2008, S. 838, Hervorh. im Original)

In ihrer besonderen Stellung und gesellschaftlichen Einbettung, die historisch gewachsen ist (vgl. Nittel 2000, S. 41 f.), weisen Professionen bestimmte Strukturmerkmale auf, welche diese erste Perspektive in den Mittelpunkt stellt. Fuchs (2011) zählt u. a. eine wissenschaftliche Ausbildung, hohes Ansehen/Titel, Autonomie, Klientenorientierung, eine ethische/normative Komponente, die Organisation im Berufsverband und ein Aufgabenmonopol dazu (vgl. Fuchs 2011, S. 67). Als Kern der Profession fasst Nittel zusammen, dass ein als Profession ausgewiesener Beruf "eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird" (Nittel 2011, S. 42). Doch wie sieht eine aufwändige Sozialisation aus und ab wann kann von einer hochgradigen Arbeitsteilung gesprochen werden? Die deutliche Abgrenzung einer Profession von gewöhnlichen Berufen scheint trotz umfassenden Merkmalskatalogs auf den ersten Blick nur schwer realisierbar. In der erwachsenenpädagogischen Forschung ist häufig diskutiert worden, inwiefern diese als Profession angesehen werden kann. Je nach Theoriestandpunkt kommen die WissenschaftlerInnen zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Nittel 2000, S. 47-49). Für die vorliegende Arbeit ist diese Frage nicht essentiell. Schmidt (2008) verbindet mit der Festlegung eines idealtypischen Bildes von Profession sogar eine unzulässige Verengung und stellt als zweites die aus seiner Sicht geeigneteren struktur- und

handlungstheoretischen Ansätze vor (vgl. Schmidt 2008, S. 383). Diese begreifen Professionen "mit Blick auf das *Handeln* der Professionellen (...) als Interaktionskomplexe (...), denen aufgrund ihres Eingebundenseins in *strukturelle Zwänge* eine eigentümliche *Handlungslogik* (...) zugeschrieben werden kann" (Schmidt 2008, S. 838, Hervorh. im Original). Die strukturellen Zwänge liegen in der Profession begründet und sind darauf zurückzuführen, dass die Ziele und Anforderungen des Handelns in nicht auflösbare Spannungen und Widersprüche verstrickt sind, die in der Praxis in unterschiedlicher Weise zu bewältigen sind (vgl. ebd., S. 843f.). Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass unter Rückbezug auf die merkmalsorientierte professionstheoretische Perspektive durchaus auch die kontinuierliche Fortbildung als ein Merkmal von Professionen gelten kann, da das exklusive Wissen stets aktualisiert werden muss (vgl. von Hippel 2011, S. 250). Aus Sicht der Strukturzwänge und eigentümlichen Handlungslogik von Professionen nimmt Fortbildung die Aufgabe ein, Einstellungen, Werthaltungen und Wissen zu entwickeln, welche es ermöglichen den widersprüchlichen Charakter der professionellen Handlungslogik in der Berufspraxis zu bewältigen (vgl. ebd.).

Der Begriff Professionalisierung zielt "auf kollektive und individuelle Prozesse der Verberuflichung, ohne dass diese einer bestimmten Teleologie oder Ablauflogik unterworfen wären" (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 141). Demnach endeten längst nicht alle Vorgänge der Professionalisierung, die in vielen Berufen beobachtbar seien, in der Konstitution einer Profession mit den oben angedeuteten Strukturmerkmalen (vgl. ebd.). Somit steht die Kategorie Professionalisierung nicht zwangsläufig in einer sachlogischen Beziehung zum Professionsbegriff (vgl. Nittel 2000, S. 49). Befasst man sich allerdings mit der Historie der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsdebatte wie sie von Tietgens (1988) erläutert wird, dann ist erkennbar, dass zumindest phasenweise und von bestimmten VertreterInnen der Statusgewinn mit dem Ziel "Profession Erwachsenenpädagogik" verfolgt worden ist. Gleichwenn Tietgens (1988) die Voraussetzungen zum Erreichen dieses Ansinnens damals und sogar mit Blick in die Zukunft nicht als gegeben ansieht (vgl. Tietgens 1988, S. 36). In der Erwachsenenpädagogik werden seit Anfang der 1970er Jahre Fragen der Professionalisierung diskutiert (vgl. Nittel 2000, S. 53), die ihren Ursprung bereits in Entwicklungen der 1960er Jahre nehmen (vgl. Tietgens 1988, S. 31). Bis heute muss der Fortschritt dieser Bemühungen in der Disziplin als defizitär betrachtet werden. Folgende Problemfelder wirken laut Fuchs (2011) erschwerend:

- Vielfalt und Heterogenität des p\u00e4dagogischen Handlungsfeldes,
- Schwierigkeiten bei der Abgrenzung des p\u00e4dagogisch professionellen Berufshandelns,
- Mangel einer allgemein akzeptierten Bezugswissenschaft und Wissensbasis,

- fehlende Autonomie durch staatliche Rahmung in vielen Feldern,
- Mangel an beruflicher Identität,
- fehlende Existenz einheitlicher Zugangswege und standardisierter Qualifikation,
- fehlende systematische und empirisch basierte Erfassung von Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern,
- keine präzise formulierten Kompetenzprofile (vgl. Fuchs 2011, S. 96-103).

Das Konstrukt Professionalisierung umfasst nicht nur den Bedeutungszusammenhang der Verberuflichung, sondern kann beispielsweise auch als Verwissenschaftlichung oder individueller Prozess der beruflichen Reifung verstanden werden (vgl. Nittel 2000, S. 61). In der Bedeutung des beruflichen Reifungsprozesses sind deutliche Bezüge zur zweiten professionstheoretischen Perspektive von Schmidt sowie zum Professionalitätsbegriff enthalten.

Die Abgrenzung der Begriffe Professionalisierung und Professionalität gelingt bei Gieseke sehr deutlich:

"Professionalität und Professionalisierung stehen für Kompetenzen im individuellen Handeln und für Prozesse, welche die Ausdifferenzierung wissenschaftlich fundierter Berufe betreffen. Professionalisierung meint (...) die programmatische Unterstützung einer hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Professionalität (...) beschreibt kompetentes pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unabhängig vom Einstellungsverhältnis (...)." (Gieseke 2009, S. 385)

Der Begriff Professionalität tritt nah an die individuelle Seite der Berufsausübung und ver-"eine durch und durch handlungstheoretische Betrachtungsweise" langt de/Nittel/Seitter 2007, S. 142). Dahingegen benötige Professionalisierung einen prozessund machttheoretischen Zugang (vgl. ebd.). Was unter "kompetentem pädagogischem Handeln' zu verstehen ist, führt Gieseke weiter aus: "Für die Weiterbildung bedeutet Professionalität die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichem und theoretischem Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen" (Gieseke 2009, S. 385). Ein Handeln, das auf breitem Wissen, der Fähigkeit zu genauer Situationsanalyse sowie Erfahrungen beruht, bilde dafür die Basis (vgl. ebd.). Kade/Nittel/Seitter (2007) benennen als Quellen der Professionalität Wissen und Können (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 143). Verlangt wird von professionellen AkteurInnen demnach, dass sie situativ unter Nutzung eines hohen Maßes an Reflexivität und Begründungsfähigkeit mit Paradoxien umgehen und Widerspruchskonstellationen aushalten können (vgl. Nolda 2008, S. 117). Sie müssen immer wieder von Neuem entscheiden, welche Bestandteile ihres Wissens, wie interpretiert und genutzt werden können, was Kade/Nittel/Seitter (2007) wie folgt erläutern:

"Professionalität stellt einen flüchtigen, weil situativ konstituierten Gegenstandsbereich dar, einen Zustand von Beruflichkeit, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss. Die Kategorie bezeichnet einen bestimmten Modus im Arbeitsvollzug selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt." (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 142)

Professionalität wird hier außerdem zu einem Maß für qualitätsvolles Handeln, auch wenn dieses nur schwer bestimmbar sein dürfte. Der letzte Teil des Zitats bedeutet im Umkehrschluss, dass ErwachsenenbildnerInnen in der Lage sein müssen, professionell zu handeln, ansonsten würde ihnen die Befähigung zur Ausübung erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten fehlen und die Qualität wäre nicht gewährleistet.

Der speziellere Begriff Erwachsenenbildungsprofessionalität soll nach der Definition von Peters (2004) als kompetentes didaktisches Handeln verstanden werden, wenn dieses

- "auf das Lernen und die Bildung von Personen und auf Bildung als gesellschaftlichen Wert bezogen ist,
- (...) die daran geknüpften individuellen und gesellschaftlichen Interessen personen- und sachgerecht in Beziehung zu setzen vermag und
- (...) die jeweiligen Lern- und Bildungsinhalte sowohl nach Maßgabe ihrer (wissenschaftlichen) Wahrheit und Richtigkeit als auch nach Maßgabe ihrer interessenspezifischen partikularen Relevanz und Nützlichkeit angemessen berücksichtigt." (Peters 2004, S. 125f.; Aufzählung C.H.)

Damit ist eine Definition gegeben, welche die bereits ausgeführten Merkmale der Professionalität mit den Wertorientierungen der Erwachsenenbildung verbindet.

Professionalität kann unabhängig vom "kollektiven Prozess der Professionalisierung (...) (und/C.H.) der Existenz einer fest in der Gesellschaft verankerten Profession" (Nittel 2000, S. 70) vorhanden sein. Diese Erkenntnis ist ganz wesentlich für die vorliegende Arbeit. Sie zeigt, dass Erwachsenenpädagoglnnen und speziell Programmplanende Professionalität entwickeln können, ohne dass vorher entschieden werden muss, ob die beiden anderen Kategorien erfüllt sind. Wenn Professionalität nie als erreicht angesehen werden kann, da sie nicht statisch ist, sie aber gleichzeitig Ausdruck von pädagogischer Qualität ist, stellt sich die Frage, wie Professionalität berufsbiografisch entwickelt werden kann. Es muss insbesondere der Stellenwert von Fortbildung geklärt werden. Auch die Begriffe Wissen und Können sowie Kompetenz, die Bestandteil der kompetenztheoretischen Definition von Professionalität sind, bedürfen einer Präzisierung, die im folgenden Gliederungspunkt vorgenommen werden soll.

2.1.2 Aspekte der Professionalitätsentwicklung

Seitter (2009) betrachtet den Begriff Professionalitätsentwicklung aus zwei Perspektiven – einer synchronen und einer diachronen. Die synchrone nutzt er zur Beschreibung neuer Tätigkeitsprofile und Aufgabenbereiche in der Erwachsenenbildung. In der diachronen Sichtweise wird Professionalitätsentwicklung "als kontinuierliche, sich im und durch den Beruf vollziehende Kompetenzaufschichtung unter Einbezug auch informeller Formen der Fortbildung" (Seitter 2009, S. 12) begriffen. In diesem Sinne kann von Professionalitätsentwicklung gesprochen werden, wenn Kompetenzen berufsbiografisch verankert aufgeschichtet und vertieft werden. Als Stationen der berufsbiografischen Kompetenzaufschichtung führt Seitter (2009) neben der hier relevanten Fortbildung Studium, Berufseinstieg sowie Berufliche Selbstbeschreibung auf. Somit stellt Fortbildung im Sinne einer "berufsbiografischen Kompetenzaufschichtung" (ebd., S. 13) einen Baustein der Professionalitätsentwicklung dar (vgl. ebd., S. 11-13).

Wissen und Können

Als Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungsprofessionalität sind "allgemeine und spezifische Formen des Wissens und Könnens, das Bewusstsein der eigenen professionellen Aufgabe und Rolle, eine ethische Handlungsorientierung, eine zumindest relative Autonomie des professionellen Handelns und der soziale Zusammenhang mit anderen professionell Handelnden" (Peters 2004, S. 128) notwendig. Als essentielle Grundlage für professionelles didaktisches Handeln komme dem Wissen und Können ein besonderer Stellenwert zu. Beide Begriffe bedürfen einer näheren Bestimmung, bevor damit weitergearbeitet werden kann. Nach Nolda (2010) wird Wissen häufig eingeteilt in deklaratives und prozedurales Wissen. Während deklaratives Wissen als allgemeine Kenntnisse sprachlich mitgeteilt werden kann, ist prozedurales Wissen in Form von Können in Handlungen beobachtbar, und kann in der Regel nur selten verbalisiert werden. Dies entspricht laut Nolda der Unterscheidung zwischen "knowing that" und "knowing how" (vgl. Nolda 2010, o. S.).

Im Umkehrschluss bedeutet Können, zu wissen, wie zu handeln ist. Ob die Handlungen auch danach ausgeführt werden, ist nicht Teil der Definition. Wissen soll in dieser Arbeit als gesellschaftlich bedingt verstanden werden. Dabei bleibt die Prüfung des universell gültigen Wahrheitsgehalts von Wissen außen vor. Wissen wird neutral als Anhäufung von Kenntnissen (speziell für die Programmplanung) und nicht von wahren Aussagen über Wirklichkeit begriffen (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung steht das Professionswissen, welches nach Peters als "zusammenfassende Beschreibung der Gesamtheit desjenigen Wissens, über das Professionelle verfügen müssen, wenn sie pro-

fessionell handeln wollen bzw. können sollen" (Peters 2004, S. 157) definiert wird. Dewe (1996) unterscheidet zwischen wissenschaftlichem Erklärungswissen als Wissen zur Verbesserung von Begründungskompetenz und praktischem Entscheidungswissen als Können, das die Handlungskompetenz verbessert. Beide Wissensarten gehen in ihrer Gesamtheit in das Professionswissen ein (vgl. Dewe 1996, S. 41f.). Professionelles erwachsenenpädagogisches Können basiert einerseits auf persönlichen Voraussetzungen (z. B. Begabungen, Haltungen, Eigenschaften) und andererseits auf Einübung bzw. Routine. Die Einübung kann lediglich durch längere berufliche Praxis entstehen, kurzzeitige Praktika haben im Wesentlichen keine Bedeutung dafür (vgl. Peters 2004, S. 159). Da Routine auch lähmend sein kann, schlägt Peters (2004) vor:

"Damit die Einübung in berufliche Handlungsmuster professionelles Können fördert und Handlungsroutine nicht zur handlungsinadäquaten Erstarrung in immer gleichförmigere Bearbeitungsmuster gerät – was mit professionellem Handeln unvereinbar wäre – ist die Beobachtung, Begleitung und Rückmeldung kompetenter, über ein ähnliches Maß an Expertise verfügender Berufskollegen zwingend notwendig, weil nur so die für professionelles Können unerlässliche Reflexivität im beruflichen Handeln gewährleistet und berufliche Weiterentwicklung möglich erscheint." (ebd., S.160)

Der Berufseinführung kommt damit eine wesentliche Rolle für die Entwicklung von Professionalität zu. Dennoch besteht die Kritik, dass gerade hier die Strukturen in der Erwachsenenpädagogik zu schwach ausgebaut sind, um dem gerecht werden zu können (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2010, o. S.). Doch auch über diese erste Berufsphase hinaus erscheint es aus den genannten Gründen sinnvoll, das Können durch Fortbildung zu stärken. Aus der Zusammenfassung für professionelles Können von Peters (2004) ist ableitbar, worauf Fortbildung bezogen auf das Können abzielen kann. Dazu zählen Inhalte, die Personen in die Lage versetzten, bestimmte professionelle Handlungen auszuführen, wesentliche professionelle Handlungsfiguren und den je eigenen professionellen Handlungstypus zu beherrschen sowie die Ausbildung bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen (vgl. Peters 2004, S. 161). Zusammen bilden Wissen und Können die Basis von Kompetenz (vgl. ebd.).

Kompetenzbegriff

Arnold (2010) definiert Kompetenz subjektorientiert als "das Handlungsvermögen der Person" (Arnold 2010, o. S.). Kompetenz umfasst "im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen" (Heyse 1997, S. 50 zitiert nach Fuchs 2011, S. 120). Im Unterschied dazu wird der Begriff Qualifikation enger gefasst und bezieht sich auf "Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen" (Arnold 2010b, o. S.; Klammer im Original). Darüber hinaus werden im Kompetenzbegriff über das inhaltliche bzw. fachliche Wissen und Können

hinaus auch außer- bzw. überfachliche Fähigkeiten zusammengefasst, die häufig mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen umschrieben werden (vgl. ebd.). Bei Fuchs (2011) heißt es, das Ziel einer jeden Fortbildung oder beruflichen Kompetenzentwicklung bestehe darin, die berufliche Handlungskompetenz zu fördern. Diese wiederum setze sich zusammen aus den Kompetenzklassen personale, Fach-, Methoden-, sozial-kommunikative Kompetenz sowie den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (vgl. Fuchs 2011, S. 122f.). Bezogen auf die Ausdifferenzierung der Kompetenzarten führt Arnold (2010) einend aus:

"Das allen Begriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit." (Arnold 2010b, o. S.)

Ein Kompetenzprofil zu erstellen, bedeutet damit, dass neben dem aus erwachsenenpädagogischer Sicht erforderlichen Wissen und Können verschiedene Persönlichkeitsaspekte Berücksichtigung finden müssen. Arnold (2010) verweist zudem darauf, dass Kompetenzen vorrangig im Rahmen des lebenslangen Erfahrungslernens en passant, beispielsweise durch selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz, herausgebildet werden und organisierte Weiterbildung dafür nachrangig sei (vgl. ebd.). Wenn der Kompetenzbegriff neben den benötigten Fertig- und Fähigkeiten auch den Umfang des Wissens, um bestimmte Handlungen ausführen zu können, einschließt (vgl. Fuchs 2011, S. 121), dann muss auch organisierte Fortbildung einen Stellenwert in diesem Gefüge haben. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Resultat der Fortbildungsteilnahme immer in einem Kompetenzzuwachs besteht oder die Kompetenzentwicklung in jedem Fall direkt nach der Teilnahme sichtbar wird. Denn auf das Vorhandensein von Kompetenzen kann erst aus den Handlungen und Tätigkeiten einer Person rückgeschlossen werden (vgl. ebd.).

Von Küchler (1996) führt den Begriff Planungskompetenz ein. Darunter versteht sie "die Fähigkeit zur Programmplanung als didaktisches Handeln" (von Küchler 1996, S. 88). Die zu entwickelnde Übersicht über Wissen und Können für die Programmplanung wird als Planungskompetenzprofil bezeichnet. Es soll die inhaltlichen Bestandteile der Programmplanungsfelder (vgl. Kapitel 2.2.2) möglichst umfassend aufschlüsseln. Im Rahmen des Forschungsvorhabens sind dabei aber nur Bestandteile zu berücksichtigen, deren Weiterentwicklung das Ziel von formal organisierter Fortbildung darstellen kann (vgl. Kapitel 3.31).

Fortbildungsbegriff

Im Folgenden wird der für die vorliegende Arbeit zentrale Fortbildungsbegriff bestimmt. In der Definition von Arnold ist Fortbildung "ein Teil der beruflichen Weiterbildung, die alle Angebote zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen umfasst, die nach dem Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden" (Arnold 2010a, o. S.). Insofern können auch berufliche Bildungsprozesse in der Phase des Berufseinstiegs dazu gezählt werden. Außerdem sind alle Formen des Lernens eingeschlossen. Wie bereits eingangs erwähnt, befasst sich die Arbeit ausschließlich mit formal organisierter Fortbildung ohne den Wert des non-formalen und informellen Lernens zu schmälern. Die Notwendigkeit von Fortbildung begründet von Hippel (2011) einerseits professionstheoretisch und andererseits mit sich verändernden Anforderungen in professionellen Handlungsfeldern (vgl. von Hippel 2011, S. 249-252). Vor allem die professionstheoretischen Begründungen sind bereits in Kapitel 2.1.1 diskutiert worden. Die Fortbildung der WeiterbildnerInnen könne zum Erweitern und Aktualisieren von älteren Kenntnissen, zur Spezialisierung, Verhinderung von Burn-out oder zum Nachholen versäumter Qualifikationen dienen (vgl. ebd., S. 249). Nach Fuchs-Brüninghoff (2010) spielen außerdem Kompetenzerhaltung oder die Vorbereitung auf eine höherwertige Tätigkeit eine Rolle (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2010, o. S.). Für die veränderten Anforderungen führt von Hippel (2011) das Beispiel der öffentlich mitfinanzierten Institutionen an, deren pädagogische AkteurInnen bei knapperen und unbeständigeren öffentlichen Zuschüssen steigende Erwartungen an das Erreichen benachteiligter und heterogener Zielgruppen gewährleisten sollen (vgl. von Hippel 2011, S. 252). Außerdem betonen Kraft/Seitter/Kollewe (2009) den Stellenwert von Qualifizierung im Kontext von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Sie fordern die Steigerung der Programmqualität (durch theoretische Reflexion, Bedarfsermittlung etc.), der Durchführungsqualität (durch Kurshospitationen, milieuspezifische Teilnehmerorientierung etc.) sowie der Ergebnisqualität (durch Befragungen der Beteiligten, Programmevaluation etc.) (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 15f.). Inhaltlich werden für die Programmplanung zunehmend Wissen und Können im Zusammenhang mit neuen Lernkulturen benötigt, womit u. a. eine zunehmende Ausdifferenzierung unterschiedlicher Angebotsformen und Blended oder E-Learning verbunden sind (vgl. ebd., S. 21f.).

Kraft/Seitter/Kollewe (2009) bilanzieren, dass allein die Forderung nach mehr Fortbildung der WeiterbildnerInnen nicht genügt. Zuvor bedarf es der Beschreibung des notwendigen erwachsenenpädagogischen Wissens und der Benennung spezifischer erwachsenenpädagogischer Kompetenzprofile. Außerdem müsse die Partizipation an Fortbildung der WeiterbildnerInnen unterstützt und gefördert werden (vgl. ebd., S. 16). Dies ist ein Anliegen, zu dem auch die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten kann.

2.2 Programmplanung

Im Ergebnis der Arbeit sollen theoretisch fundierte Aussagen darüber stehen, welche Fortbildung aus Sicht der Programmplanung notwendig ist. Deshalb stellt die Programmplanung neben professionstheoretischen Fragen und Grundlagen zur Fortbildung des Weiterbildungspersonals den theoretischen Kern dar. Der hohe Stellenwert der Programmplanung für die professionelle Realisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann bereits erahnt werden, wenn Reich-Classen/von Hippel (2010) zum Ausdruck bringen, dass Angebots- und Programmentwicklung "unbestritten (als/C.H.) umfangreichste wie auch inhaltlich wichtigste Aufgaben professioneller Erwachsenenbildner (gelten/C.H.)" (Reich-Classen/von Hippel 2010, S. 1003). Im Verständnis von Barz (2006) kommt ProgrammplanerInnen zudem eine große Bedeutung für die Innovationsfähigkeit der Weiterbildung zu. Die hohen Anforderungen, welche die Programmplanung an Professionelle stellt, veranschaulichen Faulstich/Zeuner (2010):

"Die Planenden müssen neue Ideen entwickeln, ein Gefühl für Trends haben, den "Markt" und die "Konkurrenz" kennen und daraus abgeleitete Indikatoren in Planungsperspektiven umwandeln. Die externen Faktoren werden ergänzt durch interne, auf die Einrichtung bezogene, also auf die Fragen des Bildungsauftrags, des Inhaltsbezugs, der Adressaten und Zielgruppen. Programmplanung vollzieht sich im Rahmen und in Bezug auf bestimmte Einrichtungen, deren Profile und Schwerpunkte gewahrt bleiben müssen." (Faulstich/Zeuner 2010, S. 56)

Hierin kommt auch die Verbindung der beiden Theorieteile dieser Arbeit zum Ausdruck, die unter Hinzunahme von Gieseke (2008) noch plastischer wird. Denn Gieseke zeigt auf, dass Teilhabe an Bildung ein essentielles Gut in der Gesellschaft ist. Um diese Teilhabe für möglichst breite Teile der Gesellschaft sicherstellen zu können, bedürfe es speziell in der Programmplanung eines hochqualifizierten Personals, das sich weiterbildet. Die professionelle Anforderung bestehe dabei in einem begründeten, legitimierten Handeln auf aktuellem Wissensstand, das "zu optimalen, passgenauen, zeitnahen, teilnehmergerechten, modernen und anspruchsvollen Ergebnissen" (Gieseke 2008, S. 9) führt (vgl. ebd., S. 9 ff.).

Um dies genauer nachvollziehen zu können werden im folgenden Unterpunkt 2.2.1 begriffliche Abgrenzungen vorgenommen. Es soll zunächst der Unterschied zwischen Angebots- und Programmplanung verdeutlicht werden. Anschließend werden die Bezüge zwischen Programmplanung und Bildungsmanagement erklärt. Im Punkt 2.2.2 wird daraufhin in das Modell des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2000d) als theoretische Grundlage für das Forschungsvorhaben eingeführt. Daraus abgeleitet wird im Kapitel 3.3.1 eine Übersicht entwickelt, welche das notwendige Wissen zum professionellen Handeln in der Programmplanung umfasst.

2.2.1 Begriffliche Differenzierungen

Der Begriff Angebots- und Programmplanung wird bei Gieseke (2008) in den Vorbemerkungen von Dollhausen als "strukturierter Entscheidungsprozess der Auswahl und Umsetzung von Bildungsangeboten" (Gieseke 2008, S. 8) eingeführt. Im erwachsenenpädagogischen Verständnis sind Programme "makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln" (Gieseke 2003, S. 192). Damit sind die veröffentlichten Programmangebote als Ergebnis der Programmplanung gemeint. Unter Programmplanung werden das "pädagogische Aufgabenfeld und die dazugehörigen Tätigkeiten einer Erwachsenenbildungsund Weiterbildungsinstitution (verstanden/C.H.), um (...) (Bildungsangebote/C.H.) für bestimmte Abnehmergruppen aufzubereiten und auf dem Markt anzubieten" (Gieseke 2000c, S. 36). Zur Abgrenzung der Angebots- von der Programmplanung können Reich-Classen/von Hippel (2010) herangezogen werden. Die Autorinnen merken einerseits an, dass die Begriffe häufig synonym verwendet werden, nehmen andererseits aber eine deutliche Unterscheidung vor, wie sie auch bei anderen zu finden ist (vgl. Höffer-Mehlmer 2010, Kraft 2009).

"Während sich das 'Angebot' im erwachsenenpädagogischen Kontext eher auf die konzeptionelle Arbeit am einzelnen Projekt oder an einem Curriculum bezieht – und damit die mikro- und mesodidaktische Planungsebene in den Blick nimmt – zielt das 'übergeordnete' Programmplanungshandeln auf die Koordination und Durchführung der Angebote aus einer Makroperspektive heraus ab" (Reich-Classen/von Hippel 2010, S. 1003).

Auf dieser Grundlage sind daher nachfolgend ausschließlich Fortbildungsangebote, Tätigkeiten und Anforderungen zu berücksichtigen, welche sich auf das erwachsenenpädagogisch professionelle Handeln auf der Planungsebene (Makro- und Mesodidaktik) beziehen. Die Mikroebene, in der die konkrete Durchführung von Lehr-/Lernarrangements vorbereitet wird und stattfindet (vgl. ebd., S. 1003 ff.), wird grundsätzlich nicht näher berücksichtigt. Die Mesoebene soll nicht gänzlich ausgeschlossen werden, da die Übergänge zur Makroebene in der Praxis fließend sind. Dazu verweisen Reich-Classen/von Hippel (2010) auf die zunehmende Entgrenzung der erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten (vgl. ebd., S. 1004), was mit einem Aufweichen der Grenzen zwischen den Ebenen verbunden ist und auch in Kapitel 2.3.1 bei der Beschreibung der Tätigkeitsfelder von Programmplanenden deutlich wird. Somit wird Angebotsplanung insofern in die Untersuchungen einbezogen als darunter professionelles Planungshandeln zu verstehen ist, das beispielsweise im Rahmen der Neukonzeption von einzelnen Angeboten oder für die Er-

stellung des Programmheftes erfolgt. Tabelle 2 zeigt, welche Handlungsfelder auf welcher Ebene angesiedelt sind.

Tab. 2 Ebenen erwachsenenpädagogischen Handelns

	Makrodidaktik	Mesodidaktik	Mikrodidaktik
Handlungsfelder	 Programmplanung Zielgruppenansprache Bildungsbedarfserhebung Werbung und Marketing Profilbildung Gestaltung von Kooperationen Finanzierung Personalrekrutierung Auswahl von Räumlichkeiten 	- Konzeption, Vorbereitung und Auswertung einzelner Angebote	- Auswahl von Inhalten, Medien und Methoden - Realisierung von Lehr-/Lernarrangements

Quelle: eigene Zusammenfassung, vgl. Reich-Classen/von Hippel 2010, S. 1004

Im professionellen Handlungszyklus nach Weinberg (2000) wird zudem deutlich, dass alle drei Ebenen miteinander in Beziehung stehen (vgl. Reich-Classen/von Hippel 2010, S. 1005). So können beispielsweise die Erfahrungen aus der Durchführung von Angeboten wieder in die Programmplanung einfließen. Demzufolge kann die Ebene der Mesodidaktik als Schnittstelle verstanden werden, an der sich Programm und Angebot treffen.

Als nächstes soll das Verhältnis geklärt werden, in dem die Begriffe Programmplanung und Bildungsmanagement zueinander stehen. Faulstich (2003) möchte den Begriff Bildungsmanagement verstanden wissen als den "gegenstandsangemessene(n/C.H.) und reflektierte(n/C.H.) Umgang mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten" (Faulstich 2003, S. 111) in Organisationen der Erwachsenenbildung und nicht – wie es der Begriff suggerieren könnte – als das Managen von Bildung, was aus seiner Sicht gar nicht möglich sei. Es lassen sich nach Meisel (2010) die Managementaufgabenbereiche Weiterbildungsmarketing, Finanzmanagement, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement und Personalentwicklung voneinander unterscheiden (vgl. Meisel 2010, S. 428). Häufig tritt der Bildungsmanagementbegriff in der Fachliteratur gepaart mit dem der Programmplanung auf. Nachfolgend soll erläutert werden, wie dies zustande kommt und welche Relevanz diese Verbindung für das Thema der Arbeit hat.

Management gewinnt als betriebswirtschaftliches Instrument an Bedeutung für Erwachsenenbildungseinrichtungen, da diese zunehmend mehr Verantwortung für ihren Finanzhaushalt übernehmen müssen. Denn sowohl Träger als auch die öffentliche Hand ziehen sich immer weiter zurück, die unbeständige Projektfinanzierung nimmt zu und die Teil-

nehmerbeiträge bekommen einen höheren Stellenwert (vgl. Meisel 2003, S. 98f.). Da sich das geplante Weiterbildungsprogramm am Markt bewähren muss (vgl. ebd., S. 101), wird der Zusammenhang mit der Programmplanung immer offensichtlicher. Das Weiterbildungsprogramm bildet die Grundlage dafür, dass Weiterbildung stattfinden kann, indem es Informationen bündelt und potentielle TeilnehmerInnen oder/und KundInnen auf die Leistungen der Bildungseinrichtung aufmerksam macht. Ganz ohne Wirtschaftlichkeitserwägungen kommt Programmplanung dabei nicht mehr aus (vgl. Meisel 2003, S. 104ff.). Gleichzeitig besteht laut Meisel (2003) eine große Schnittmenge zwischen professioneller Programmplanungstätigkeit und dem Weiterbildungsmarketing (vgl. ebd., S. 102).

Ein weiterer Aspekt der berücksichtigt werden muss, bezieht sich auf die Abhängigkeit von Programmplanung und ihrem jeweiligen institutionellen Kontext. Alle Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung der inneren Strukturen und die Außendarstellung der Weiterbildungsinstitution maßgeblich sind, werden durch das Management gesteuert. Somit wird deutlich, wie pädagogische Programmplanung und Bildungsmanagement voneinander abhängen – sich gegenseitig bedingen (vgl. Gieseke 2003, S. 193). An den Stellen, wo sich ihre Aufgabenfelder überschneiden und eine enge Abstimmung notwendig ist, spricht Gieseke (2000d) von kooperativem Management. Das betrifft die Bereiche Öffent-



Abb. 1 Verhältnis von Bildungsmanagement und Programmplanung

Quelle: Gieseke 2003, S. 194

lichkeitsarbeit/Marketing, Qualitätsmanagement, internes Management und Organisationsentwicklung (vgl. Gieseke 2000d, S. 335; Gieseke 2003, S. 194), was Abbildung 1 zu entnehmen ist. Das Schaubild zeigt darüber hinaus die jeweils eigenen Bereiche, die für die Planung und Entwicklung von Lernarrangements ausschlaggebend sind. Die rezipierten AutorInnen (Gieseke 2000d, 2003; Meisel 2003) sind sich einig, dass Bildungsmanagement und Programmplanung, die auf je eigene Begründungsmuster zurückgreifen, nicht gänzlich miteinander vermischt werden sollen. Die Idealvorstellung besteht nach Arnold (2003) in einem ausgewogenen Verhältnis beider zueinander (vgl. Arnold 2003, S. 85ff.). Management ohne erwachsenenpädagogische Leitprinzipien führe dazu, dass Bildungsprogramme nur noch verwaltetet werden, da der Blick für die lernenden Subjekte und ihren Aneignungsprozess verloren geht und allein auf die Zufriedenstellung von Geldgebern hingearbeitet wird (vgl. ebd., S. 91f.). Seiner Auffassung nach sollen "Bildungsmanager sowohl über eine bildungs- als auch über eine managementtheoretische Kompetenz verfügen, (...) damit sie auch in der Lage (sind/C.H.), Erwachsenenbildungseinrichtungen markt- und kunden- bzw. nutzerorientiert zu führen (...)" (Arnold 2003, S. 92). Als Zusammenfassung beschreibt Gieseke (2003) das Verhältnis von Programmplanung und Bildungsmanagement mit den folgenden Worten:

"Die erwachsenenpädagogischen Anforderungen der Programmplanung liegen in einer teilnehmer/innenorientierten Konzeptionalisierung. Beim Bildungsmanagement tritt die kund/innenorientierte Präsentation der Programme in den Vordergrund. Beide Aufgaben ergänzen sich. Es gibt also eine wechselseitige Abhängigkeit von kundenbezogener institutioneller Organisationsentwicklung und Programmplanung." (Gieseke 2003, S. 191)

Auf die Gestaltung von Fortbildung für in der Programmplanung Tätige wirkt sich der Einzug des Managementbegriffs in die Erwachsenenpädagogik insofern aus, als dass ganz neue Kompetenzen gefragt sind. Meisel formuliert das wie folgt:

"Das (…) bereits tradierte Programmplanungshandeln setzt weitreichende erwachsenenpädagogische und organisatorische Kompetenzen voraus, die heute zusätzlich durch Anforderungen in weiteren Managementfeldern wie z. B. Personalführung und Finanzplanung angereichert werden" (Meisel 2003, S. 103).

Diese typisch betriebswirtschaftlichen Kompetenzen stellen seit den 1990er Jahren neue Anforderungen an Programmplanende dar (vgl. Meisel 2003, S. 108; Heuer 2003, S. 161), die im Rahmen der Professionalitätsentwicklung durch Fortbildung begleitet werden müssen. Zusammengefasst bedeutet dies, dass sich die Bedingungen, unter denen Programmplanung stattfindet, deutlich gewandelt haben und pädagogische Programmplanung in weiten Teilen der Weiterbildungsinstitutionenlandschaft um ihren Stellenwert kämpfen muss.

Ausgehend vom Modell des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2000) soll nachfolgend erklärt werden, wodurch Programmplanungshandeln theoretisch gekennzeichnet ist. Neben der mikrodidaktischen Durchführung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die Programmplanung als das entscheidende pädagogische Moment zu betrachten, das die Gewährleistung einer hohen Qualität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichert. Mit Blick auf die Weiterbildungsinstitutionen benennt Gieseke (2003) die Programmplanung als "die inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe" (Gieseke 2003, S. 191). Dafür ist Programmplanung auf ein professionelles Umfeld angewiesen, das beispielsweise innovative Ideen mit trägt. Aber ein solches Umfeld muss auch von den Programmplanenden 'bespielt' werden. Im Zuge der Planung eines Programms treffen die Professionellen auf vielfältige Spannungsfelder, die sie in ihr Handeln einbeziehen, zwischen denen sie abwägen oder vermitteln müssen. Von Hippel (2013) bündelt diese nach Auswertung verschiedener Quellen und zählt folgende Bedingungsfaktoren dazu: gesellschaftlicher Bedarf, Interessen der Adressaten, pädagogischer Auftrag, Ziele der Organisation, finanzielle Ressourcen, lokale Strukturen, personelle Ressourcen, Bestrebungen von Verbänden und anderen höheren Instanzen sowie die Tradition einer Einrichtung (vgl. von Hippel 2013, S. 132).

Doch wie können wir uns erwachsenenpädagogisches Planen vorstellen? Läuft es nach einem bestimmten Schema ab? Welche didaktischen Überlegungen sind anzustellen? Worin besteht die professionelle Herausforderung? Mit einem ähnlichen, aber deutlich umfangreicheren Fragenkatalog treten Gieseke/Gorecki (2000) (vgl. Kapitel 1.2) an die Thematik heran. Ihre Analysen auf Grundlage empirischer Untersuchungen münden in das Modell des vernetzten Planungshandelns. Der Handlungsbegriff wird vor allem unter Rückbezug auf Joas (1996) definiert (vgl. Gieseke 2003, S. 198). Planung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist demnach an Prozesse und Personen gebunden (vgl. ebd.). Gieseke (2003) erklärt dazu

"Die Individuen haben als Subjekte individuellen Handelns mit ihrer professionellen Kompetenz eine seismographische Funktion, sie werden zu Interpreten für Stimmungen, Interessen, Trends und Bedarfe. Zum Handlungsbegriff von Joas gehören nicht nur das aktive Moment, nicht nur der subjektive Wille, das Ziel, sondern auch die Bewältigung von Situationen durch Wahrnehmung, Kompetenz, Wissen und Kommunizieren. Zu diesem Handlungsbegriff zählen darüber hinaus auch Sensibilität, Passivität, Rezeptivität und Gelassenheit. Aus diesem Zusammenspiel von aktiven und passiven Komponenten kann sich Kreativität entwickeln." (Gieseke 2003, S. 198f.)

Dieser Ansatz verweist wiederum auf den hohen Stellenwert des Umfelds von Programmplanung. Für die planenden Akteure ergibt sich daraus die Notwendigkeit ein internes und externes Netzwerk aufzubauen und sich darin professionell bewegen zu können. Eine hohe Bedeutung für das Handeln kommt zudem der persönlichen Auslegung von wahrgenommenen Anregungen zu, die ansonsten leicht übersehen werden könnte. Die persönliche Wahrnehmung wird in eine Reihe gestellt mit Wissen, Kompetenz und Kommunikation und ergänzt diese Grundlagen programmplanerischen Handelns so um einen sehr individuellen Anteil.

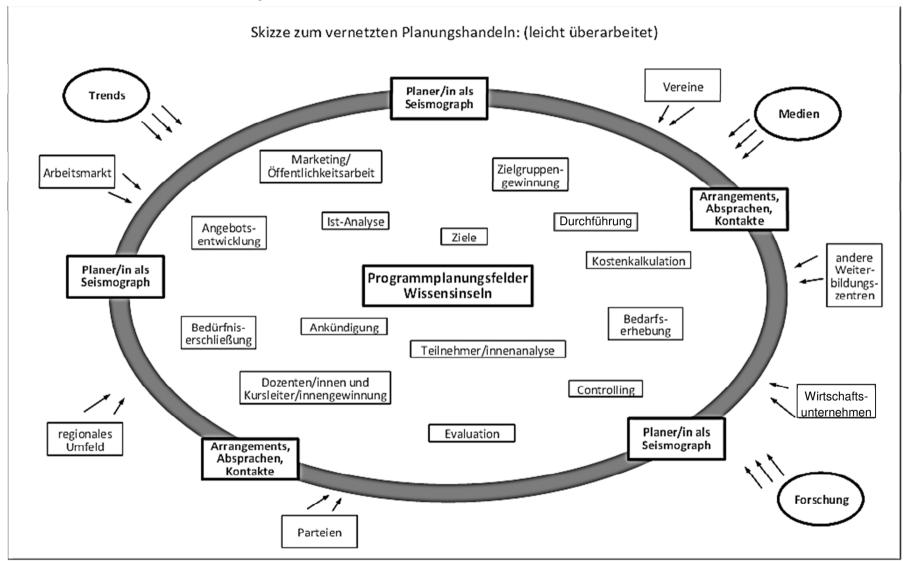
Das Programmplanungsmodell von Gieseke (2003, 2006) (siehe Abb. 2, S. 28) baut im Wesentlichen auf drei Grundannahmen auf:

- 1. Programmplanung vollzieht sich entlang von Wissensinseln, die angebotsspezifisch ausgewählt und verknüpft werden müssen (vgl. Gieseke 2008, S. 57f.).
- Programmplanungshandeln gilt als Angleichungshandeln, das vielfältige Abstimmungsprozesse erfordert (vgl. ebd., S. 93f.).
- 3. Prozesse des Planens erfolgen sukzessive und können nie als abgeschlossen gelten (vgl. Gieseke 2000, S. 101).

Gieseke (2000, 2003) benennt zunächst 13 Wissensinseln, die sie später um die der Durchführung ergänzt. Um diese herum baut sich das gesamte Modell auf. Gerahmt werden sie von der bereits erwähnten Seismografenfunktion der Programmplanenden sowie den angleichenden, kommunikativen Anteilen, die im Schema mit "Arrangements, Absprachen, Kontakte" (Gieseke 2003, S. 208) umschrieben werden. Als äußere Einflüsse auf einer von den Planenden nicht zu beeinflussenden Makroebene werden Medien, Forschung und Trends benannt. In der direkten Umwelt der Weiterbildungsinstitutionen nehmen außerdem Vereine, andere Weiterbildungszentren, Wirtschaftsunternehmen, Parteien, das regionale Umfeld sowie der Arbeitsmarkt Einfluss auf die Programmplanung (vgl. Abb. 2). In all diesen Bereichen können die aktiven und passiven Momente des Handelns von Programmplanenden aus dem Handlungsbegriff von Joas (1996) (siehe oben) stattfinden.

Die Wissensinseln übernehmen im Modell verschiedene Funktionen und sollen "einer Zunahme an Wissen und differenzierten Anforderungen im Planungsprozess" (Gieseke 2003, S. 196) gerecht werden. Erstens stellt jede der einzelnen Wissensinseln ein Feld im Planungsprozess dar, für welches die Handelnden, um es professionell ausfüllen zu können, auf spezifische Wissensbestände und pädagogische Kompetenzen zurückgreifen müssen. Zweitens wird damit eine angebotsspezifische, passgenaue Planung möglich, da die Wissensinseln je nach Planungserfordernis unterschiedlich kombiniert werden können. Ein ganz neues Angebot erfordert beispielsweise mehr Schritte als ein bereits bestehendes, denn die Fortschreibung eines bewährten Angebots, kann unter Umständen ohne das erneute Ansteuern von Wissensinseln vorgenommen werden. Somit können zeitliche

Abb. 2 Modell des vernetzten Planungshandelns



28

Quelle: eigene Darstellung nach Gieseke 2003, S. 208; adaptiert nach Gieseke 2006, S. 74

Ressourcen effektiv und pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden. Voraussetzung ist, dass PlanerInnen wissen, wie Knotenpunkte zwischen den Arbeitsinseln herzustellen sind, da das Kombinieren nicht wahllos stattfinden soll, sondern begründet und absichtsvoll. Wenn die Entscheidungen dokumentiert werden, können diese drittens für Darstellungen nach außen genutzt werden und beispielsweise in der Netzwerkarbeit oder bei der Legitimation der Arbeit gegenüber Geldgebern unterstützend wirken, weil daran der planerische Aufwand sichtbar wird (vgl. ebd., S. 196f.; Gieseke 2008, S, 56f.). Entlang der Wissensinseln findet ein "vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen" (Gieseke/Gorecki 2000, S. 101) statt. Als charakteristisch leiten Gieseke/Gorecki (2000) aus ihren Untersuchungen zwei Handlungsmuster ab, die als sukzessives Planungshandeln und Angleichungshandeln bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 101f.; Gieseke 2000d, S. 329). Sukzessiv meint dabei, dass sich verschiedene Schritte des Programmplanungshandelns - besonders in Kooperationen - über einen größeren Zeitraum vollziehen, der nicht von den PlanerInnen zuvor eingegrenzt wird, sondern vollkommen offen ist. Kooperationen sind sehr wertvoll für die Programmplanung, da sie den informellen Austausch von Ideen und Erfahrungen mit Externen ermöglichen und eine wichtige Informationsquelle darstellen. Diese Kooperationen reifen über einen längeren Zeitraum und können nach einer unbestimmten Zeit des Vertrauensaufbaus auch in gemeinsame Angebote münden. Doch auch darüber hinaus kann der Prozess des Planens nie als abgeschlossen gelten. Ein Programmheft muss zu einem bestimmten Zeitpunkt fertiggestellt werden, aber daran schließen sich Evaluationen, Rückmeldungen an die DozentInnen, Optimierungen etc. an, die wiederum in die folgende Planung einfließen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 101f). Der Begriff Angleichungshandeln legt die Betonung auf die internen und externen Abstimmungsprozesse. Als "Angleichung der Positionen durch Aushandlung (...) (ist darunter auch die/C.H.) Optimierung der Bedarfs- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung" (Gieseke 2008, S. 105) zu verstehen. Die/der PlanerIn trifft zwar die endgültigen Entscheidungen selbst, ist aber dennoch bewusst offen für Ideen und Anregungen von außen und befindet sich in einer Art Suchbewegung. So werden Ankündigungstexte zum Beispiel nicht leichtfertig dahin geschrieben, sondern in Abstimmung mit DozentInnen und KollegInnen überprüft und umformuliert, bis das Ergebnis überzeugt (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 93f.).

Insgesamt ist das programmdidaktische Modell von Gieseke (2003, 2006) geeignet, die Grundlage für die weiteren Untersuchungen ab Kapitel 4 zu bilden, da es vom professionellen Handeln der Programmplanenden ausgeht, welches entsprechend Kapitel 2.1 auf Wissen, Können und Erfahrungen beruht und sich in Entscheidungen zeigt, die entsprechend der jeweiligen Umstände begründet gefällt werden. Andere Ansätze wie der von

Kaiser (1990) stellen die potenziellen AdressatInnen in den Mittelpunkt; bei Höffer-Mehlmer (1999) ist es Organisatorisches und bei Siebert und Tietgens (1982) die Kommunikation (vgl. Gieseke 2003, S. 195). Gieseke warnt davor, Programmplanung als linearen, technischen Prozess zu begreifen, der in klaren "Wenn-dann-Relationen" (ebd.) abläuft oder ein viel zu zeitintensives, allumfassendes Vorgehen nahe zu legen, welches praktisch nicht realisierbar ist. Sie befürchtet bei einer solchen Auffassung von Programmplanung Einbußen für Qualität, Erfolg und Innovationsfähigkeit der Programme (vgl. ebd., S. 195ff.; Gieseke 2008, S. 47f.). Deshalb unterscheidet sich ihr Modell in diesen Punkten von den anderen ohne abzustreiten, dass der Planungsprozess durch Kommunizieren, Organisieren und das Aushandeln von Bedürfnissen und Bedarfen geprägt ist. Denn bei Gieseke liegt die Betonung auf dem "tragenden inhaltlichen Aspekt dieses Tuns" (Gieseke 2008, S. 48) – also der erwachsenenpädagogischen Professionalität des Handelns, welches im Interesse der vorliegenden Arbeit liegt.

Allerdings lässt Gieseke (2008) weitestgehend offen, welches Wissen und welche Kompetenzen konkret in den einzelnen Wissensinseln benötigt werden. Auch andere AutorInnen (z. B. Meisel 2003, 2010; Schlutz 2006; Schöll 2010) liefern höchstens zu einzelnen Wissensinseln Beiträge ohne sich dabei aber direkt auf das Modell zu beziehen. Dass eine umfassende Zusammenstellung dazu vorhanden wäre, kann nicht festgestellt werden. Deshalb ist es das Ziel, in Kapitel 3.3.1 eine eigene Wissens- bzw. Kompetenzübersicht für in der Programmplanung Tätige zu entwickeln.

2.3 Das in der Programmplanung tätige Personal

So vielfältig sich die institutionelle Weiterbildungslandschaft darstellt, so unterschiedlich gestalten sich auch die Anstellungsverhältnisse, Tätigkeitsfelder und Berufsbezeichnungen der in der Weiterbildung Tätigen. Im Folgenden sollen das Beschäftigungsfeld, das Qualifikationsniveau, die Fortbildungseinstellung und das Tätigkeitsprofil der Programmplanenden skizziert werden, um die spezifischen Rahmenbedingungen ihrer Fortbildung aufzuzeigen. Vorab ist jedoch zu bestimmen, welche Kriterien eine Person erfüllen muss, um in dieser Arbeit als 'in der Programmplanung Tätige/r', 'Programmplanende/r' oder 'ProgrammplanerIn' bezeichnet zu werden und damit in die relevante Zielgruppe von Fortbildung zu fallen.

2.3.1 Definition der Zielgruppe

Im Theorieteil wurde deutlich, dass Programmplanung ein Tätigkeitsfeld ist, welches viele Schnittstellen nach innen und außen bedienen muss, um professionell ausgeübt werden zu können. Dies kann neben personalwirtschaftlichen Begründungen als eine Ursache gesehen werden, warum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung höchst vereinzelt Beschäftigte anzutreffen sein werden, die ausschließlich programmplanerisch tätig sind. Um eindeutig bestimmen zu können, welcher Personenkreis in dieser Arbeit als in der Programmplanung tätiges Personal definiert wird, soll zunächst ein Überblick über die Beschäftigten in der Weiterbildung nach Berufsrollen, Handlungsfeldern und Tätigkeiten gegeben werden.

Nittel (2000) bemerkt, dass sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein sehr stabiles Berufsrollenprofil etabliert hat, welches im Wesentlichen aus folgenden vier Elementen besteht:

- hauptberufliche/r LeiterIn einer Bildungseinrichtung,
- hauptberuflich tätige/r pädagogische/r MitarbeiterIn (HPM),
- hauptberuflich tätige Lehrende,
- ehrenamtlich oder nebenberuflich tätige ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Nittel 2000, S. 186f.).

In der Systematik von Nittel (2000) lässt sich programmplanendes Personal eindeutig in die Gruppe der hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen einordnen, da einzig hier die disponierenden und/oder planenden Aufgaben sowie "Aktivitäten auf der makrodidaktischen Handlungsebene des Programm-Machens" (ebd., S. 187) verortet werden. Diese generelle Einteilung lässt sich im Wesentlichen auch bei Gieseke (1988, S. 15) und Nolda (2008, S. 113) finden. Dennoch klingt bei Nittel (2000, S. 187) bereits an, dass der Zuständigkeitsbereich der HPM über die Programmplanung hinaus weitere Tätigkeiten umfasst. Angesichts der Tatsache, dass die Gestaltung organisierten Lernens für Erwachsene ein breites Tätigkeitsspektrum erfordert, erscheint dies logisch und sinnvoll, erschwert jedoch die genaue Definition der in der Programmplanung Tätigen. Zunächst kann festgehalten werden, dass programmplanerisches Handeln zu einem großen Teil von HPM ausgeführt wird. Darüber hinaus interessiert jedoch in einer ganzheitlichen Betrachtung der Individuen und organisationalen Strukturen, welche weiteren Tätigkeiten die Programmplanenden in den Institutionen ausüben und in welcher Form Programmplanung auch bei weiteren Beschäftigtengruppen angesiedelt sein kann.

Kraft (2006a) präsentiert eine Zusammenstellung von Aufgabenfeldern, denen sie ausdifferenzierte Tätigkeiten zuordnet. Als Aufgabenfelder werden Leitung und Management,

Programmplanung, Lehre, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Verwaltung aufgezählt (vgl. Kraft 2006a, S. 27f.). Für jedes dieser Aufgabenfelder gilt, dass es in den Institutionen mehr oder weniger intensiv von MitarbeiterInnen ausgefüllt wird. Gleichzeitig weisen die einzelnen Bereiche viele Schnittmengen auf (vgl. Kraft 2009, S. 408). Die Verteilung der Zuständigkeiten erfolgt institutionenspezifisch. Je nach Größe der Einrichtung, Anzahl der Beschäftigten und internen Absprachen übt die/der einzelne Beschäftigte eine individuelle Mischung an Tätigkeiten aus (vgl. Kraft 2006a, S. 29). Das Aufgabenfeld Programmplanung umfasst in dieser Zusammenstellung die Tätigkeiten "Bedarfserhebung, Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse, Programmentwicklung, Angebotsplanung, Programmkonzeption/Angebotserstellung, Kommunikation mit Leitung, Auswahl geeigneter Dozent/inn/en, Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en, Veranstaltungsorganisation, Projektorganisation, Information und Service nach innen und außen, Ressourcensicherung" (ebd., S. 28).

Dass Programmplanende in der Praxis Aufgaben aus weiteren Feldern übernehmen, wird an folgendem Beispiel sichtbar. So zeigen Gieseke/Gorecki (2000) in ihrer Arbeitsplatzanalyse von Programmplanenden in den drei untersuchten Praxisfeldern auf, dass die beobachteten Personen in bis zu 26% ihrer Beschäftigungszeit auch eigene Seminarleiter- oder Moderationstätigkeiten (Lehre) durchführen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 64). Welche Aufgabenfelder bei HPM in der Praxis den größten Zeitanteil ausmachen, zeigen die empirischen Befunde des Projekts KomWeit (Hippel, v./Tippelt 2009). Die meiste Zeit wenden die befragten HPM demzufolge für Programmplanung und die damit im Zusammenhang stehende Organisation von Veranstaltungen auf. Ebenso nehmen administrative Aufgaben (z. B. Abrechnungen, Projektverwaltung) sowie Akquise von Drittmitteln und Projektdurchführung viel Zeit in Anspruch, wobei darauf verwiesen wird, dass in kleineren Institutionen auch die TeilnehmerInnenverwaltung in das Aufgabenfeld der HPM fallen kann. Außerdem werden Qualitätsmanagement und Evaluationen, KursleiterInnenbetreuung, TeilnehmerInnenberatung und Kooperationen als die Bereiche mit der größten Zeitintensität im Berufsalltag identifiziert (vgl. von Hippel/Fuchs 2009, S. 82). Es wird deutlich, dass die erwachsenenpädagogische Programmplanung ein sehr wesentliches und wichtiges Handlungsfeld ist, welches sich die Aufmerksamkeit der HPM mit den verschiedensten verwaltenden Aufgaben und Tätigkeiten teilt. Folglich wünschen sich viele der Befragten vor allem für den programmplanerischen Bereich mehr Zeit (vgl. ebd., S. 84f.). Wiederum soll aber auch Erwähnung finden, dass Aufgaben wie KursleiterInnenbetreuung und Evaluationen die HPM mit Inspiration und implizitem Wissen versorgen, was einen hohen Wert für die Programmplanung hat.

Wie unterschiedlich Arbeitsplatzbeschreibungen von in der Programmplanung Tätigen sein können, wird nachfolgend deutlich. Kraft (2009) führt an, dass einerseits LeiterInnen in kleinen Einrichtungen oftmals auch das Programm planen, andererseits aber in größeren Institutionen mehrere Programmplanende tätig sein können, die jeweils einen bestimmten Fachbereich verantworten (vgl. Kraft 2009, S. 408). Aus diesem Grund wäre es zu kurz gegriffen, davon auszugehen, dass Programmplanung immer auf der Ebene der pädagogischen MitarbeiterInnen erfolgt. Im Projekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) wird zudem das neue Berufsbild Organisatorisch Pädagogische/r MitarbeiterIn in die Untersuchungen einbezogen. Es wird an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und HPM verortet. Die Befragten nannten als Tätigkeiten mit größtem Zeitanteil u.a. Kooperation mit Partnern, Betreuung von Lehrenden sowie Programmplanung und Organisation von Veranstaltungen (vgl. von Hippel/Fuchs 2009, S. 75f.). Die Bezeichnung "in der Programmplanung Tätige" ist der Versuch, dieser Vielfalt gerecht zu werden.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, Fortbildungsangebote für in der Programmplanung Tätige zu systematisieren. Im Sinne dieser Arbeit zeichnet sich diese spezifische Zielgruppe von Fortbildung durch folgende zwei Merkmale aus:

- Die Personen müssen im Rahmen ihres professionellen Handelns auf Wissen und Können aus dem Bereich Programmplanung zurückgreifen können.
- Die Zuordnung von Personen zur Zielgruppe ist unabhängig von fachlicher Vorbildung und Qualifikation. Es geht um Personen, die das Tätigkeitsfeld bekleiden².

2.3.2 Ausgewählte Daten zur Beschäftigungslage

Nach wie vor muss die Datenlage zur Beschäftigungssituation der WeiterbildnerInnen insgesamt als lückenhaft und unzureichend eingeschätzt werden, was sicherlich auch auf die Heterogenität und damit verbundene Schwierigkeiten bei der Ab- und Eingrenzung des Berufsfeldes zurückzuführen ist (vgl. Rosendahl 2014, S. 84, f. sowie Kraft 2009, S. 406). Dennoch wird im Weiteren der Versuch unternommen, möglichst viele Fakten zu Beschäftigtenzahl, Anstellungsart und Einkommen der in der Programmplanung Tätigen einzufangen, weil sie wiederum für die Gestaltung der Fortbildungsangebote für Programmplanende von Belang sind.

Eine umfassende repräsentative Erhebung gefördert vom BMBF wurde bereits im Jahr 2005 veröffentlicht (WSF 2005). Entgegen der etwas unpräzisen Formulierung beleuchtet

-

² Wie vielfältig das Qualifikationsniveau des in der Programmplanung tätigen Personals ist, geht aus Kapitel 2.3.3 hervor.

die Studie nicht nur die berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der außerbetrieblichen allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, sondern schließt die planend und betreuend Tätigen mit ein (vgl. WSF 2005, S. 18). Da sich die Studie nicht explizit auf die in der Programmplanung Tätigen bezieht, sollen hier wesentliche Eckdaten wiedergegeben werden, die helfen, die Lage der Programmplanenden in ein Gesamtbild einzuordnen. Die Studie zählt 1.046.000 Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse von sogenannten Lehrenden in der Weiterbildung an 18.800 Weiterbildungseinrichtungen³. Im Durchschnitt befindet sich ein/e Beschäftigte/r in rund 2,1 Beschäftigungsverhältnissen, sodass letztendlich von ca. 505.000 in der Weiterbildung pädagogisch tätigen Personen ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 2f.). Verwaltungspersonal wird nicht miterfasst.

Tab. 3 Art der Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse mit Zahlen

Art der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsver- hältnisse	Anzahl "Lehrender"	Anteil in %
sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse	142.000	14
Honorarkräfte/Selbstständige	771.000	74
Ehrenamtliche	102.000	10
Sonstige	30.000	3

Quelle: WSF 2005, S. 3

Tabelle 3 zeigt die Anstellungsarten der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lehrend, planend oder/und betreuend Tätigen. Bei Kraft (2009) lassen sich Hinweise darauf finden, wie sich diese unterschiedlichen Anstellungsarten auf die unterschiedlichen Funktionen des Personals verteilen. In der Regel sind HPM sowie Verwaltungspersonal laut Kraft (2009) fest bei einer Weiterbildungseinrichtung angestellt. Vorrangig mit Aufgaben in der Lehre betraute Personen sind entweder als freiberufliche pädagogische MitarbeiterInnen tätig, welche "in der Regel als Selbständige auf Honorarbasis bei einer oder mehreren Weiterbildungseinrichtungen" (Kraft 2009, S. 406) arbeiten, nebenberufliche pädagogische MitarbeiterInnen, die in der Weiterbildung neben dem eigentlichen Beruf eine Nebenerwerbstätigkeit ausüben oder Ehrenamtliche, die unentgeltlich in der Weiterbildung arbeiten (vgl. ebd.). Für den Leitungsbereich, der bei Kraft (2009) keine Erwähnung findet, kann angenommen werden, dass das Personal in aller Regel fest angestellt ist. Rein quantitativ lässt sich daraus schließen, dass die meisten der 771.000 Honorarkräfte und Selbstständigen in der Erwachsenenbildung als Lehrende tätig sind und sich unter den 142.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten größtenteils LeiterInnen und HPM befinden.

2

³ Die Studie unterscheidet Weiterbildung im engeren und im weiteren Sinn. Weiterbildung im weiteren Sinne schließt Umschulung, außerbetriebliche Berufsausbildung, Berufsvorbereitung und weitere Angebote mit ein. Hier werden die Zahlen für Weiterbildung im engeren Sinn vorgestellt.

Wie sicher und stabil die Arbeitsplätze und Beschäftigungsverhältnisse der HPM im Vergleich zu denen des lehrenden Personals sind, kann allein aufgrund der Aussagen von Kraft (2009) nicht pauschal eingeschätzt werden. Denn auch hier gibt es befristete Verträge und Projektverträge. Kraft (2006b) zeigt für die Volkshochschulen auf, dass die Anzahl des Hauptberuflichen Personals von 2002 bis 2004 deutlich abgenommen hat. Im selben Zeitraum waren die Zahlen für Kursleitende stabil (vgl. Kraft 2006b, S. 3). Da als Begründung für den Stellenabbau vor allem politische Entwicklungen – insbesondere Einführung der Hartz-Gesetze – angeführt werden, wäre es umso interessanter zu erfahren, wie sich die Zahlen bis heute weiterentwickelt haben. Als Folge sieht Gieseke (2009, S. 392) eine hohe Arbeitsverdichtung bei den Hauptberuflichen. Speziell für die HPM bestätigen die empirischen Ergebnisse von von Hippel/Fuchs (2009, S. 81), dass diese selbst auch eine Arbeitsverdichtung wahrnehmen.

Mit der Absicht, die Prekaritätspotenziale einer Beschäftigung in der Weiterbildungsbranche zu rekonstruieren, liefern Alfänger/Cywinski/Elias (2014) unter Nutzung von Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt der Universität Duisburg-Essen aktuelle Befunde zum monatlichen Bruttoeinkommen von WeiterbildnerInnen. Ähnlich der WSF-Studie (2005) werden die Daten auch hier nicht nach Aufgabenfeldern, sondern nach Vertragsstatus ausgewertet. Da jedoch die Befragten aus allen sechs Aufgabenfeldern nach Kraft (2006a) rekrutiert wurden (vgl. Alfänger/Cywinski/Elias 2014, S. 50), wird auch hier davon ausgegangen, dass die meisten der befragten Programmplanenden den Gruppen Angestellte und Beamte zuzuordnen sind. Wenngleich nicht bekannt ist, welchen Anteil sie jeweils an diesen haben. Für die Fortbildung der WeiterbildnerInnen ist das Einkommen deshalb von Belang, weil der finanzielle Faktor eine Barriere für die Teilnahme darstellen kann.

Die Zahlen für das monatliche Bruttoeinkommen der HauptberuflerInnen belegen, dass die Freiberuflichen unter ihnen mit rund 62% deutlich häufiger nur bis max. 1.750 € erzielen und damit von den AutorInnen als einkommensprekär bezeichnet werden. Auf die Angestellten trifft dies nur bei knapp 16% zu. Etwas über die Hälfte der Angestellten und Beamten (51%) verfügt über ein Bruttoeinkommen zwischen 1.751 und 3.250 € monatlich. Obwohl auch in den höheren Einkommensstufen von 3.251 bis über 4.750 € Freiberufler vertreten sind, dominieren in den höheren Stufen eindeutig die Angestellten, von denen sich hier 34% einordnen (im Vergleich zu 14 % der Freiberufler) (vgl. Alfänger/Cywinski/Elias 2014, S. 53 f.). Die AutorInnen fassen zusammen, dass "bei den angestellten Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern (im Vergleich zu den Freiberuflern/C.H.) recht entspannte Einkommensverhältnisse diagnostiziert werden (können/C.H.)" (ebd.). Da in der Weiterbildung von einer Vielzahl an Arbeitszeitmodellen auszugehen ist, wäre

es von Vorteil gewesen, zusätzlich den Zeitumfang, in dem die Befragten tätig sind, in die Auswertungen einzubeziehen.

Darüber hinaus präsentieren Alfänger/Cywinski/Elias das monatliche Bruttoeinkommen der HauptberuflerInnen in Abhängigkeit vom Vertragsstatus und dem Weiterbildungssegment. Die Einkommen von Angestellten und aus selbstständiger/freiberuflicher Tätigkeit werden in den drei Segmenten privat finanzierte betriebliche, öffentlich finanzierte berufliche und öffentlich finanzierte allgemeine Weiterbildung (hier zusätzlich Beamte) untersucht. Es ist erkennbar, dass es teilweise klare Gehaltsunterschiede zwischen den Weiterbildungssegmenten gibt. Tendenziell verdienen Angestellte in der beruflichen Weiterbildung deutlich weniger als in den beiden anderen Weiterbildungssegmenten. Dazwischen differieren die Medianwerte des monatlichen Bruttoeinkommens um bis zu 1.000 €.

Zur abschließenden Auswertung der Frage, ob das Einkommen eine wichtige Fortbildungsbarriere für in der Programmplanung Tätige darstellt, kann das Forschungsprojekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) herangezogen werden. Finanzielle Faktoren spielen als Begründung für die Nichtteilnahme an Fortbildung eher auf Seiten der Kursleitenden eine Rolle. Für HPM hingegen ist der zeitliche Faktor von höherer Relevanz (vgl. Kosubek et. al 2009, S. 122ff.). Dieses Ergebnis deckt sich mit den bisherigen Ausführungen zur Beschäftigungslage von WeiterbildnerInnen.

2.3.3 Qualifikation und Fortbildung

Im Theorieteil konnte bisher aufgezeigt werden, dass die in der Programmplanung Tätigen einen erheblichen Anteil an Qualität und Innovation in der Erwachsenenbildung haben. Ihr Tätigkeitsfeld ist vielfältig und erfordert professionelles makrodidaktisches Planungshandeln, welches als sukzessiv und als Angleichungshandeln gekennzeichnet worden ist. Professionell kann das Planungshandeln nur ausgeführt werden, wenn die Verantwortlichen über einen aktuellen Wissensschatz verfügen und berufliches Können als Kompetenzgrundlagen entwickeln. Ein Studium mit Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik bildet idealerweise die Basis, jedoch muss es im Laufe der Berufsausübung durch verschiedene Formen von Fortbildung ergänzt werden. Das tatsächliche Qualifikationsniveau in der Programmplanung Tätiger sowie empirische Ergebnisse zur Fortbildung runden das Bild im Folgenden ab und münden in Überlegungen zum idealen Fortbildungsangebot für die Professionlitätsentwicklung von in der Programmplanung Tätigen.

Qualifikation und berufliche Identität

Eine Beschäftigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann jede/r aufnehmen, die/der ihre/seine Eignung glaubhaft macht, denn der Zugang zu einer Beschäftigung ist nicht formal geregelt (vgl. Kraft 2010, S. 406). Fuchs-Brüninghoff (vgl. 2010, o. S.) stellt fest, dass es aufgrund der unterschiedlichen Erstausbildung der Erwachsenenbildner/innen kein einheitliches Selbstverständnis und Bewusstsein vom Beruf als ErwachsenenbildnerIn gebe, worauf sich die Vielzahl an Berufsbezeichnungen sicher zusätzlich verstärkend auswirkt. Diese scheinen mit der Ausdifferenzierung der Weiterbildungsanbieter ein immer breiteres Spektrum anzunehmen (vgl. Kraft 2010, S. 405), welches beispielsweise für die in der Programmplanung Tätigen die Bezeichnungen Bildungsmanagerln, hauptberuflich pädagogische/r Mitarbeiterln (HPM), Seminarmangerln, Teamleiterln, FachbereichsleiterIn/ProgrammleiterIn oder BildungsreferentIn umfasst (vgl. Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 39). Die vielen Berufsbezeichnungen und differenten Wirkungskontexte in der Weiterbildung Tätiger haben bisher verhindert, dass sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine einheitliche berufliche Identität herausbilden konnte (vgl. Fuchs 2011, S. 99). Im Kontext von Professionalität und Professionalisierung wirke sich das "Fehlen eines gemeinsam geteilten Selbstkonzeptes, einer Vorstellung vom Wert und der Zuständigkeit des Berufs und einer entsprechenden Präsentation in der Öffentlichkeit" (Schlutz/Krug 1997, S. 66 zitiert nach Fuchs 2011, S. 39) nachteilig aus. Die negativen Auswirkungen dehnten sich bis auf "das individuelle berufliche Erleben und damit auf das konkrete professionelle Handeln der Weiterbildner/innen" (Fuchs 2011, S. 39) aus.

73% der Beschäftigten mit erwachsenenpädagogischen Aufgaben verfügen über einen akademischen Abschluss. Wie bereits eingangs erwähnt, ist damit ein hoher Akademisierungsgrad zu verzeichnen. Die Hochschulabschlüsse werden jedoch nur zu einem außerordentlich geringen Anteil in einem speziell erwachsenenpädagogischen Studiengang und nicht notwendigerweise in einem allgemeinpädagogischen Studiengang erworben (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 45f.; Seitter 2011, S. 130). Die Abschlüsse des hauptberuflichen Fachpersonals in der Weiterbildung verteilen sich wie folgt:

Tab. 4 Häufigkeit der Abschlussarten von hauptberuflichem Fachpersonal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Art des Abschlusses	Prozentsatz
Lehramtsstudium	19%
anderes pädagogisches Studium	24%
Teilnahme an trägerinterner Fortbildung	24%
andere pädagogische Ausbildung (z. B. im Rahmen der Meisterschule im Handwerk)	31%

Quelle: WSF 2005, S. 49

Die Studie des WSF (2005) ergab, dass die hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung insgesamt bei allen in Tabelle 4 genannten Abschlussarten höhere Werte erreichen als die nebenberuflich Tätigen. Unberücksichtigt des Anstellungsverhältnisses hat mehr als ein Drittel des Fachpersonals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung keine pädagogische Grundqualifikation (vgl. WSF 2005, S. 49).

Dennoch ließen sich laut Seitter (2011) Bestrebungen auf verschiedenen Ebenen beobachten, die einen Beitrag zur stärkeren Normierung und Standardisierung der Qualifikationsstruktur des Weiterbildungspersonals leisten könnten. Dazu zählen auf bildungspolitischer Ebene z. B. gesetzliche Vorgaben bezüglich einer Mindestqualifizierung des Personals als Voraussetzung für Mittelzuweisungen und Auftragsvergaben. Zudem werden auf verbandlich-institutioneller Ebene zunehmend freiwillig Standards für die Mitarbeiterqualifikation eingeführt (vgl. Seitter 2011, S. 131). Ein Mangel an Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Maßnahmen verhindere jedoch angesichts der "enorme(n/C.H.) Heterogenität" (Seitter 2011, S. 131) die ausgleichende Wirkung und Harmonisierung "in Richtung eines verbindlichen Mindestqualifizierungsniveaus" (ebd.). Kraft/Seitter/Kollewe (2009) legen mit ihrer Expertise einen Entwurf zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystems vor, der mehr Wirkung zeigen soll.

Fortbildungsanbieter und -angebot im Bereich Programmplanung

Verschiedene Organisationen bieten Fortbildung für in der Programmplanung Tätige an. Dazu zählen u. a. die Landes- und Bundesverbände (z. B. der VHS), das DIE, regionale Arbeitsstellen, Grundtvig-Programme (vgl. Kollmannsberger et al. 2009, S. 200), aber auch private und kirchliche Träger.

Die quantitative Entwicklung der Fortbildungsangebote kann mit Hilfe von Auswertungen der Weiterbildungsdatenbank Qualidat nachverfolgt werden, welche vom DIE regelmäßig durchgeführt werden⁴ (vgl. Laux 2008; Witt 2013, 2014). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Schwankungen auch durch den Modus der Eintragung von Lehr-/Lernveranstaltungen in Qualidat verursacht werden können (vgl. Kapitel 1.2). Für die Auswertungen des DIE (vgl. Witt 2014) werden die einzelnen Angebote 27 Schwerpunkten zugeordnet, wovon hier exemplarisch die quantitative Entwicklung für die Bereiche Kursplanung/-management sowie Öffentlichkeitsarbeit herausgegriffen werden. War im Bereich Kursplanung/-management von 2006 bis 2008 ein kontinuierlicher Anstieg an Fortbildungsangeboten zu verzeichnen, muss für den Zeitraum von 2008 bis 2013 ein deutlicher Abstieg konstatiert werden. Waren es im Jahr 2008 noch ca. 80 Veranstaltungen, können dem Bereich in den Jahren 2010 bis 2013 jeweils nur noch rund 20 Angebo-

⁴ Die Auswertungen des DIE für die Jahre 2012 und 2013 liegen als unveröffentlichte Manuskripte vor (siehe Anlage 3).

te zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 6; Witt 2013, S. 11; Laux 2008, S. 3ff.). Der Anstieg bis 2008 wird von Laux auf ein erhöhtes Angebot der Volkshochschulen zurückgeführt (vgl. Laux 2008, S. 4). Warum die Zahlen anschließend auf ein so niedriges Niveau gefallen sind, bleibt offen. Für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit lässt sich von 2008 (16 Angebote) auf 2009 (37 Angebote) ein starkes Wachstum verzeichnen. Dieses hat sich zwar 2010 mit nur 30 Angeboten nicht fortgesetzt, ist aber seitdem beständig, sodass 2013 bereits 53 Angebote darunter fallen (vgl. Witt 2013, S. 11). Beide Themenfelder haben am Gesamtangebot aller Anbietertypen in Qualidat nur einen kleinen Anteil. Für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit ist er 2008 mit 5% bei konfessionellen Anbietern am höchsten und geht bis auf 1% am Gesamtangebot der sonstigen Anbieter (konfessionelle Träger, Universität, Sonstige) herunter (Laux 2008, S. 5).

Fortbildungsinteressen und -bedarf im Vergleich mit dem Fortbildungsangebot

Der Studie von Gieseke/Reich (2006) kann als wesentlicher Befund entnommen werden, dass das höchste Fortbildungsinteresse der befragten WeiterbildnerInnen bei den Themen ,Theorien zum selbstgesteuerten Lernen (52,9% der Befragten gaben an, dass sie sich vorstellen könnten selbst in den nächsten zwei Jahren teilzunehmen), sowie "Erwachsenenpädagogische Prinzipien' (50,7%) und "Lernverhalten und Motivation" (48,9%) besteht (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 51 und S. 173). Für den besonders relevanten Themenblock ,Programmforschung' zeigt sich das größte Interesse beim Thema ,Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/Marketing' mit 46,4 % gefolgt von "Netzwerkentwicklung" (37,2 %) und "Programmplanung (Theorien und Instrumentarien)" (29,2 %). Weniger Interesse zeichnet sich für die Themen "Programmanalyse" (19,3%) und "Spezielle Ankündigungen" (14,6%) ab (vgl. ebd., S. 150). Zu den Ursachen für die Verteilung stellen Gieseke/Reich (2006) Vermutungen an, die sich auf theoretische Ableitungen stützen. Es bleibt offen, welche konkreten Inhalte die Befragten mit den Themen verbinden. Generell muss bei Befragungen zum Fortbildungsinteresse beachtet werden, dass nicht jedes Interesse explizit benennbar ist. Des Weiteren ist ein bekundetes Interesse nicht mit einer tatsächlichen Nachfrage bzw. Teilnahme an Fortbildungsangeboten gleichzusetzen und nicht immer muss auf das Interesse an einem Thema mit dem Besuch eines Seminars reagiert werden. Es gibt auch Themengebiete, die besser in informellen Lernsettings bearbeitet werden (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 144). Diese Einschränkungen bestehen auch bei der folgenden Studie.

Im Forschungsprojekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) werden die Fortbildungsinteressen der befragten WeiterbildnerInnen mit ihrer Einschätzung zum Fortbildungsangebot verglichen. Obwohl auf der Mesoebene für die Themenbereiche "Entwicklung neuer Angebote" und "Finanzierung" sowohl ein großes Interesse als auch ein großer Bedarf fest-

gestellt werden, schätzen die Befragten der Makro- und Mesoebene das Fortbildungsangebot dazu eher gering ein (vgl. Kollmannsberger et al. 2009, S. 203). Auch das Thema "Zielgruppenansprache" ist für die Master-Arbeit von Bedeutung. Hierfür gibt es ein gro-Bes Fortbildungsinteresse auf Seiten der HPM. Doch nur etwa 50 % der Befragten der Makroebene (n=60) und circa 60 % der Mesoebene (n=33) stimmen zu, dass für diese Thematik Fortbildungsangebote vorhanden sind (vgl. ebd., S. 204). Fragen der Programmplanung können auch die VerwaltungsmitarbeiterInnen beschäftigen, wenn es beispielsweise um Themen wie "Qualitätsmanagement" oder "Marketing" geht. Ca. 35 % der Befragten der Makroebene, Mesoebene und Verwaltung stimmen dem Vorhandensein von Fortbildungsangeboten im Bereich "Marketing" für VerwaltungsmitarbeiterInnen zu. Dahingegen ist die Zustimmung für das Thema "Qualitätsmanagement" fast doppelt so hoch. Hier besteht gleichzeitig ein großes Interesse bei den entsprechenden Befragten (vgl. ebd., S. 206, S. 213). Darüber hinaus stellt die Studie heraus, dass für HPM im Vergleich zum lehrenden Personal formal organisierte Fortbildungsveranstaltungen einen geringeren Stellenwert einnehmen. Informelle Treffen und der Austausch untereinander spielten eine größere Rolle (vgl. ebd., S. 204).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit lässt sich zusammenfassen, dass für die Themen "Zielgruppenansprache", "Entwicklung neuer Angebote" und "Bildungsmarketing", welche auf Seiten der HPM Relevanz für die Programmplanung haben, sowohl ein hoher Fortbildungsbedarf als auch ein hohes -interesse bestehen (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 148 f.; S. 164). Demgegenüber sei das tatsächliche Angebot an Fortbildungsveranstaltungen jedoch in seiner Quantität noch ausbaufähig, was auch für weitere Themen gilt, die den Bereich Programmplanung tangieren (vgl. Kollmannsberger et al. 2009, S. 204). Diese Feststellung konnten die ForscherInnen auch durch einen vorsichtigen Abgleich mit den Daten aus Qualidat stützen (vgl. ebd., S. 206). Das heißt für diese Arbeit, dass es sich durchaus lohnt, hier genauer hinzuschauen.

Eine kritische Sicht vertritt Fuchs-Brüninghoff (2010). Sie bemängelt, dass die Fortbildungsinteressen der WeiterbildnerInnen einen hohen Verwertungsbezug haben und aus dem täglichen Handlungsdruck in den Institutionen hervorgingen. Besonders in der öffentlichen Erwachsenenbildung sei die Fortbildung des hauptberuflichen Personals "kein selbstverständlicher Bestandteil ihres Berufsalltags (mehr)" (Fuchs-Brüninghoff 2010, o. S., Klammer im Original). Gerade die identitätsstiftenden und personenbezogenen Angebote seien sehr in den Hintergrund getreten. In der Folge mangele es u. a. "an einem Klima für Innovationen" (ebd.). Weiterhin beobachtet Fuchs-Brüninghoff (2010), dass es nur noch wenige trägerübergreifende Fortbildungskonzepte gebe. Ihr Fazit dazu lautet: "Das Fortbildungsangebot hat sich zu einem bunten Markt entwickelt, auf dem sich die unterschiedlichsten Anbieter präsentieren, wie die Weiterbildungsdatenbank QUALIDAT belegt

(...)." (ebd.) Ob diese Einschätzung insbesondere auch auf das Angebot für in der Programmplanung Tätige im Jahr 2013 zutrifft, kann mit der empirischen Untersuchung (Kapitel 3) überprüft werden.

Das ideale Fortbildungsangebot

Nachdem wesentliche Eckpfeiler der Fortbildung von WeiterbildnerInnen vorgestellt worden sind, soll ein theoretischer Blick auf die ideale Fortbildung für eine gelingende Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger geworfen werden. Das Gelingen kann im Wesentlichen von drei Voraussetzungen abhängig gemacht werden, welche auf der persönlichen Ebene der Programmplanenden, der ArbeitgeberInnenebene und der Angebotsebene anzusiedeln sind.

Zunächst müssen die Programmplanenden sich selbst über den Nutzen und die Bedeutung von Fortbildung im Kontext der Professionalitätsentwicklung klar sein. Denn erst wenn sie eigene Bedarfe erkennen und ein breites Interesse entwickeln, ist die Grundvoraussetzung dafür gegeben, dass sie Ressourcen dafür investieren und nicht nur der direkte Verwertungsbezug im Mittelpunkt steht. Sobald dieses Verständnis gegeben ist, müssen auch die Voraussetzungen auf ArbeitgeberInnenseite geschaffen werden. Eine aktive Unterstützung und Förderung durch Vorgesetzte sowie klare Personal- und Führungsstrukturen seien entscheidend beim Abbau von Fortbildungsbarrieren, was auch finanzielle Fördermaßnahmen und Arbeitszeitregelungen umfasst (vgl. Kosubek et al. 2009, S. 131f.). Drittens muss das Fortbildungsinteresse in eine erfolgreiche Teilnahme an einem bestehenden, qualitativ hochwertigen Angebot münden können. Aus Sicht der HPM werden im Projekt Komweit (von Hippel/Tippelt 2009) vor allem zeitlichorganisatorische Barrieren, gualitative Mängel der Angebote sowie fehlende Angebote zu bestimmten Themen als hindernd für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ausdifferenziert (vgl. Kosubek et al. 2009, S. 119-131). Bei einer positiven Wendung der Barrieren, kann ein ideales Fortbildungsangebot durch folgende Merkmale charakterisiert werden: Das Angebot reagiert auf die reale Nachfrage nach Themen, die qualitativ hochwertig in ansprechende Lehr-/Lernsettings überführt werden (vgl. ebd., S. 128f.). Da HPM durch die hohe Arbeitsbelastung besonders zeitlich über knappe Ressourcen verfügen, muss das Angebot eine zeitliche Struktur aufweisen, die dem gerecht wird und in möglichst kurzer Anreisezeit vom Wohnort aus erreichbar ist. Abendveranstaltungen kommen vor allem HPM entgegen, die nicht zu stark selbst in die Lehre eingebunden sind (vgl. ebd., S. 119-122). Von Küchler hält bei der Zeitstruktur besonders Reihenfortbildung als geeignet für Programmplanende, da dort ein produktiver Wechsel zwischen Information und Orientierung sowie Ausprobieren und Reflektieren gegeben sei (vgl. von Küchler 1996, S. 90). Die Qualität einer Fortbildungsveranstaltung hängt für die befragten HPM im

Projekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) auch von der Gruppenzusammensetzung ab. Sie bevorzugen kleinere Gruppen, in denen eine intensivere Betreuung der einzelnen Teilnehmenden stattfinden kann und der heterogene Wissensstand der Teilnehmenden durch geeignete Methoden zur Binnendifferenzierung ausgeglichen werden kann (vgl. ebd. S. 129f.).

Im Rahmen einer angebotsorientierten Planung von Fortbildungsangeboten für Programmplanende sind neben aktuellen Fortbildungsbedarfen auch kontinuierliche Themen entlang der Wissensinseln aufzugreifen. Wie dies im Jahr 2013 gelungen ist, soll die folgende Untersuchung analysieren.

3 Ziel, Design und Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Das Hauptziel des Forschungsvorhabens besteht darin, die Fortbildungsangebote für in der Weiterbildung Tätige zum Themenbereich Programmplanung in der Weiterbildungsdatenbank Qualidat zu identifizieren und zu systematisieren. Ausgehend vom theoretischen Hintergrund der Arbeit wird der Professionalitätsentwicklung von Programmplanenden ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Teilnahme an organisierter Fortbildung wird als wichtiger Baustein in diesem Gefüge betrachtet, da gegenüber informellen Lernformen ein moderierter und aktiver Austausch mit KollegInnen in Kombination mit dem Erwerb aktuellen Wissens möglich ist. Bei optimalem Verlauf der Lehr-Lernsituation können so Reflexionsleistungen angeregt werden. Die Nutzung informeller Lernanlässe allein wird nicht als ausreichend erachtet, um professionelles Handeln und auf lange Sicht die Professionalisierung zu fördern (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 47).

Anhand des empirischen Datenmaterials soll erforscht werden, welche Voraussetzungen in der Programmplanung Tätige auf Seiten des Fortbildungsangebots für die Professionalitätsentwicklung vorfinden. Das methodische Design zur Erreichung dieser übergeordneten Ziele wird in den nachfolgenden Gliederungspunkten erläutert.

3.1 Untersuchungsfragen und ihnen zu Grunde liegende Annahmen

Der Untersuchung liegen zwei deskriptive Forschungsfragen und eine darauf aufbauende analytische Fragestellung mit Unterfragen zur differenzierteren Betrachtungsweise zugrunde. Über dem steht das Interesse herauszufinden, wie sich das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen im Themenbereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung gestaltet und wie es sich auf die Professionalitätsentwicklung in der Programm-

planung Tätiger auswirkt. Wenn die Professionalitätsentwicklung einen so hohen Stellenwert für die Qualität des Programmplanungshandelns hat, wie es den einschlägigen Forschungsbefunden entnommen werden konnte, dann muss das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen für in der Programmplanung Tätige diesem gerecht werden. Ob und wie diese Forderung erfüllt wird, soll untersucht werden.

Die deskriptiv ausgerichtete Untersuchungsfrage (1) lautet: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen werden entlang der Wissensinseln für in der Programmplanung Tätige angeboten? Die erste Grundannahme der Untersuchung, dass Angebote für Programmplanende nicht in hinreichendem Maße auf dem Markt der Fortbildungen für WeiterbildnerInnen repräsentiert sind, soll auf dieser quantitativen Erfassung basierend argumentativinterpretierend belegt oder widerlegt werden. Daran schließt sich die Untersuchungsfrage (2) an. Diese lautet: Wie gestaltet sich das Fortbildungsangebot für in der Programmplanung Tätige anhand charakteristischer Merkmale? Anhand dieser Fragestellung soll ein möglichst umfassendes Bild der Fortbildungslandschaft für in der Programmplanung Tätige entstehen. Berücksichtigt werden bei der Datenanalyse neben den Wissensinseln die Anbieter, Formate (Veranstaltungsformen) sowie Durchführungsorte und -zeiten. Damit liegt erstmals ein Überblick über Fortbildungsangebote speziell für die genannte Zielgruppe vor. Beruhend auf einer ersten Exploration in der Qualidat-Suchfunktion (DIE 2014) besteht dazu die Annahme, dass nicht alle Wissensinseln in gleichem Maße repräsentiert sind, sondern dass einzelne eventuell gar nicht im Angebot vorkommen und andere überproportional oft bedient werden.

Zur empirischen Überprüfung der dritten Grundannahme, dass das Fortbildungsangebot für in der Programmplanung Tätige nicht genügend auf die Förderung der Professionalitätsentwicklung ausgerichtet ist, wird die übergeordnete Frage (3) "Inwiefern unterstützt das Fortbildungsangebot die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger?" gestellt. Zur Ausdifferenzierung werden folgende Unterfragen entwickelt:

- 3 (a) Wie wirkt sich die Verteilung der Angebote entlang der Wissensinseln auf die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger aus?
- 3 (b) Inwiefern sind die zeitlichen Rahmenbedingungen auf die Bedürfnisse in der Programmplanung Tätiger als Teilnehmende von Fortbildung abgestimmt?

Im Bereich 3 (a) wird davon ausgegangen, dass sich eine ungleiche Verteilung auf die Wissensinseln nachteilig auf die Voraussetzungen für die Professionalitätsentwicklung auswirkt. Wenn das Angebot auf Fortbildungsinteresse und -bedarf der Programmplanenden eingeht, müssten Themen wie "Zielgruppenansprache", "Entwicklung neuer Angebote" und "Bildungsmarketing" gehäuft vorkommen (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 148 f.; S. 164). Im Bereich 3 (b) soll untersucht werden, wie die zeitlichen Rahmenbedingungen der Fortbildungsangebote auf die Bedürfnisse der Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.3) abgestimmt sind. Da-

von wird erhofft, eine Aussage darüber treffen zu können, ob die zeitlichorganisatorischen Teilnahmebedingungen die Professionalitätsentwicklung ermöglichen bzw. fördern.

Alle Fragestellungen dieser Arbeit befinden sich somit im Bereich der Häufigkeits- bzw. Frequenzanalysen (vgl. Mayring 2010, S. 13-15). Mit welchen Methoden die Beantwortung der Untersuchungsfragen gewährleistet werden soll, wird nachfolgend dargelegt.

3.2 Methodenauswahl

Wie bereits angekündigt, soll das Forschungsziel mit Hilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung von Fortbildungsangeboten für Programmplanende erreicht werden. Die Programmanalyse als Erhebungsinstrument wird durch die Untersuchungsfragen sowie die dargelegten theoretischen Annahmen vorgegeben. Die Datenbank Qualidat⁵ umfasst einen Fundus an Rohdaten, der sich für die Datenerhebung anbietet. Einen ersten Ansatz zur Einordnung der Programmanalyse als Methode der Erwachsenenbildungsforschung bietet Käpplinger mit seinen einleitenden Worten:

"Die Programmanalyse hat das erwachsenenpädagogische Spezifikum 'Programm' zum Untersuchungsgegenstand und versucht so, Ausschnitte der Weiterbildungspraxis zu erschließen. Programmanalysen können qualitativ, quantitativ oder Methoden kombinierend angelegt sein. Sie sind methodische Ansätze, die sich (…) unterschiedlicher Verfahren bedienen. Zur Inhaltsanalyse bestehen große Ähnlichkeiten" (Käpplinger 2008, o. S.).

Die vorliegende Studie vereint qualitative und quantitative Zugänge, wie bei Mayring (2010) beschrieben, in der Form, dass die erste Phase, in welcher Fragestellung und Kategoriensystem entwickelt werden, qualitativ erfolgt. Daran schließt sich die Anwendung des Analyseinstrumentariums unter Verwendung quantitativer Verfahren an. Abschließend wird eine qualitative Analyse der erhobenen Werte durchgeführt, in der diese auf die Fragestellung rückbezogen und interpretiert werden (vgl. Mayring 2010, S. 21). Als Analyseinstrumentarium dient ein sogenanntes Kodebuch auf Grundlage des zu entwickelnden Kategoriensystems, anhand dessen beim Lesen der Ankündigungstexte Kodierungen vorgenommen werden, die anschließend statistisch ausgewertet werden (vgl. Käpplinger 2008, o. S.). Diese statistischen Ergebnisse fließen in den dritten Schritt ein.

Programme als veröffentlichte Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfüllen verschiedene Zwecke und geben damit auch Einblick in die Vorstellungen derjenigen, die sie erarbeiten. Sie dienen der Information potentieller Teilnehmender (Kundenwerbung) und bieten gleichzeitig eine

_

⁵ zur Entstehung der Datenbank siehe Kapitel 1.2

Plattform für die Selbstdarstellung der Anbieter und Legitimation ihrer Arbeit im institutionellen und politischen Umfeld (vgl. Nolda 2011, S. 293). Laut Nolda "sind die Vorstellungen der Anbietenden über die Bildungsbedürfnisse potenzieller Teilnehmer (in den Programmen/C.H.) materialisiert, die sie (, die Anbietenden,/C.H.) auf der Basis von Erfahrungen, Erkundungen und eigenen Bildungsvorstellungen entwickelt haben" (ebd.).

Um die Güte des Forschungsergebnisses einschätzen zu können, muss die Programmanalyse kritisch eingeordnet werden. Als Ausgangsmaterial für Analysen weisen Programme verschiedene Vor- und Nachteile auf. Sie ermöglichen lediglich einen Zugriff auf non-formale und formale Weiterbildungsangebote, die von Institutionen erarbeitet werden, die das Angebotsmodell umsetzen. Angebote, die als Dienstleistung auf Nachfrage passgenau entwickelt werden sowie der informelle Weiterbildungsbereich werden nicht erfasst. In größeren Studien kann man diesem Nachteil durch Methodentriangulationen begegnen. Ein großer Vorteil gegenüber Erhebungsverfahren wie Interviews oder Beobachtungen besteht darin, dass non-reaktive, natürliche Daten als Untersuchungsmaterial dienen, die nicht eigens erhoben werden müssen und somit nicht durch die Intervention der/s Forscherlns verzerrt werden können (vgl. ebd., S. 293 f.). Damit geht auch einher, dass potenziell sehr große Datenmengen (je nach Umfang des Forschungsprojektes) in die Analysen einfließen können. Anders als bei Befragungen, bei denen darauf zu achten ist, dass die Befragten nicht von der Fülle der Fragen abgeschreckt werden teilzunehmen, kann laut Käpplinger (2008) allein mit Blick auf die Fragestellung entschieden werden, auf welche Breite an Informationen zugegriffen werden soll. Zur Umsetzung erklärt Käpplinger (2008):

"Im Prozess der Datenexploration können nicht maßgebende Auswertungskategorien weggelassen werden, sodass mit einem breiten Interesse begonnen und dann die Zahl der Kategorien trichterförmig reduziert werden kann. Dies führt zu einer großen Detailkenntnis über die Weiterbildungslandschaft. Nachteilig wirkt sich allerdings aus, dass diese Datenexploration sehr zeitintensiv ist, da umfangreiches Datenmaterial (...) gesichtet werden muss." (Käpplinger 2008, o. S.)

Trotz der genannten Vorteile muss Sorgfalt im Umgang mit Interpretationen walten. Hier verweist Käpplinger (2011) auf eine Debatte um die Anfälligkeit für Instrumentalisierungen von Programmanalysen, die er jedoch relativiert (Käpplinger 2011, S. 306f.). Weitere Kritikpunkte an der Methode beziehen sich laut Käpplinger (2011) beispielsweise darauf, dass Programme nicht die Kursrealität abbilden, sondern nur das Geplante/Beabsichtigte widergeben. Gleichzeitig können keine Aussagen über Kursausfälle getroffen werden. Dessen ist sich die vorliegende Untersuchung bewusst. Ein Einblick in die hinter der Planung liegenden Annahmen wäre sogar wünschenswert, da hierüber Optimierungsvorschläge für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Fortbildungsangebote

entwickelt werden könnten. Um gesicherte Erkenntnisse über die Perspektive der Planenden zu erhalten, wäre es dann allerdings notwendig in Methodentriangulation zu forschen.

Die zunehmende Verlagerung von Kursangeboten in das Internet (vgl. ebd., S. 306) wirkt sich in dem Sinne erschwerend auf die Untersuchung aus, dass einige Anbieter in Qualidat hinter den Titel ihrer Veranstaltung lediglich einen Verweis auf eine Internetseite setzen. Wenn diese nicht mit archiviert worden, fehlen wichtige Informationen und die Angebote können nicht in die Untersuchung einbezogen werden. Selbst wenn die Internetseiten aufgeführt werden, kann es aufgrund der Flüchtigkeit des Internets sein, dass die Inhalte dort nicht mehr abrufbar sind. Alles in Allem ist somit Achtsamkeit bei der Datenerhebung und -interpretation geboten. Es können aber keine so gravierenden Nachteile ausgemacht werden, als dass die Methode Programmanalyse keine Anwendung finden dürfte.

Datengrundlage

Die Programmanalyse wird als Querschnittsanalyse angelegt, da sie den Status des Fortbildungsangebots für WeiterbildnerInnen in einem bestimmten Zeitraum widerspiegeln soll (vgl. Nolda 2011, S. 296f.). Die Datenbasis bilden alle Fortbildungsangebote für WeiterbildnerInnen, welche im Jahr 2013 in Qualidat veröffentlicht worden sind. Mit dem Stand von Februar 2014 sind 385 Anbieter in Qualidat vertreten. Darunter befinden sich die 16 Landesverbände der Volkshochschulen, 36 Volkshochschulen, 65 Universitäten bzw. universitäre Einrichtungen/Institute, 11 kirchliche Anbieter und 257Anbieter, die keiner dieser Gruppen zuzuordnen sind (vgl. Witt 2014, S. 2f.). Diese haben im Jahr 2013 insgesamt 2.620 aktuelle Fortbildungsangebote eingetragen bzw. eintragen lassen. Im Jahr 2009 waren es noch 1.611 Angebote (vgl. ebd., S. 1). Durch den stetigen Zuwachs an sich beteiligenden Institutionen und Angeboten wächst auch die Aussagekraft von Analysen, die auf Basis von Qualidat durchgeführt werden, da ein immer umfassenderes Bild der Fortbildungslandschaft für WeiterbildnerInnen gezeichnet werden kann. Dennoch können die Ergebnisse nicht als absolut gewertet werden, da längst nicht alle Anbieter sich beteiligen und auch nicht bekannt ist, ob die teilnehmenden Anbieter immer alle ihre Fortbildungsveranstaltungen dort einstellen.

Für die Untersuchung hat das DIE die Daten in Form von Excel-Tabellen zur Verfügung gestellt. Dennoch können die Ergebnisse nicht als absolut gewertet werden, da längst nicht alle Anbieter sich beteiligen und auch nicht bekannt ist, ob die teilnehmenden Anbieter immer ihr gesamtes Fortbildungsangebot einstellen. Wenn die von den Anbietern selbst veröffentlichten Programme als Primärquellen für Programmanalysen betrachtet werden, dann liegt mit den Daten des DIE hier eine Kopie der Kopie vor. Somit ist nicht auszuschließen, dass sich im Übertragungs- und Archivierungsprozess kleinere Fehler

eingeschlichen haben. Daher wird die Untersuchung als mittelbare Programmanalyse (Sekundäranalyse) durchgeführt (vgl. Nolda 2011, S. 297). Außerdem ist es eine Teilerhebung, da ein Ausschnitt des Gesamtangebotes für Deutschland zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 295). Die genannten Einschränkungen sind bei der Ergebnisauswertung (Kapitel 3.4) zu berücksichtigen.

Die Inhaltsanalyse als Technik der Programmanalyse

Bei der Durchführung einer Programmanalyse werden Techniken der Inhaltsanalyse herangezogen. Die Etablierung der Inhaltsanalyse in den Sozialwissenschaften geht auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück, wo sie in den USA zur "systematischen Auswertung von Alltagstexten wie Zeitungsartikel oder Radioreportagen" (Käpplinger 2008, o. S.) entwickelt wurde. Anfangs ausschließlich als quantitative Methode genutzt, wurde die qualitative Inhaltsanalyse mit dem zunehmenden Interesse an Sinnstrukturen in den 1970er und 1980er zu einer festen Größe in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften (vgl. ebd.). Bei der quantitativ ausgerichteten empirischen Inhaltsanalyse sollen "durch systematische und objektive Identifizierung von Bedeutungsträgern Schlüsse (...) (gezogen werden/C.H.), die über das analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen" (Nolda 2011, S. 298). Darüber hinaus biete die qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse laut Nolda "die Möglichkeit, den Kontext von Texten, die latenten Sinnstrukturen, markante Einzelfälle sowie das, was nicht im untersuchten Text vorkommt, zu berücksichtigen, ohne das Verfahren der systematischen Inhaltsanalyse und der vorherigen Festlegung der Analyseaspekte aufzugeben" (ebd., S. 299). Das systematische Vorgehen steht bei der Inhaltsanalyse im Vordergrund der Wissensgenerierung. Um dieses gewährleisten zu können, muss der Analyse ein zuvor festgelegtes Kategoriensystem zugrunde gelegt werden, das zur Codierung der für die Fragestellung relevanten Gesichtspunkte dient (vgl. ebd.). Wesentliche Anhaltspunkte bieten hierfür die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Nolda 2011, S. 298). Denn in deren Zentrum "steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, das die Codierung der problemrelevanten Aspekte erlaubt" (ebd., S. 299) und in der Regel Oberkategorien und Unterkategorien enthält (vgl. ebd.). Daneben ist es üblich, auf passende Codesysteme anderer Untersuchungen zurückzugreifen, sofern diese verfügbar sind (vgl. Robak o. J., S. 1). Besonders wichtig ist es, dass die Zuordnung einzelner Textbestandteile zu den Kategorien personenunabhängig erfolgen kann. Deshalb müssen zuvor Zuordnungsregeln aufgestellt und ggfs. an die CodiererInnen kommuniziert werden. Diese Maßnahme ist ein erster Beitrag, um die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen zu können (vgl. Mayring 2010, S. 116ff.). Die Entwicklung der Kategorien sollte sich an der Fragestellung orientieren und den theoretischen Vorannahmen, die dazu bereits vorhanden sind. Streng

genommen müssen sie in einem Pretest exemplarisch überprüft und ggfs. angepasst werden. Somit spricht man von zwei Arten der Kategorienbildung – einer deduktiven und einer induktiven, die sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen und beide in ein und derselben Studie Anwendung finden können. Oberstes Gebot ist es, dass die Kategorien trennscharf verfasst werden (vgl. Nolda 2011, S. 299 ff.).

Von den drei Grundformen des Interpretierens nach Mayring (2010) sollen Strukturierung und Zusammenfassung als "grundsätzliche Vorgehensweisen systematischen (...) Textverstehens und Textinterpretierens" (Mayring 2010, S. 63) dienen. Die Explikation als dritte Grundform ist bei der Art der Analyse (Häufigkeitsanalyse) nicht erforderlich. Strukturierung bedeutet, "bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen" (ebd.). Da in der vorliegenden Arbeit bestimmte Inhalte aus dem Material herausgefiltert werden sollen, um sie zu strukturieren, findet eine inhaltliche Strukturierung statt, welche eine von vier Formen der Strukturierung nach Mayring (vgl. 2010, S. 94) darstellt. Diese erfordert die Beachtung der Regeln für das Zusammenfassen. Bei der Zusammenfassung des Datenmaterials kommt es darauf an, den Umfang so zu reduzieren, dass das Ergebnis dennoch als "Abbild des Grundmaterials" (ebd., S. 65) angesehen werden kann.

Im folgenden Gliederungspunkt wird die regelgeleitete Vorgehensweise bei der Durchführung der Programmanalyse unter Anwendung der Vorgaben von Mayring (2010) erläutert.

3.3 Vorbereitung und Verfahrensweisen

Ein erster Schritt für die Machbarkeit der Untersuchung besteht in der Beschaffung des Untersuchungsmaterials. Nach kurzer Prüfung der Anfrage, hat das DIE die Daten für die Nutzung in der Untersuchung freigegeben, sodass die Grundvoraussetzung für die Durchführung gegeben ist. Nach welchen Kriterien und in welcher Schrittfolge die Datenverarbeitung abläuft, kann auf den folgenden Seiten nachvollzogen werden.

3.3.1 Entwicklung eines Planungskompetenzprofils

Zum Filtern und Analysieren der Fortbildungsangebote wird ein Kategoriensystem benötigt, welches deduktiv entlang der Fragestellungen unter Einbezug von Erkenntnissen aus dem Theorieteil entwickelt werden soll. Dabei wird insbesondere zur Beantwortung der Frage 2 a) ein Planungskompetenzprofil benötigt, welches in Vorbereitung des eigentli-

chen Kategoriensystems entlang der Wissensinseln von Gieseke (2006) (vgl. Kapitel 3.3.2) entwickelt wird.

In der Programmplanung Tätige füllen in der Praxis ein breites Aufgabenspektrum aus. Je weniger MitarbeiterInnen in einer Weiterbildungsinstitution tätig sind, umso mehr verschiedene Aufgabenfelder müssen zwangsläufig von einer Person abgedeckt werden. Das Spektrum an benötigtem Wissen und Können für die Programmplanung ist ebenso groß. Obwohl von mehreren AutorInnen gefordert, liegt darüber bisher jedoch keine umfassende Übersicht vor (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 124f.; Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 16). Als hauptursächlich für das bisherige Fehlen eines verbindlichen, trägerübergreifenden Kompetenzprofils für die Erwachsenenbildung kann der geringe Professionalisierungsgrad der Disziplin angeführt werden, der auf verschiedene Problemfelder (vgl. Kapitel 2.1.1) zurückzuführen ist (vgl. Fuchs 2011, S. 97). Durch die "differenten Zielsetzungen, (...) unterschiedlichen Formen und (...) vielfältigen organisationellen Kontexte, in deren Rahmen Weiterbildung angeboten und betrieben wird" (Klimperle 2008, S. 39), werden empirische Untersuchungen erheblich erschwert. Damit verbunden mangelt es zudem an einheitlichen Richtlinien über Qualifikationswege und qualifikatorische Mindestvoraussetzungen für die professionelle Ausübung von Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Klimperle 2008, S. 56; Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 19). Aus welchen Gründen die Benennung und Formulierung von Kompetenzprofilen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten kann, fassen Kraft/Seitter/Kollewe wie folgt zusammen:

"(...) weil damit a) die Anforderungen an die in der Weiterbildung Tätigen deutlich gemacht werden können, b) erwachsenenspezifisches Wissen einen anderen Stellenwert bekäme und c) die Bedeutung von Qualifizierung des Weiterbildungspersonals nicht mehr beliebig sein kann." (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 22)

Was die Erwachsenenbildungsforschung an diesem Punkt bis heute nicht leisten konnte, kann im Rahmen dieser Master-Arbeit nicht nachgeholt werden. Im Folgenden soll dennoch der Versuch unternommen werden, ein möglichst umfassendes Kompetenzprofil für den Bereich Programmplanung zu entwickeln. Dafür werden verschiedene Quellen ausgewertet. Aufgenommen werden nur Kompetenzen, die Gegenstand von organsierter Fortbildung sein können. Nicht berücksichtigt werden z. B. allgemeine Grundqualifikationen (vgl. Klimperle 2008, S. 61), die nicht auf die Anforderungen des Programmplanens bezogen werden können. Auch persönliche Eigenschaften, die zwar wesentlich sind, um Planungskompetenz zu entwickeln werden nicht aufgenommen. Im Fokus stehen das benötigte Wissen sowie die Anforderungen an das Können, die erforderlich sind, um professionell in den Programmplanungsfeldern (Wissensinseln) handeln zu können. Das Planungskompetenzprofil wird mittels Literaturrecherche zu den einzelnen Wissensinseln er-

arbeitet. Darüber hinaus wird es durch eigene Ableitungen und Ergänzungen zu den rezipierten Texten erweitert.

Ein Tätigkeitsprofil von in der Programmplanung Tätigen muss zuvor nicht selbst entwickelt werden, da die Wissensinseln bereits auf empirischen Ergebnissen zu ebendiesen beruhen. Wichtig ist jedoch, anhand aktueller Literatur zu prüfen, ob die zuletzt vor zehn Jahren aktualisierten Wissensinseln, die gegenwärtigen Anforderungen in Gänze widerspiegeln. Als neu hinzugekommene Aufgabe, die nachhaltig in den Modus des Programmplanens einwirkt, kann die "Sicherung der beruflichen Zukunft durch Kenntnis der Projektlandschaft" (Nolda 2008, S. 119) beispielsweise bei Nolda (2008) identifiziert werden. Es wird als sinnvoll erachtet die Wissensinseln von Gieseke (2006) um die Kategorie "Drittmittelakquise und Projektmanagement" zu erweitern, da sie sich mit keiner bestehenden Wissensinsel deckt oder überschneidet. Außerdem wird der Bereich "Regionale Netzwerke, Vernetzung und Kooperationen" hinzugenommen. Dieser entstammt dem Modell des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2000), wird dort aber nicht als Wissensinsel geführt. Die gesamte Übersicht befindet sich im Anhang (Anlage 1).

3.3.2 Durchführung der Programmanalyse

Grundlage für die Untersuchung sind insgesamt 2.620 Angebotsdatensätze, die in Form einer Excel-Tabelle vorliegen. Das DIE hat einige Informationen bereits codiert. So hat jedes Angebot eine Nummer, die Anbieter wurden codiert und die Angebote wurden nach den 27 Schwerpunkten des DIE (vgl. Kapitel 2.3.3) systematisiert. Obwohl insgesamt 385 Fortbildungsanbieter in der Qualidat-Datenbank registriert sind (vgl. Witt 2014), stammen die vorliegenden Angebote im Jahr 2013 von nur 35 Anbietern. Eine Erklärung für die starke Diskrepanz liegt nicht vor.

Die Programmanalyse erfolgte in mehreren Schritten, wobei zunächst der Kodierleitfaden inklusive des Codesystems mit Ober- und Unterkategorien entlang der Fragestellungen entwickelt wurde. Dadurch wird gewährleistet, dass die Analyse eng am Forschungsziel ausgerichtet ist und nicht zu viele oder zu wenige Daten einfließen. Das Kategoriensystem erfüllt in der Untersuchung zwei Zwecke. Zum einen wird es für die Programmdurchsicht benötigt, in der die programmplanungsrelevanten Angebote aus dem Gesamtdatensatz von 2620 Fortbildungsangeboten für WeiterbildnerInnen gefiltert werden. Zum anderen dient es zur Systematisierung der Fortbildungsangebote für in der Programmplanung Tätige. Der Kodierleitfaden (siehe Anlage 2) umfasst die Oberkategorien Anbieter, Durchführungsort, Format, Zeitraum der Durchführung, genannte Zielgruppe(n) sowie Wissen-

sinsel. Außer der Kategorie Anbieter wurden allen Oberkategorien auch Unterkategorien zugeordnet. Definierte Codierregeln ermöglichen eine exakte Zuordnung der Codes zu den Angebotsmerkmalen. Bei schwierigen Entscheidungen wurden ergänzend Ankerbeispiele aufgenommen, um zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen und Abgrenzungsprobleme zu lösen.

Ursprünglich sollten die Angebote auch danach analysiert werden, ob sie sich an Berufseinsteiger, Quereinsteiger oder Berufserfahrene richten. Die gesamte Forschungsfrage wurde jedoch nach einem Probedurchgang fallen gelassen, weil festgestellt werden musst, dass die Ankündigungstexte nur in Ausnahmen Angaben dazu enthalten.

Eine weitere Maßnahme, die ergriffen werden muss, um das systematische, regelgeleitete Vorgehen bei der Programmanalyse sicherzustellen, besteht in der Definition der inhaltsanalytischen Einheiten (vgl. Mayring 2010, S.49). Der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf, wird als Kodiereinheit bezeichnet. Der Begriff Kontexteinheit bezieht sich auf den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann (vgl. Mayring 2010, S. 59). Mit der Auswertungseinheit wird festgelegt, "welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden" (ebd.). Die Kodiereinheit ist bei der vorliegenden Untersuchung eine zweistellige Zahl, da die Anbieternamen in der Excel-Tabelle vom DIE codiert worden sind. Die Kontexteinheit stellen alle verfügbaren Informationen zu einem Angebot dar. Dabei musste teilweise auch im Internet weiter recherchiert werden (z. B. zur Recherche des Veranstaltersitzes oder zum Verfolgen von Links). Weil die Angebote bereits in tabellarischer Form vorliegen und es sich bei den Angeboten um Gebrauchstexte handelt, ist es nicht erheblich, in welcher Reihenfolge die Informationen analysiert werden. Für das Filtern der relevanten Angebote war es hilfreich, zunächst die Kurstitel zu betrachten und anschließend die Ankündigungstexte. Wenn dann immer noch Unsicherheit bestand, wurde geprüft, ob die Angaben zur Zielgruppe weiterführen. Mit 2.620 Angeboten ist die Grunddatenmenge sehr groß. Ausgleichend wirkt sich jedoch aus, dass die Datensätze bereits in digitalisierter, übersichtlicher Form vorliegen. In einem ersten Materialdurchlauf wurden alle Datensätze gelöscht, die in jedem Falle aus der weiteren Analyse und Beantwortung der Untersuchungsfragen auszuschließen sind. Angebote, bei denen Unsicherheit bestand, wurden erst einmal beibehalten. Am Ende dieses ersten Durchganges blieben noch rund 1.200 Angebote bestehen. Gelöscht wurden Fortbildungsangebote, unter folgenden Umständen:

Angebot richtet sich explizit an Lehrende/Kursleitende, BeraterInnen oder VerwaltungsmitarbeiterInnen und die Inhalte sind nicht direkt für das Programmplanungshandeln nutzbar (z.B. Ausbildereignungsprüfung, Coaching- oder Trainerausbildung).

- Der Datensatz ist unvollständig/fragmentarisch (z. B. fehlende oder ungenaue Kursbeschreibung).
- Das Angebot zielt auf allgemeine Führungskompetenzen oder sozialkommunikative Kompetenzen ab, die nicht in den Wissensinseln vorkommen oder direkt damit in Verbindung gesetzt werden können.
- Das Angebot zielt auf reine Anwendung von Informationsverarbeitungsprogrammen, die nicht spezifisch für die Programmplanung genutzt werden im Sinne von Anpassungslernen (z. B. Einführung in Microsoft Word 2010).
- Die Ankündigung enthält Inhalte, die unter Umständen für in der Programmplanung Tätige von Interesse sein könnten. Diese haben jedoch nur einen geringen Anteil am Gesamtkurs und dieser richtet sich zudem an eine andere Zielgruppe (Bsp. Finanz-Funktionen mit Schwerpunkt SEPA für Verwaltungsmitarbeitende).
- Das Angebot hat einen Inhalt, der im Fachbereich einer/s Programmplanenden liegt. Im Mittelpunkt steht jedoch ausschließlich die mikrodidaktische Gestaltung von Lehren und Lernen (z. B. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation im DaF-Unterricht).

Im folgenden Durchlauf mit den rund 1.200 verbliebenen Angeboten wurden alle doppelten Veranstaltungen gestrichen. Angebote mit identischem Ankündigungstext, die an mehreren Terminen von derselben Einrichtung ausgeschrieben waren, wurden als ein Datensatz weiter geführt. Für jedes Angebot wurde deshalb die Anzahl der Durchführungstermine vermerkt. Außerdem wurden noch einmal Angebote gelöscht, die laut Kodierleitfaden keiner der 15 Wissensinseln zuzuordnen waren. Erst im dritten Durchlauf wurden die finalen 295 Veranstaltungsdatensätze, die an insgesamt 453 unterschiedlichen Terminen im Jahr 2013 angeboten wurden, entsprechend des Codeplans je einer konkreten Wissensinsel zugeordnet und anschließend auch mit den weiteren Codes versehen. Bei den verschiedenen Sichtungsdurchläufen wurde gleichzeitig das Kategoriensystem induktiv ergänzt. Das betraf vor allem die Erweiterung der Kodierregeln für die Wissensinseln und die Hinzunahme von Unterkategorien bei den Angebotsformaten und Zeitstrukturen um zuvor nicht Enthaltenes. Dieses Vorgehen entspricht in etwa dem empfohlenen Ablauf einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010, S. 92-94). Dabei schließen sich idealtypisch noch drei weitere Schritte an, die dazu dienen die aus dem Material extrahierten Inhalte zusammenzufassen (vgl. Mayring 2010, S. 98f.). Es konnte bei der Datenmenge nur für einige Angebote die Zusammenfassung schriftlich vorgenommen werden, was sich auf die quantitative Analyse, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt und interpretiert werden, jedoch nicht weitreichend auswirken dürfte.

3.4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zur Beantwortung der Frage (1) kann im Ergebnis festgestellt werden, dass von 2.620 Fortbildungsangeboten für ErwachsenenbildnerInnen, die im Jahr 2013 in Qualidat veröffentlicht worden sind, auf Grundlage des Analyserasters 295 als relevant für in der Programmplanung Tätige eingestuft werden. Diese gelten somit als Grundgesamtheit für die folgenden Auswertungen. Verglichen mit der Zahl des DIE für die Kategorie Kursplanung/management, welche bei 21 Angeboten liegt (vgl. Witt 2014), ist diese Gesamtzahl 14-mal höher. Doch gleichzeitig muss verdeutlicht werden, dass die vorliegende Erhebung nicht mit der des DIE verglichen werden kann, da beide auf Basis unterschiedlicher Kategoriensysteme zur Erreichung unterschiedlicher Ziele durchgeführt worden sind. So fließen in das vorliegende Untersuchungsergebnis Angebote aus diversen Kategorien des DIE ein. Weiterhin können die Ergebnisse für Kategorien mit identischen Bezeichnungen weit auseinander liegen, was am Beispiel der Kategorie "Evaluation" veranschaulicht werden kann. Dieser Bereich umfasst bei Witt (2014) vier Angebote und in der vorliegenden Untersuchung sind es 21. Damit soll im Folgenden der Fokus allein auf den Ergebnissen zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit liegen, in der insgesamt erforscht wird, wie sich das Fortbildungsangebot im Bereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung gestaltet.

Um einschätzen zu können, ob 295 Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung in einem Jahr in ganz Deutschland viel oder wenig sind, muss bekannt sein, wie viele Personen als potentielle Teilnehmende gelten. Eine Erhebung, wie viele Personen in der Programmplanung tätig sind, ist nicht bekannt. Deshalb muss die Zahl über einen Umweg geschätzt werden. Dietrich/Schade/Behrensdorf (2008) kommen mit ihrer Erhebung auf eine geschätzte Zahl von 25.000 Weiterbildungsinstitutionen in ganz Deutschland (vgl. Dietrich/Schade/Behrensdorf 2008, S. 24). Um Weiterbildung anbieten und durchführen zu können, müssen alle Institutionen ein Programm planen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass in Deutschland mindestens 25.000 Personen mit einer Tätigkeit in der erwachsenenpädagogischen Programmplanung nach Definition der Arbeit existieren. Es kann sogar vermutet werden, dass die Zahl real deutlich darüber liegt, da einige Einrichtungen (z. B. größere VHS) mehrere ProgrammplanerInnen beschäftigen.

Für die abschließende Klärung der Annahme, dass Fortbildungsangebote für in der Programmplanung Tätige deutschlandweit nicht in ausreichender Anzahl vorhanden sind, sollen noch weitere Faktoren beachtet werden. Die Anzahl von 295 Angeboten muss durch Informationen zu den Angebotsmerkmalen unterfüttert werden, da es in den einzelnen Bereichen große Schwankungen geben kann. Eine pauschale Einschätzung vorab wäre deshalb nicht aussagekräftig genug. Für die Beantwortung der zweiten Untersuchungs-

frage wurden Daten zu den Anbietern, Formaten sowie Durchführungsorten und -zeiten erhoben. Differenziert nach diesen Kategorien soll im Weiteren präsentiert werden, welche Charakteristika die Fortbildungsveranstaltungen entlang der Wissensinseln aufweisen.

Abbildung 3 visualisiert die Verteilung der Angebotsinhalte auf die 16 Wissensinseln der Untersuchung. Daraus geht hervor, dass mit 68 Angeboten und 23% am gesamten relevanten Fortbildungsangebot die selbst ergänzte Wissensinsel Vernetzung am häufigsten

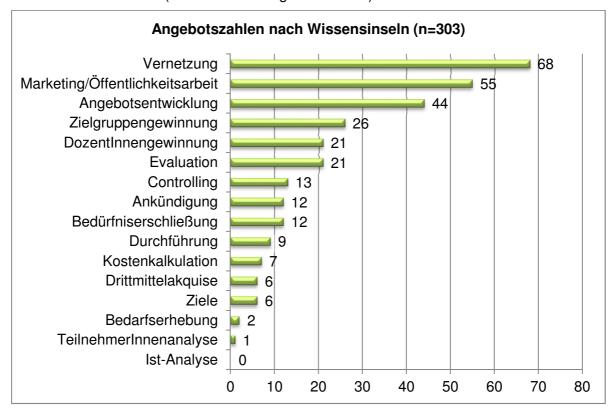


Abb. 3 Wissensinseln (Mehrfachnennungen enthalten)

Quelle: eigene Darstellung

bedient wird. Darunter wurden neben Angeboten, die Wissen über Vernetzung aufbereiten, alle Vernetzungstreffen wie z. B. Fachkonferenzen und Tagungen gezählt, was eine Erklärung für die starke Repräsentanz sein könnte. Im Nachhinein ist dieses Vorgehen kritisch zu betrachten, da somit Angebotsformat und -inhalt miteinander vermischt wurden. Dafür spricht jedoch, dass die Teilnahme an Vernetzungstreffen die Seite des Könnens unterstützt (vgl. Anlage 1). Auf dem zweiten Platz rangiert die Wissensinsel Marketing/Öffentlichkeitsarbeit mit 55 Fortbildungsangeboten, was bedeutet, dass rund 19% der relevanten Angebote Inhalte dieser Wissensinsel enthalten. Den dritten Platz erreicht die Kategorie Angebotsentwicklung mit 44 Fortbildungsangeboten und einem Anteil von fast 15%. Danach folgt die Wissensinsel Zielgruppengewinnung mit 26 Angeboten und jeweils

21 Angebote können den Wissensinseln DozentInnen-/KursleiterInnengewinnung sowie Evaluation zugeordnet werden. Angebote mit Inhalten zum Controlling ergeben eine Anzahl von 13. Ein Angebot weniger zählt jeweils zu den Wissensinseln Ankündigung und Bedürfniserschließung. Unter zehn Angebote wurden für die Wissensinseln Durchführung (9), Kostenkalkulation (7), Drittmittelakquise/Projektmanagement (6), Ziele (6), Bedarfserhebung (2) und TeilnehmerInnenanalyse (1) ausfindig gemacht. Einzig für die Wissensinsel Ist-Analyse gibt es kein Fortbildungsangebot, das nach den Kriterien der Arbeit hinzu gezählt werden kann. Wie sich diese Verteilung auf die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger auswirkt, wird mit Beantwortung der Untersuchungsfrage 3 (a) unten interpretiert.

Als nächstes erfolgt eine Analyse der Fortbildungsangebote nach den Anbietern. Die 295 Fortbildungsveranstaltungen werden von insgesamt 23 Institutionen angeboten. Tabelle 5 gibt Aufschluss über das Profil der Anbieter und bezieht neben Trägerform und Angebotszahlen auch ein, an wie vielen Terminen die Veranstaltungen angeboten werden, auf wie viele verschiedene Wissensinseln sich die Angebote verteilen und welche Bandbreite an unterschiedlichen Formaten und Zeitstrukturen die Planung umfasst. Auffällig ist, dass sich darunter zehn Landesverbände der Volkshochschulen (VHS) sowie zwei einzelne VHS befinden. Somit werden insgesamt 157 Angebote mit einem Anteil von 53% speziell auf den VHS-Bereich zugeschnitten (vgl. Abb. 4). Das heißt, dass viele Veranstaltungen entweder nur für Mitarbeitende der VHS zugänglich sind oder Programmplanende aus anderen Weiterbildungsinstitutionen sich aufgrund der Inhalte, die spezifisch für die VHS sind, nicht angesprochen fühlen.

Die meisten Angebote einer einzelnen Institution kommen von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (58), die sich in Trägerschaft des Landes Niedersachsen befindet und damit einen erheblichen Anteil an den Angebotszahlen von Institutionen in Trägerschaft eines Landes hat. Abbildung 4 zeigt, dass Institutionen in dieser Trägerschaft mit 75 Angeboten den zweitgrößten Anteil haben. Bei der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin ist zu ergänzen, dass sie im Jahr 2013 vier Angebote in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin veranstaltete. Diese ergänzen somit das Angebot der beiden universitären Anbieter (11). Die privatwirtschaftlich geführten Institutionen sind mit 52 Veranstaltungen vertreten. Diese werden an 189 Terminen angeboten, womit in diesem Bereich am häufigsten Angebote mit identischen Inhalten wiederholt angeboten wurden.

In Betracht der Verteilung der Angebote eines Anbieters auf die insgesamt 16 Wissensinseln führt der Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. die Liste mit elf bedienten

Tab. 5 Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen für in der Programmplanung Tätige

Anbieter	Träger- form	Ort	An- gebo- te	Ter- mine	Wis- sen- sin- seln	Forma- te ⁶	Zeit- struk- turen ⁷
Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung	Land	NI	58	63	10	5	10
Berlin - Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung	Land	BE	12	15	4	4	3
Management-Institut Dr. Kitzmann	privat	NW	25	113	9	2	1
IN VIA Akademie	privat	NW	16	25	5	4	5
WBS Training AG	privat	-	4	35	4	1	2
Viola Moritz Seminare	privat	BE	3	7	3	3	2
Institut für Weiterbildungs- management (IWBM GmbH)	privat	SH	2	6	1	1	2
ProKomm AKADEMIE	privat	NW	2	2	1	1	1
Wirtschafts- und Sozialaka- demie Bremen (wisoak)	privat	НВ	1	1	1	1	1
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Universi- tät	NI	9	9	10	3	3
Institut für Bildungsmanage- ment	Universi- tät	BW	2	2	2	1	2
Hamburger Volkshochschule	VHS	HH	6	6	3	2	3
VHS Bremen	VHS	HB	4	5	4	1	3
Verband der Volkshochschu-	VHS-	RP	34	35	10	6	6
len von Rheinland-Pfalz e. V. Volkshochschulverband Ba-	Verband VHS-	BW	34	40	11	8	7
den-Württemberg e.V.	Verband	DVV	34	40	- 11	0	,
Volkshochschulverband	VHS-	MV	20	21	5	5	2
Mecklenburg-Vorpommern e.V.	Verband						
Verband der Volkshochschulen des Saarlandes e.V.	VHS- Verband	SL	15	15	8	3	4
Bayerischer Volkshochschulverband e.V.	VHS- Verband	BY	13	15	3	4	5
Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e.V.	VHS- Verband	ST	12	12	5	3	4
Landesverband der Volks- hochschulen Schleswig- Holsteins e.V.	VHS- Verband	SH	8	9	5	5	4
Thüringer Volkshochschulverband e.V.	VHS- Verband	TH	7	9	7	4	4
Sächsischer Volkshoch- schulverband e.V.	VHS- Verband	SN	4	4	3	3	4
hvv-Institut gGmbH des Hessischen Volkshochschulverbandes e.V.	VHS- Verband	HE	2	2	2	2	2

Quelle: eigene Darstellung

⁶ Die Anzahl der unterschiedlichen angebotenen Formate von Fortbildungsveranstaltungen des Anbieters ohne die Kategorie "keine Angabe".

⁷ Die Anzahl der unterschiedlichen angebotenen Zeitstrukturen von Fortbildungsveranstaltungen

des Anbieters ohne die Kategorie "keine Angabe".

Wissensinseln an. Die 34 Angebote weisen somit eine hohe inhaltliche Bandbreite auf, was ebenso für den Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V. mit zehn Wissensinseln bezogen auf seine 34 Angebote zutrifft. Auch die Angebote der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung verteilen sich auf zehn Wissensinseln. Unter Hinzunahme der Werte für die Veranstaltungsformate und Durchführungszeiten hat eindeutig der Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. die größte Vielfalt in seinem Angebot. Das lässt darauf schließen, dass das Angebot auf viele unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen eingeht und hier die besten Voraussetzungen für die Teilnahme vieler Programmplanender mit heterogenen Ansprüchen gegeben sind.

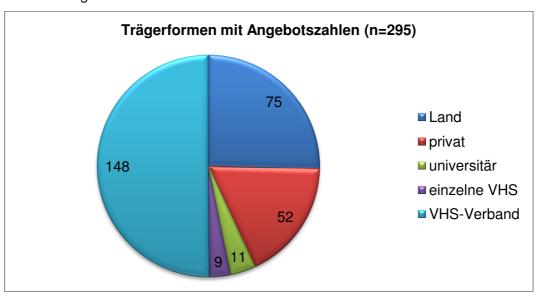


Abb. 4 Trägerformen

Quelle: eigene Darstellung

Anbieterübergreifend werden rund 34% der Fortbildungsangebote, die als relevant für die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger eingestuft werden, als Seminar (99) geplant. Das geht aus Abbildung 5 hervor. Bei einem erheblichen Teil der 56 Angebote, für die keine Angabe zum Format gemacht wurde, kann ebenso vermutet werden, dass es sich um Seminare handelt, was jedoch nicht belegt werden kann (vgl. Abb. 5). An dritter Stelle rangiert der Workshop als Veranstaltungsform. Dabei ist nicht ganz sicher, wie der Begriff von Planenden verwendet wird. Anhand der Ankündigungstexte ist teilweise der Unterschied zu einer Seminarankündigung nicht deutlich geworden. Insgesamt 44 Veranstaltungen machen die vernetzungsorientierten Fachaustausche und Kongresse aus, die der Wissensinsel Vernetzung zugeordnet wurden. Bemerkenswert ist auch die Angebotszahl 25 für die fachwissenschaftlichen Studiengänge und einzeln be-

legbaren Module an den Universitäten. Diese sind besonders für Quereinsteiger interessant, richten sich aber auch an Professionelle, die vertieftes, aktuelles Wissenschaftswissen sowie die Fähigkeit zum Analysieren erwerben möchten.

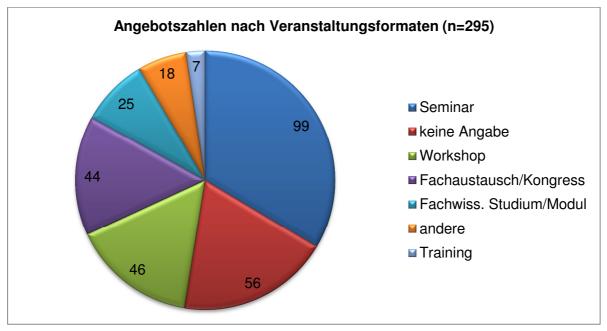


Abb. 5 Veranstaltungsformate

Quelle: eigene Darstellung

Die Kategorie 'andere' mit 18 Angeboten setzt sich aus den Formaten Supervision, Kontaktstudium, E-Learning, Colloquium, Zertifikatslehrgang, Informationsveranstaltung, Führung und Kurs zusammen. Komplettiert werden die Formate durch das Training, welches auf sieben Angebote zutrifft. Von den eindeutig benennbaren Veranstaltungsformaten dominiert insofern mit großem Abstand das Seminar, gefolgt von Workshop und Vernetzungsangeboten. Diese drei Formate machen zusammen fast zwei Drittel der Angebote aus, weshalb zwar viele verschiedene Formate angeboten werden, die Vielfalt aber bei der Suche über Qualidat durch InteressentInnen in einigen Regionen nicht spürbar sein dürfte.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass mehr als 70% der Fortbildungsangebote als Seminar oder seminarähnlich angeboten werden und somit schätzungsweise durchschnittlich höchstens circa 25 Personen daran teilnehmen können. Wenn es für die Professionlitätsentwicklung der Programmplanenden im Jahr 2013 lediglich die Angebote aus Qualidat gegeben hätte, hätte somit nicht einmal jede/r zweite Programmplanende an einer Fortbildungsveranstaltung teilnehmen können. Vermindernd käme noch die unbekannte Größe der Kursausfälle hinzu.

Besonders bei Angeboten, die über einen längeren Zeitraum und/oder regelmäßig stattfinden, spielt der Durchführungsort eine große Rolle. Denn zu weite Anfahrtswege werden von HPM als eine Teilnahmebarriere genannt (vgl. Kosubek et al. 2009, S. 119-122).

Aus Abbildung 6 wird ersichtlich, wie sich die einzelnen Angebote auf die Bundesländer, nach denen die Durchführungsorte gebündelt wurden, verteilen. Häufig wurde vom Sitz des Veranstalters auf den Durchführungsort geschlossen, da nur wenige Ankündigungen den Durchführungsort explizit enthalten. Bei einer Institution konnte deshalb keine Zuordnung stattfinden, da sie mehrere Standorte in verschiedenen Regionen führt. In der Region West mit Hessen, dem Saarland, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen hatten an Fortbildung interessierte ProgrammplanerInnen im Jahr 2013 die größte thematische (89 Themen) Auswahl und das größte Terminangebot (192 Termine) in ganz Deutschland. Bremen und Niedersachsen kommen gemeinsam auf 78 Veranstaltungstermine zu 73 unterschiedlichen Themen. In Schleswig-Holstein und Hamburg wurden 2013 über Qualidat 16 Veranstaltungen mit 21 Terminen ausgeschrieben. Die Region Nord-West bot somit die zweitgrößte thematische Auswahl (89 Themen).

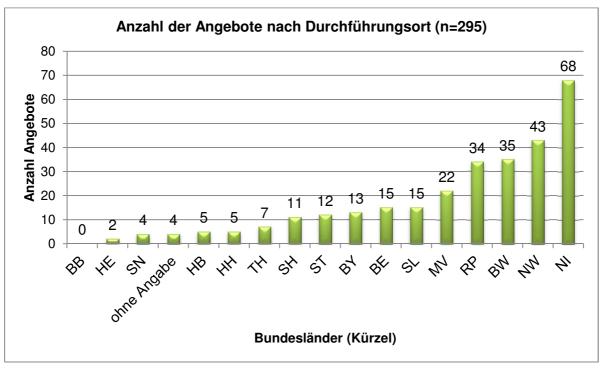


Abb. 6 Durchführungsorte

Quelle: eigene Darstellung

Wenn man beachtet, dass das Bundesland Nordrhein-Westphalen mit 43 Themen an 140 Terminen an Niedersachsen grenzt, wird deutlich, dass sich die relevanten Angebote in besonderer Weise dort ballen. Als Region Süd können Baden-Württemberg und Bayern

zusammengefasst werden. Dort wurden im betreffenden Zeitraum im Vergleich nur 48 Themen an 57 Terminen angekündigt. Für die flächenmäßig vergleichbar große Region Ost, markiert durch die neuen Bundesländer, können 58 Themen mit 68 Terminen zu den relevanten Angeboten gezählt werden.

An dieser Stelle muss noch einmal der Hinweis erfolgen, dass allein die Daten aus Qualidat ausgewertet wurden und die Ergebnisse als Trend - nicht jedoch als absolut - für Deutschland zu werten sind. Nach Dietrich/Schade/Behrensdorf (vgl. S. 32, 2008) sind Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen die Bundesländer, in denen die meisten Weiterbildungsanbieter ansässig sind. Die Grenzen von Qualidat könnten sich auch auf die Tatsache auswirken, dass für Brandenburg als Flächenland gar kein Angebot ausfindig gemacht werden konnte. Für Berlin und Brandenburg machen Dietrich/Schade/Behrensdorf (vgl. S. 31, 2008) rund 1.100 Weiterbildungsanbieter ausfindig. Das bedeutet, dass in Berlin und Brandenburg mindestens 1.100 Personen programmplanend tätig sein müssen. Somit liegt die Vermutung nahe, dass diese auch relevante Fortbildungsangebote in ihrer Region vorfinden und diese lediglich nicht über Qualidat veröffentlicht worden sind. Insgesamt kann die regionale Verteilung der 295 thematisch unterschiedlichen Angebote als ausgewogen betrachtet werden. Die regionale Verteilung der Angebote nach Wissensinseln wurde nicht untersucht. Daraus könnte jedoch noch genauer abgeleitet werden, ob auch die Themenvielfalt in den einzelnen Regionen gegeben ist.

Zur abschließenden Beurteilung der Annahme, dass das Fortbildungsangebot für in der Programmplanung Tätige nicht in ausreichender Quantität vorhanden ist, kann festgehalten werden, dass 2013 mit großer Wahrscheinlichkeit in Deutschland mindestens doppelt so viele Angebote unterbreitet wie in Qualidat erfasst worden sind – also mindestens 600. Doch auch diese Anzahl würde nicht ausreichen, um eine qualitativ hochwertige Fortbildung als Unterstützung der Professionalitätsentwicklung von 25.000 Programmplanenden, zu gewährleisten. Die Annahme wird durch das Untersuchungsergebnis somit zumindest gestützt und kann nicht entkräftet werden.

Die weiteren Ausführungen nutzen die dargestellten Ergebnisse, um zu analysieren, inwiefern das Fortbildungsangebot die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger unterstützt. Die Darstellung der Ergebnisse für die zeitlichen Rahmenbedingungen erfolgt bei der Beantwortung der Unterfrage 3 (b). Doch zuvor wird die Unterfrage 3 (a) beantwortet. Diese lautet: Wie wirkt sich die Verteilung der Angebote entlang der Wissensinseln auf die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger aus? Dazu wurde bereits festgestellt, dass die Wissensinseln Vernetzung (68 Angebote), Marketing/Öffentlichkeitsarbeit (55) sowie Angebotsentwicklung (44) am häufigsten mit einem

entsprechenden Angebot vertreten sind. Diese drei Wissensinseln haben einen Anteil von rund 57% an den relevanten Fortbildungsveranstaltungen. Vor dem Hintergrund, dass Vernetzung eine immer bedeutendere Rolle für die Planung von Weiterbildungsangeboten in der Region einnimmt, ist dies zu begrüßen. Außerdem gaben in der Umfrage von Gieseke/Reich (2006) circa 37% der Befragten an, dass sie sich vorstellen können, innerhalb der nächsten zwei Jahre eine Fortbildung im Bereich Netzwerkentwicklung zu besuchen (vgl. Gieseke/Reich 2006, S. 150). Für die Wissensinseln Marketing/Öffentlichkeitsarbeit und Angebotsentwicklung wurde im Projekt KomWeit (von Hippel/Tippelt 2009) auf Seiten der HPM sowohl ein hoher Fortbildungsbedarf als auch ein hohes -interesse festgestellt (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 148 f.; S. 164). Gleiches gilt für die Wissensinsel Zielgruppengewinnung, welche in vorliegender Untersuchung mit 26 unterschiedlichen Angeboten Platz vier einnimmt. Insofern kann angenommen werden, dass die PlanerInnen der Fortbildungsangebote die Interessen und Bedarfe in der Programmplanung Tätiger kennen und berücksichtigen. Demgegenüber stehen die zehn Wissensinseln, für die in ganz Deutschland jeweils unter 20 bis keine Angebote gefunden wurden. Dazu zählen Controlling (13), Ankündigung (12), Bedürfniserschließung (12), Durchführung (9), Kostenkalkulation (7), Drittmittelakquise (6), Ziele (6), Bedarfserhebung (2), TeilnehmerInnenanalyse (1) sowie Ist-Analyse (0). Ob das Gesamtangebot aufgrund der Ergebnisse als zu einseitig betrachtet werden kann, hängt auch davon ab, welche Bedeutung diesen Wissensinseln für das professionelle Handeln zugesprochen wird. Da die Bedarfserhebung einen zentralen Wert für die Entwicklung neuer Angebote hat und in den letzten Jahren mit dem Milieuansatz eine Neuausrichtung erfahren hat, müsste es dafür wesentlich mehr Angebote geben. In Anbetracht dessen, wie vielfältig die professionellen Anforderungen an jede der Wissensinseln sind (vgl. Anlage 1), sind die geringen Angebotszahlen nicht zu rechtfertigen. Zukünftig muss auf ein thematisch differenzierteres Angebot entlang aller Wissensinseln Wert gelegt werden, wenn die Professionalitätsentwicklung in der Programmplanung Tätiger ganzheitlich forciert werden soll.

Die Unterfrage 3 (b) widmet sich den zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen und fragt danach, ob diese den knappen zeitlichen Ressourcen von Programmplanenden gerecht werden. Abbildung 7 ist zu entnehmen, dass 44% (entspricht 130 Angeboten) der Fortbildungsangebote einen Umfang von einem Tag in der regulären Arbeitswoche (Montag bis Freitag) haben. Weitere 60 Angebote erstrecken sich über zwei bis drei Tage von Montag bis Freitag. Damit finden knapp 65% der Angebote während der Normalarbeitszeit der planend-disponierend Tätigen Programmverantwortlichen statt. Daraus kann einerseits geschlossen werden, dass die PlanerInnen der Fortbildungsangebote die Teilnahme an Fortbildung als Bestandteil der beruflichen Tätigkeit ansehen. Andererseits konkurrie-

ren die Fortbildungsangebote auf diese Weise mit anderen beruflichen Terminen, sodass sie möglichst langfristig im Terminkalender eingeplant werden müssen oder eine Teilnahme in Zeiten hoher beruflicher Belastung nicht wahrgenommen werden können. Vielleicht aus diesem Grund bieten einige Veranstalter auch Wochenendtermine an. Diese können einen Samstagvormittag umfassen, von Freitag bis Samstag oder Samstag und Sonntag stattfinden. Hierbei kann jedoch unter Umständen eine Belastung für das Privatleben entstehen. Alle weiteren zeitlich-organisatorischen Modelle sind in deutlich geringerer Zahl in der Grundgesamtheit der Angebote repräsentiert. Für Abendveranstaltungen in der Zeit von Montag bis Freitag konnten 15 Angebote erfasst werden. Seminare und Module, die von den Universitäten oder in Kooperation mit einer Universität angeboten werden, dauern in der Regel ein Semester und umfassen einen 90-minütigen Termin von Montag bis Freitag. Als Reihenveranstaltung (7) wurden aber auch ein Blockseminar an einer Universität gezählt sowie Veranstaltungen anderer Träger, die an mehreren Terminen in regelmäßigen Abständen von mindestens zwei Wochen durchgeführt werden. Diese Form empfiehlt von Küchler (vgl. S. 90, 1996), da in den Zwischenzeiten der Praxistransfer geleistet und bei einem Folgetermin reflektiert werden kann.

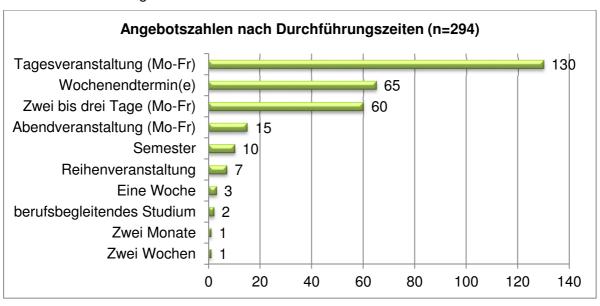


Abb. 7 Durchführungszeiten

Quelle: eigene Darstellung

Dass die Zahl der Eintagesveranstaltungen in der Zeit von Montag bis Freitag mit großem Abstand die Liste anführt, kann positiv gewertet werden. In diesem Format können Wissensbestände aktualisiert und aufgefrischt werden und Vernetzung kann stattfinden. Die Effektivität hängt jedoch auch davon ab, in welcher Qualität die Angebote durchgeführt werden. Nur dann ist es eine Bereicherung für die Programmplanenden, die sie zur re-

gelmäßigen Teilnahme anregt. Wochenendveranstaltungen stellen eine Alternative dar, die sich jedoch auf die private Freizeitgestaltung und Erholungszeit auswirkt. Insgesamt ist auch bei den zeitlich-organisatorischen Bedingungen eine Vielfalt in der Region gefragt, die mit diesem Ergebnis noch nicht gewährleistet werden kann. Beispielsweise gibt es noch zu wenige einwöchige Veranstaltungen, die als Bildungsurlaub genutzt werden können und intensiveres Lernen ermöglichen.

4 Kritische Würdigung der Ergebnisse und Ausblick

Abschließend sollen in einer kritischen Würdigung die gewählten theoretischen Bezugspunkte und das Forschungsdesign reflektiert werden, denn diese wirken sich entscheidend auf die Aussagekraft der Forschungsergebnisse aus. Weiterhin wird die Bedeutung der Ergebnisse für den Theoriestand eingeschätzt. Der thematische Ausblick zeigt Forschungsdesiderate auf, die Anhaltspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben geben.

Das übergeordnete Ziel Systematisierung der Fortbildungsangebote für in der Programmplanung Tätige wurde anhand der Fragestellung "Wie gestaltet sich das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen im Themenbereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung?" verfolgt. Die Ergebnisse sollen Anhaltspunkte für die Gestaltung von Fortbildung im Rahmen der Professionalitätsentwicklung von Programmplanenden leisten. Anhand theoretischer Erkenntnisse zur erwachsenenpädagogischen Professionalität und Programmplanung wurde die Verknüpfung aus dem Stellenwert von Fortbildung für die Professionalitätsentwicklung und der Notwendigkeit von Professionalisierung programmplanerischer Tätigkeiten schlüssig aufgezeigt. Dadurch wird die Fragestellung gleichermaßen theoretisch unterfüttert und plausibilisiert.

Als Grundlage für das Forschungsdesign wurde der Ansatz des vernetzten Planungshandelns von Gieseke (2003) gewählt. Dieser eignet sich in besonderer Weise, da er auf einer Untersuchung der Tätigkeiten, welche die AkteurInnen bei der Planung eines Weiterbildungsprogramms in der beruflichen Praxis ausüben, beruht. Die daraus abgeleiteten 14 Wissensinseln lassen Rückschlüsse auf benötigtes Wissen, Können und Kompetenzen zu, die Gegenstand von Fortbildung sein können. Ein Vorteil besteht darin, dass die Fortbildungsangebote anhand konkreter Handlungsfelder geclustert werden können. Die ansonsten in der Forschung weit verbreitete aber unpräzise Einteilung nach Berufsfeldern (z. B. Leitung, HPM, Lehrende) wird damit umgangen. Das ist angesichts der Heterogenität des Arbeitsmarktes in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugunsten der Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen ratsam. In Bezug auf das Forschungsdesign ergibt sich aus der Anwendung des Modells von Gieseke (2006, S. 74) jedoch auch eine Schwierigkeit. Denn die Wissensinseln wurden von Gieseke (2000, 2003, 2006) überwiegend nicht weiter definiert. Deshalb wurde als Grundlage für das Kategoriensystem ein selbst erarbeitetes Planungskom-

petenzprofil herangezogen. Obschon bei der Erarbeitung auf Sorgfalt geachtet wurde, ist nicht hinreichend geklärt worden, ob dieses als erschöpfend und vollständig betrachtet werden kann. Aussagen zur Validität des Messinstruments sind nicht getroffen worden. Auch die Überprüfung der Reliabilität hat nicht stattgefunden. Es bleibt somit fraglich, ob das Kategoriensystem bei unterschiedlichen CodiererInnen lediglich zu sehr geringen Abweichungen im Ergebnis führt und eine sehr hohe Messgenauigkeit garantiert. Hier hätte beispielsweise bei den einzelnen Schritten der Inhaltsanalyse mehr Sorgfalt walten können, wäre der Umfang der Fragestellung noch weiter auf das Wesentliche reduziert worden. Denn im Verhältnis zum Umfang der Arbeit ist das Kategoriensystem neben der Fülle an zu bewältigenden Daten sehr umfassend.

Darüber hinaus wirkt sich die Qualität des Datenmaterials auf die Aussagekraft der Ergebnisse aus. Das Forschungsdesign basiert auf der Annahme, dass anhand der Fortbildungsangebote in Qualidat möglichst ein Gesamtbild für das Fortbildungsangebot in Deutschland im Untersuchungszeitraum gezeichnet werden kann. Dies ist jedoch nur mit Einschränkungen möglich, da die Reichweite von Qualidat im Jahr 2013 noch zu gering ist. Negative Auswirkungen betreffen verstärkt die Aussagen zum Umfang des Fortbildungsangebots und zur regionalen Verbreitung von Fortbildungsangeboten. Streng genommen hätten ausgleichend Angebote weiterer Institutionen, welche nicht in Qualidat erfasst wurden, hinzugenommen werden müssen, um die Aussagekraft zu erhöhen.

Dennoch liegt mit den Ergebnissen dieser Arbeit erstmals eine umfassende Darstellung der Fortbildungsangebote im Themenbereich der erwachsenenpädagogischen Programmplanung vor. Die Arbeit schließt damit an bereits veröffentlichte Untersuchungen zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen des erwachsenenpädagogischen Personals (z. B. Gieseke/Reich 2006, Hippel/Tippelt 2009) an. Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit besteht in der Fokussierung des Programmplanungsbereichs, für den somit sehr detaillierte empirisch gestützte Erkenntnisse vorliegen. Die Wissensinseln von Gieseke (2000) wurden leicht adaptiert, um den aktuellen Gegebenheiten zu entsprechen. Doch von größerer Bedeutung ist, dass diesen in einer Systematik die zur Ausübung erforderlichen Anteile an Wissen und Können zugeordnet worden. Das Planungskompetenzprofil kann gepaart mit den statistischen Auswertungen zukünftig als Basis für die (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungsangeboten dienen.

Denn wenn die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weiter angestrebt wird, dann ist es notwendig die Aus- und Fortbildung des Fachpersonals

kontinuierlich zu forcieren und neue Erkenntnisse auf diesem Gebiet zu generieren. Die Arbeit der Programmplanenden ist das Aushängeschild der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und muss deshalb von hoher Qualität sein. Diese kann nur gewährleistet werden, wenn Entscheidungen anhand aktuellen Wissens begründet werden und nicht aufgrund von Sachzwängen getroffen werden müssen. Ansonsten droht der wirtschaftliche Druck, der zunehmend auf den Weiterbildungsinstitutionen lastet, das erwachsenenpädagogische Wissen auf der Planungsebene zu verdrängen. Viele Programmplanende sind QuereinsteigerInnen. Das für die professionelle Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit benötigte Fachwissen erwerben sie nicht am Arbeitsplatz. Doch es bedarf nicht nur für diese Gruppe formal organisierter Fortbildungsangebote, sondern aus den bereits genannten Gründen auch für die ausgebildeten ErwachsenenbildnerInnen. Spezielle Angebote, die sie bei ihrem Berufseinstieg begleiten, wurden 2013 über Qualidat nicht ausgeschrieben.

Worauf die geringe Teilnahme in der Programmplanung Tätiger an organisierter Fortbildung zurückzuführen ist, muss zukünftig genauer untersucht werden. Deshalb müssen vor allem Fragen hinsichtlich der Qualität der Fortbildungsveranstaltungen geklärt werden. Für HPM ist es ein wichtiger Faktor, dass sie ihre Zeit sinnvoll nutzen (vgl. Kosubek et al. 2009, S. 119-131). Ein Weiterbildungsangebot, das an mehreren Tagen in der regulären Arbeitswoche durchgeführt wird, muss einen absehbaren Nutzen beinhalten. Es fehlen aktuelle Erkenntnisse über die Durchführungsqualität sowie die Qualifikation der DozentInnen der Fortbildungsangebote. Muss zukünftig wirklich mehr Wert auf die Qualität der Angebote gelegt werden, damit Teilnahmebarrieren in der Programmplanung Tätiger abgebaut werden? Oder ist die Qualität besser als ihr Ruf? Unter welchen Umständen würden die Programmplanenden tatsächlich intensiver an organisierter Fortbildung teilnehmen? Was sind die reellen Gründe dafür, dass sie für den Beruf überwiegend informell lernen?

Zwei Hypothesen, welche die Arbeit diesbezüglich generiert, lauten:

- Wenn in der Programmplanung T\u00e4tige st\u00e4rker als Zielgruppe formal organisierter Fortbildung wahrgenommen werden, dann werden die Angebote st\u00e4rker auf ihre Bed\u00fcrfnisse zugeschnitten.
- 2. Je stärker das Fortbildungsangebot auf die Bedürfnisse der Programmplanenden eingeht, desto höher ist die Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme und die Teilnahmequote steigt langfristig.

Folglich würde den anbietenden Institutionen signalisiert, dass ihre intensivere Planung Erfolge verzeichnet. Sollte die Hypothese bestätigt werden, kann ausgehend

von den Anbietern ein Kreislauf angestoßen werden, der einen wesentlichen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung leistet. Ein Kausalzusammenhang, der auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt angenommen wird.

Des Weiteren ist anhand der Untersuchungsergebnisse zu empfehlen, dass die Fortbildungsangebote zukünftig möglichst entlang der Wissensinseln geplant werden und die Anbieter in einer Region sich dahingehend abstimmen, dass ein differenziertes, aktuelles Angebot vorgehalten wird. Dafür kann auch die Datenbank Qualidat noch stärker zum Einsatz kommen. Erfreulich wäre es, wenn diese ihren Bekanntheitsgrad steigern und nahezu erschöpfend den Fortbildungsmarkt in Deutschland für Erwachsenenpädagoglnnen abbildet. Dann wäre sie gleichermaßen in der Lage ihre Bedeutung für Anbieter, an Fortbildung Interessierte und ForscherInnen auszubauen und zu festigen.

Nicht nur in ihrer Rolle als Fortbildungsanbieter können die Träger und Verbände der Erwachsenenbildung zur Professionalisierung und Wertschätzung erwachsenenpädagogischen Wissens und Könnens beitragen, sondern auch als Arbeitgeber. In dieser Position gestalten sie die Bedingungen der Fortbildungsteilnahme entscheidend mit. Die Politik ist aufgefordert unter Beteiligung von Fachwissenschaft und Praxis geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die den Zugang zu professionellen Tätigkeiten in der Weiterbildung regulieren und Fortbildung als Beitrag zu Qualität und Professionalität stärken. Der Stellenwert eines erwachsenenpädagogischen Studiums gepaart mit weiteren Maßnahmen zur Professionalitätsentwicklung, wie Berufseinführung und Fortbildung, muss wachsen. Ein geeignetes Modell, das die Besonderheiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung berücksichtigt, liegt noch nicht vor. Wichtige Grundlage bilden jedoch Ansätze, die geforderte Kompetenzen bündeln sowie Modelle zur Zertifizierung und Anerkennung von Aus- und Fortbildungsleistungen. Beispielhaft zu nennen sind das für Deutschland erarbeitete trägerübergreifende Qualifizierungs-, Zertifizierungs- und Anerkennungsmodell für in der Weiterbildung Tätige von Kraft/Seitter/Kollewe (2009) sowie auf europäischer Ebene die Zusammenstellung von Schlüsselkompetenzen für Professionelle in der Erwachsenenbildung von Buiskool et al. (2010).

Das mit der Untersuchung gewonnene Datenmaterial ist sehr umfangreich und kann auch für weitere Analysen genutzt werden. Besonders das erstellte Planungskompetenzprofil bietet sich für die Weiterentwicklung und als Ausgangspunkt für weitere Programmanalysen an.

Literaturverzeichnis

- Alfänger, J./Cywinski, R./Elias, A. (2014): Weiterbildung im Wandel Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In: Dobischat/Hufer (Hrsg.) 2014, S. 39-63
- **Arnold, R. (2003):** Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In: Gieseke (Hrsg.) 2003, S. 85-97
- Arnold, R. (2010a): Fortbildung. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2010, o. S.
- Arnold, R. (2010b): Kompetenz. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2010, o. S.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn [online] URL: http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/ [letzter Zugriff: 28.10.2014]
- **Arnold, R./Pätzold, H. (2008):** Bausteine zur Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Barz, H. (2006): Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Ziel, Augsburg
- **Botzat, T. (2001):** Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. Ergebnisse einer kritischen Durchsicht. In: Heuer/Botzat/Meisel (Hrsg.) 2001, S. 36-69
- **Buiskool, B. J. et al. (2010):** Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. [online] URL: http://www.ginconet.eu/sites/default/files/Key_Competences_For_Adult_Educators.pdf [letzter Zugriff: 11.3.2015]
- Conein, S. (2007): Markt der Weiterbildungen für Weiterbildner/innen. Qualidat liefert erstmalig Daten. [online] URL: http://www.die-bonn.de/doks/conein0701.pdf [letzter Zugriff: 23.6.2014]
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Frankfurt a. M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e. V. (Hrsg.) (2014): QUALIDAT Die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner/innen. [online] URL: http://www.diebonn.de/weiterbildung/qualidat/default.aspx [letzter Zugriff: 19.6.2014]
- **Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrensdorf, B. (2008):** Ergebnisbericht. Projekt Weiterbildungskataster. [online] URL: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf [letzter Zugriff: 23.11.2014]
- **Dobischat, R./Hufer, K.-P. (Hrsg.) (2014):** Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- **Faulstich, P. (2003):** "Bildungsmanagement" im vernetzten Support. In: Gieseke (Hrsg.) 2003, S. 111-128
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- **Fuchs, S. (2011):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Verlag Dr. Kovac. Hamburg

- **Fuchs, S. et al. (2009a):** Projekt KomWeit: Fragestellungen Kooperationspartner Design und Methoden. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 18-37
- Fuchs, S. et al. (2009b): Fortbildungsinteressen und -bedarfe. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 143-199
- **Fuchs-Brüninghoff**, **E. (2010):** Weiterbildung der Weiterbildner. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2010, o. S.
- Gieseke, W. (1994): 3.5 Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen (Hrsg.) 1994, S. 282-313
- Gieseke, W. (2000a): Einleitung. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 9-10
- Gieseke, W. (2000b): Perspektivverschränkung als Ansatz für die Analyse von Programmplanungshandeln. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 11-29
- **Gieseke**, **W (2000c)**: Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 30-58
- **Gieseke, W. (2000d):** Konsequenzen und Empfehlungen. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 334-338
- **Gieseke**, **W. (2003):** Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke (Hrsg.) 2003, S.189- 212
- **Gieseke, W. (2005):** Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (28) 4/2005. [online] URL: http://www.die-bonn.de/doks/gieseke0501.pdf [letzter Zugriff: 10.9.2014]
- **Gieseke, W. (2006):** Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel/Schiersmann (Hrsg.) 2006, S. 69-88
- **Gieseke, W. (2008):** Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- **Gieseke, W. (2009):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2009, S. 385-403
- **Gieseke, W. (Hrsg.) (2000):** Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen" in der konfessionellen Erwachsenenbildung. Bitter, Recklinghausen
- **Gieseke**, **W.** (**Hrsg.**) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.) (2011): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. 16. Erwachsenenpädagogischer Report, Abt. Erwachsenenbildung, Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin
- Gieseke, W. et al. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- **Gieseke**, **W**./**Gorecki**, **C**. **(2000)**: Programmplanung als Angleichungshandeln Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 59-114
- **Gieseke, W./Reich, R. (2006):** Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer/Gieseke (Hrsg.) 2006, S. 35-184
- Helsper, W. /Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Beltz, Weinheim u.a.

- **Heuer, U. (2003):** Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke (Hrsg.) 2003, S. 161-188
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- **Heuer**, **U./Gieseke**, **W. (Hrsg.) (2006):** Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Verlag TextWeinberg, Oldenburg
- **Hippel, A. v. (2011):** Fortbildung in pädagogischen Berufen zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper/Tippelt (Hrsg.) 2011, S. 248-267
- **Hippel, A. v. (2013):** Programmplanung als professionelles Handeln "Angleichungshandeln" und "Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger/Robak/Schmidt-Lauff (Hrsg.) 2013, S. 131-143.
- **Hippel, A. v./Fuchs, S. (2009):** Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 63-87
- **Hippel, A. v./ Tippelt, R. (2010):** Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 801-811
- Hippel, A. v./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- **Höffer-Mehlmer, M. (2010):** Programmplanung und -organisation. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 989-1002
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl., Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
- **Käpplinger, B. (2008):** Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Jahrgang 9, 01/2008 [online] URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727 [letzter Zugriff: 7.11.2014]
- **Käpplinger**, **B.** (2011): Programmanalysen an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) Zugänge von Hans Tietgens. In: Gieseke/Ludwig (Hrsg.) 2011, S. 305-315
- Käpplinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Klimperle, D. (2008): Einführung in das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Professionelles Handeln zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Logophon, Mainz
- **Kollmannsberger, M. et al. (2009):** Vergleich mit dem Fortbildungsangebot. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 200-213
- **Kollmannsberger, M./Fuchs, S. (2009):** Qualifikation und Kompetenzanforderungen. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 38-62
- **Kosubek, T. et al. (2009):** Fortbildungsmotive und -barrieren. In: Hippel, v./Tippelt (Hrsg.) 2009, S. 114-142
- **Kraft, S. (2005):** Professionalisierung in der Weiterbildung Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. [online] URL: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf [letzter Zugriff: 5.5.2014]

- **Kraft, S. (2006a):** Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. [online] URL: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [letzter Zugriff: 6.10.2014]
- **Kraft, S. (2006b):** Umbrüche in der Weiterbildung dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. [online] URL: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06 01.pdf [letzter Zugriff: 5.5.2014]
- Kraft, S. (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 405-426
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- **Küchler, F. v. (1996):** Zum Zusammenhang von 'Planungskompetenz' und Fortbildung. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt (Hrsg.) 1996, S. 88-103
- **Laux, A. (2008):** Neues vom Markt der Weiterbildungen für Weiterbildner/innen. [online] URL: http://www.die-bonn.de/doks/laux0801.pdf [letzter Zugriff: 23.6.2014]
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt, Reinbek
- **Ludwig, J. (2014):** Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. [online] URL: http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx [letzter Zugriff: 28.4.2014]
- **Mayring, P. (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- **Meisel, K. (2003):** Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In: Gieseke (Hrsg.) 2003, S. 98-110
- Meisel, K. (2010): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 427-436
- Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.) (2006): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. [online] URL: http://www.diebonn.de/doks/2006-weiterbildungsforschung-01.pdf [letzter Zugriff: 23.10.2014]
- **Mickler, R. (2009):** Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In: Seitter (Hrsg.) 2009, S. 19-36
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? : Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- **Nittel, D. (2011):** Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper/Tippelt (Hrsg.) 2011, S. 40-59
- **Nolda, S. (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Nolda, S. (2010): Wissen. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2010, o. S.
- **Nolda, S. (2011):** Programmanalyse Methoden und Forschungen. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2011, S. 293-307.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen: Programmanalysen der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. DIE, Frankfurt/Main
- **Nuissl, E. (2010):** Empirisch forschen in der Weiterbildung Studientexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. aktual. Aufl., W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

- **Peters, R. (2004):** Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Reich-Classen, J./Hippel, A. v. (2010): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippel/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 1003-1016
- **Robak, S. (2000):** Reflexion von Ankündigungen Sequenzanalyse. In: Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 260-303
- **Robak, S. (o. J.):** Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. [online] URL: http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische _Handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf [letzter Zugriff: 8.11.2014]
- Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2010, o. S.
- **Schlutz, E. (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Waxmann, Münster
- **Schmidt, A. (2008).** Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems (Hrsg.) 2008, S. 835-864
- Schöll, I. (2010): Marketing. In: Tippelt/Hippel, v. (Hrsg.) 2010, S. 437-451
- **Seitter, W. (2011):** Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper/Tippelt (Hrsg.) 2011, S. 122-137
- **Seitter, W. (Hrsg.) (2009):** Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Ziel Verlag, Augsburg
- **Tietgens, H. (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke et al. (Hrsg.) 1988, S. 28-75
- **Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.) (2010):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- **Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.) (2011):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Willems, H. (Hrsg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Band 2, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Witt, S. (2013): Auswertung der Qualidat-Datenbank 2008 bis 2012. [unveröffentlichtes Manuskript]
- Witt, S. (2014): Auswertung der Qualidat-Datenbank 2013. [unveröffentlichtes Manuskript]
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. [online] URL: http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiter bildungseinrichtungen.pdf [letzter Zugriff: 17.11.2014]

Anhang

Anlage 1	Planungskompetenzprofil für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf Basis der Wissensinseln nach Gieseke (2006)
Anlage 2	Kodierleitfaden/Codesystem
Anlage 3	Daten-CD mit Auswertungsdatei

Planungskompetenzprofil für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

auf Basis der Wissensinseln nach Gieseke (2006)

		Ausschnitt der Planungskompetenz	
		Benötigtes Wissen	Anforderungen an das Können
Wissensinseln nach Gieseke (2006)	Ziele	 Profilierung des/r Programmbereichs/e Konzeptionierung Verhältnis angebots- und bedarfsorientierte Planung 	 Zielkatalog erarbeiten (Gieseke 2008, S. 61) eine makrodidaktische Struktur entwickeln unter Berücksichtigung des Leitbildes der Institution (vgl. Meisel 2003, S. 101) ein tragfähiges Konzept für die Programmplanung entwickeln/Programmkonzeption (vgl. Kraft 2010, S. 410) "Kommunikation mit der Leitung" (ebd.)
	Ist-Analyse	 Wissen über interne Begründung, Platzierung und Nachfrage von Programmbereichen generieren (vgl. Meisel 2003, S. 105) Vergleich mit Preisniveau anderer Anbieter (vgl. ebd.) 	Instrumente zur Ist-Analyse anwenden
	Zielgruppengewinnung	 Ergebnisse aus Adressaten- und Teilnehmerforschung (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 804-805) Zielgruppenarbeit (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 808f.; Schiersmann 2010, o. S.; Siebert 2012, S. 93-99) soziodemografische und motivationale Faktoren der 	 Zielgruppenanalyse (vgl. Kraft 2010, S. 409) Beratungs- und Unterstützungsbedarf erkennen, diagnostizieren und mit geeigneten Mitteln bedienen
		 Weiterbildungsbeteiligung (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 805-808) Motive und Bedürfnisse und ihre Einbettung in biographische Entwicklungen (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 61-63) Ausgleich von Benachteiligungen, Wecken von Inte- 	
		ressen	

Bedarfserhebung	 Bildungsbedarf (vgl. Schlutz 2010, o. S.) Wissen über Bedarfserhebung im Betrieb (als Bildungsdienstleister) (Gieseke 2008, S. 61f.) Milieuforschung, soziografische Faktoren, psychografische Aspekte (vgl. ebd.) Kenntnisse über den Prozesse der Bildungsbedarfserschließung (vgl. Meisel 2003, S. 102) Analyse von soziodemografischen, wirtschaftsgeographischen, kultur- und weiterbildungsinfrastrukturellen Daten und Befragungen (vgl. ebd.) praktikable, erprobte standardisierte Manuals für Nutzerlnnen- und AdressatInnenbefragungen (vgl. ebd.) Ableitung von Bedarfshypothesen (vgl. ebd.) 	 Einsatz von Instrumenten für die Bedarfsermittlung z. B. milieuorientierte Legendenwerkstätten, Instrumente zur Milieudiagnose, Milieuscreening (vgl. Gieseke 2008, S. 66) Führen von Gruppengesprächen, Experteninterviews, Auswertungen von Kursleiterbesprechungen, Programmanalysen und Angebotsvergleiche, Auswertung von Trägerstatistiken, Städtevergleiche, Erkundungen vor Ort (vgl. Meisel 2003, S. 102) Bedarfsanalyse (Kraft 2010, S. 410)
Bedürfniserschließung	 sorgfältige Ermittlung und Respektierung der Lerninteressen, -bedürfnisse, -erfahrungen, -bedarfe und -voraussetzungen (vgl. Klimperle 2008, S. 60) Teilnehmerorientierung (vgl. Siebert 1996, S. 103-110) 	 Auswertung der Erfahrungen aus Weiterbildungsberatung (vgl. Meisel 2003, S. 102)
Kostenkalkulation	 betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, z. B. Kostenrechnung, Kennzahlen, Kostenkontrolle, Budgetplanung Finanzplanung (vgl. Meisel 2003, S. 103) "Budgetierungsprinzip" (vgl. ebd.) "Finanzierungsmanagement" (ebd., S. 106) Strategien und Instrumente, die eine Integration des Finanzmanagements in das Programmplanungshandeln ermöglichen (vgl. ebd., S. 107) Einführung einer internen Budgetierung (vgl. Meisel 2010, S. 430) Optimierung der Wirtschaftlichkeit (vgl. ebd., S. 429) Kosten- und Leistungsrechnung als Grundlage für Finanzsteuerung, Generierung von Informationen über Kostenstruktur (vgl. Meisel 2010, S. 429) 	 Berechnung zum Festsetzen des Preises eines Weiterbildungsangebots (vgl. Meisel 2003, S. 102) und der Mindestteilnehmerzahl (vgl. ebd., S. 105) Instrumente zum Erzielen von Kostendeckungsbeiträgen (vgl. ebd.)
Controlling	 "Integration betriebswirtschaftlichen Denkens und entsprechender Handlungsstrukturen" (Klimperle 2008, S. 52) "wirtschaftliche sowie bildungs- und förderungspoliti- 	 Arbeit mit Controlling-EDV-Systemen (vgl. Meisel 2003, S. 108) Überprüfung des Zielerreichungsgrades einer Organisation, begründete Steuerungsentscheidungen

DozentInnen- und Kurs- leiterInnengewinnung	sche Kompetenzen" (Klimperle 2008, S. 53) • Finanzsteuerung (vgl. Meisel 2010, S. 429) • ausgleichender Umgang mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Pädagogik und Betriebswirtschaft (vgl. ebd., S. 430) • Personalpflege, Personalentwicklung (vgl. Meisel 2010, S. 434) • KursleiterInnenbetreuung, -einstellung, -fortbildung (Gieseke 2008, S. 60)	treffen (vgl. Meisel 2010, S. 430) Erhebung von Kennzahlen, -ziffern und inhaltlichen Indikatoren im verantworteten Programmbereich nach den Zielvorgaben der Leitung (vgl. Meisel 2010, S. 430) "Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en" (Kraft 2010, S. 410) Instrumente zum Erschließen der Fortbildungsbedarfe von Lehrenden Aufsetzen von Honorarverträgen Aufbau und Pflege eines DozentInnenpools
Angebotsentwicklung	 Bedeutung neuer Lehr- und Lernkulturen (z. B. Blended und E-Learning, methodischer Einsatz neuer Medien) didaktische Planungs- und Entscheidungsmodelle für die Angebotsentwicklung (vgl. Schlutz 2006, S. 84-89) Ideen und Anstöße, Findungs- und Prüfkriterien (vgl. ebd., S. 76-78) Angebotspassung (vgl. Robak 2000, S. 301) "inhaltliche Prioritätensetzung aufgrund von realistischen Ressourcenanalysen" (Meisel 2003, S. 102) bei der Programm- und Angebotsplanung Innovationen, Trends Überarbeitung bestehender Angebote Methoden- und Medieneinsatz 	 Entwicklung und Handhabung von Instrumenten, z. B. Produktklinik (Gieseke 2008, S. 66) Konzeptvorlage zur Struktur- und Verlaufsplanung eines Angebots (vgl. Schlutz 2006, S. 90-105) Tragfähigkeitsprüfung zur Entscheidung, ob das entwickelte Angebot durchgeführt werden soll (vgl. ebd., S. 105-107) Ressourcenanalyse
Markting/Öffentlich- keitsarbeit	 theoretische Modelle zum Marketing (vgl. Schöll 2010, S. 442) interne Begründung, Platzierung und Nachfrage von Programmbereichen (vgl. Gieseke 2008, S. 61) Milieumarketing (vgl. Gieseke 2008, S. 61) Gestaltung der Produktnebenleistungen (wie Beratung, Zugang zu Lernquellen, Gestaltung der Lernorte, adressatengerechte Organisation der Serviceleistungen entsprechend des Milieumarketingkonzepts (vgl. Meisel 2010, S. 429) Marktfeldstrategien (Gieseke 2008, S. 63) Passung zwischen Marketingkonzept der Gesamt- 	 Werbung: Gestaltung/Entwerfen eines Programmheftes unter Verwendung geeigneter PC-Software Präsentation der Einrichtung, Erstellung von Informationsmaterial (vgl. Kraft 2010, S. 409) Presse- und Medienarbeit (vgl. ebd.), z. B. Zeitungen, Herausgeber regionaler Veranstaltungskalender, Radiosender, TV-Kanäle Kommunikationsgestaltung: interne und externe Öffentlichkeitsarbeit Verwaltung und Gestaltung der Internetpräsenz (vgl. Kraft 2010, S. 409), z. B. Homepage, Social Media, Newsletter-Service

	 einrichtung und den bereichsbezogenen Marketing-aktivitäten (vgl. Meisel 2003, S. 103) Corporate Identity Distributionsgestaltung: zeitliche und räumliche Angebotsplatzierung (vgl. Meisel 2010, S. 429) Preisgestaltung (vgl. Meisel 2010, S. 429) Marketingkontrolle (vgl. Schöll 2010, S. 446-447) Umgang mit Medien und MedienvertreterInnen Rechtliches (z. B. Urheberrecht) 	 "praktische Arbeitshilfen für initiatives Weiterbildungsmarketing" (Meisel 2003, S. 103) anwenden können Informationsinstrumente des Marketings: Beschreibung der Marketingvoraussetzungen, Formulierung der Marketingziele (Berücksichtigung von Positionierung der Einrichtung auf dem Weiterbildungsmarkt, Profil, Image), Analyse der Markt- und Konkurrenzsituation, interne Ressourcenanalyse, Analyse des Angebotsportfolios nach Marketinggesichtspunkten (vgl. Meisel 2010, S. 428)
Ankündigung	Ankündigungserstellung – Wirkung sprachlicher Formulierungen und visueller Gestaltung	 Verfassen von Ankündigungstexten Ideensuche, seismografische Themenerschließung, Einbindung der Bedürfnisanalyse der Zielgruppe, Lebensweltanalyse der Teilnehmenden bzw. der Zielgruppe, Analyse der eigenen Deutungsmuster und Vorannahmen zur Zielgruppe, distanzierte Analyse der Deutungsmuster der Zielgruppe (vgl. Robak 2000, S. 301-302)
Durchführung	 Sicherstellung der organisatorischen Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen (Räume, Lehr-/Lernmittel, Medien) und der notwendigen erwachsenenpädagogischen Supportstrukturen (Information, Beratung etc.) (vgl. Meisel 2003, S. 102) Checklisten für die Vorbereitung 	 "Veranstaltungsorganisation" (Kraft 2010, S. 410), Abläufe koordinieren "Information und Service nach innen und außen" (ebd.) interne Abstimmungen treffen/moderieren Kommunikation mit Lehrenden und Lernenden "Ressourcensicherung" (Kraft 2010, S. 410)
TeilnehmerInnen-analyse	TeilnehmerInnenstatistik (vgl. Meisel 2003, S. 102)	 Auswertung von Teilnahmestatistiken (vgl. Meisel 2003, S. 102) "Datenauswertung der jeweils eigenen Institution (im Abgleich mit/C.H.) übergreifenden Teilnehmerstudien, Statistiken, Zielkontroversen und Profildiskussionen – auch regional vergleichende Studien" (Gieseke 2008, S. 57)
Evaluation	 Reichweite und Aussagewert von Evaluationsinstrumenten, Klarheit über Nutzenerwartung (vgl. Gieseke 2008, S. 57) Qualitätsentwicklung (vgl. Meisel 2003, S. 101) Qualitätsmanagement: Qualitätsbegriff, Qualitäts- 	 Instrumente für die Evaluation entwickeln, einsetzen und auswerten können, z. B. Fragebögen Führen von Interviews Teilnehmerbefragung

		entwicklungsstrategien (vgl. Schmidt-Hertha 2011, S. 153-157), Zertifizierungsmodelle, Qualitätssicherungssysteme (vgl. Faulstich 2003, S. 118f.; Schmidt-Hertha 2011, S. 157-161) Rolle externer und interner Qualitätsmanager (vgl. Schmidt-Hertha 2011, S. 161-163)	 Konsequenzen ableiten und umsetzen interne Kommunikation von Optimierungsvorschlägen Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen
Ergänzung	Regionale Netzwerke, Vernetzung und Koopera- tionen	 Unterschied Vernetzung – Kooperation Wirkung von Vernetzung und Kooperation Rechtliches, z. B. Datenschutz 	 Netzwerkentwicklung vorantreiben, Netzwerkakteure gewinnen, Aufgaben- und Rollenverteilung vereinbaren, Vertrauen aufbauen, Kommunikation fördern, Konflikte schlichten, heterogene Gruppen moderieren und motivieren, Ressourcen erkennen und aktivieren, gegenseitige Erwartungen transparent halten, Ordnung herstellen bei gleichzeitiger Zulassung von Unordnung, Leitmotive und Ziele gemeinsam erarbeiten (vgl. Mickler 2009, S. 26) Kontaktpflege mit MultiplikatorInnen und NetzwerkpartnerInnen (vgl. Meisel 2003, S. 102) offensives Mitgestalten von Kooperationsprozessen unter Wahrung eigener normativer Ansprüche (vgl. Meisel 2003, S. 105)
	Drittmittelakquise und Projektmanagement	 "Kenntnis der Projektlandschaft" (Nolda 2008, S. 119) Kenntnisse Projektakquise (Geldgeber, Projektanträge schreiben) (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 85) fachliche Bearbeitung eines Projektes (vgl. Kraft 2010, S. 415) 	 Verfassen von Förderanträgen bei der öffentlichen Hand (Kommunen, Länder, Bund, EU) Projektmanagement im Weiterbildungsbereich

Kodierleitfaden

Codequatem/Katagorian	Kodiorrogola	agfa Ankarbajanjal
Codesystem/Kategorien A: Anbieter	Kodierregeln Es werden die Anbieter-Codes des DIE	ggfs. Ankerbeispiel
A. Aribietei		
	beibehalten (siehe Datei 'Anbieter-Codes'	
D. D. walatülanın asasıdı	auf Daten-CD)	
D: Durchführungsort	Die Durchführungsorte werden nach Bun-	
	desländern codiert. Als Durchführungsort	
	gilt der Sitz des Veranstalters oder der im	
	Ankündigungstext genannte Durchfüh-	
	rungsort.	
D1: Baden-	Durchführungsort liegt in BW.	
Württemberg (BW)		
D2: Bayern (BY)	Durchführungsort liegt in BY.	
D3: Berlin (BE)	Durchführungsort liegt in BE.	
D4: Brandenburg	Durchführungsort liegt in BB.	
(BB)		
D5: Bremen (HB)	Durchführungsort liegt in HB.	
D6: Hamburg (HH)	Durchführungsort liegt in HH.	
D7: Hessen (HE)	Durchführungsort liegt in HE.	
D8: Mecklenburg-	Durchführungsort liegt in MV.	
Vorpommern (MV)		
D9: Niedersachsen	Durchführungsort liegt in NI.	
(NI)	Baromaniageore negetii 141.	
D10: Nordrhein-	Durchführungsort liegt in NW.	
Westfalen (NW)	Durchianiangsort negt in 1444.	
D11: Rheinland-	Durchführungsort liegt in RP.	
Pfalz (RP)	Durchlungsoft liegt in NF.	
D12: Saarland (SL)	Durchführungsart liagt in Cl	
	Durchführungsort liegt in SL.	
D13: Sachsen (SN)	Durchführungsort liegt in SN.	
D 14: Sachsen-	Durchführungsort liegt in ST.	
Anhalt (ST)	D 1(7)	
D15: Schleswig-	Durchführungsort liegt in SH.	
Holstein (SH)		
D16: Thüringen (TH)	Durchführungsort liegt in TH.	
DX: kein Durchfüh-	Keine Angabe zum Durchführungsort ent-	
rungsort angegeben	halten.	
F: Format	Codiert wird das Veranstaltungsformat mit	
	der Bezeichnung, die in der Ankündigung	
	enthalten ist.	
F1: Vortrag	Ein oder mehrere ExpertInnen referiert/en	
	vor einer Zuhörerschaft.	
F2: Seminar	Eine Lehr-/Lernveranstaltung mit unter-	
	schiedlichen didaktischen Methoden, in	
	dem sich Theorie- und Praxisanteile ablö-	
	sen.	
F3: Kon-	Eine größere Veranstaltung, mit dem Ziel	
gress/Versammlung	der Vernetzung in einer Region oder ei-	
grand recommending	nem Fachgebiet.	
F4: Erfahrungsaus-	Ein moderiertes Treffen von ExpertInnen	"() und, ganz beson-
tausch/Fachaustaus	auf einem bestimmten fachlichen Gebiet	ders, das Erfahrungswis-
ch	zum Zwecke des Erfahrungsaustauschs.	sen der Teilnehmenden
5.1	Zam Zwooko doo zhamangoadoladoono.	sollen zum gegenseiti-
		gen Nutzen aller einen
		offenen Raum finden."
F5: Studium	ein herufshealeitandar Studionaana	ononon raum mach.
ro. อเนนเนท	ein berufsbegleitender Studiengang	

F6: Modul	die Veranstaltung ist Baustein eines Moduls oder umfasst mehrere Module	
F7: Workshop	Eine Lehr-/Lernveranstaltung, bei der in	
17. Workshop	einer oder mehreren kleineren Gruppen	
	mit begrenzter Zeitdauer intensiv an einem	
	Thema gearbeitet wird. Kennzeichen ist	
	eine kooperative und moderierte Arbeits-	
	weise am gemeinsamen Ziel.	
F10: Zertifikatslehr-	Ein Lehrgang, die über einen längeren	
gang	Zeitraum geht und mit einem Zertifikat ab-	
	geschlossen wird.	
F11: Kurs	Eine Fortbildung mit mehreren Terminen,	
	die inhaltlich aufeinander aufbauen.	
F12: Supervision	Die Veranstaltung wird als Supervision	
	bezeichnet.	
F13: Training	Es werden Verhaltensweisen eintrainiert	
	oder die Veranstaltung wird als Training	
	bezeichnet.	
F14: Informations-	Es wird ein neues Produkt/eine neue An-	"In dieser Tagung wer-
veranstaltung	wendung/ein neuer Kurs vorgestellt.	den von den Anbietern
		die beiden Evaluations-
		systeme () und () vorgestellt. Sie erhalten
		Informationen über die
		Möglichkeiten dieser
		Evaluationssysteme und
		ihre Handhabung in der
		Praxis sowie über die
		Kosten."
F15: Kontaktstudium	Die Fortbildung wird als Kontaktstudium	
	bezeichnet.	
F16: Führung	Es findet eine Führung durch ein Museum	
547. 5. Leasuring of	oder eine Ausstellung statt.	
F17: E-Learning	Das Lernen erfolgt interaktiv in einer Online-Plattform.	
F18: Colloquium	Die Fortbildung wird als Colloquium be-	
i io. conoquani	zeichnet.	
FX: keine Angabe	Das Format wird nicht näher gekenn-	"Die Veranstaltung wird
i /ti itomio / iligado	zeichnet. Ankündigungstext und -titel ent-	in Deutsch geführt.", "in
	halten keine Angabe dazu. Auch sind kei-	dieser Fortbildung"
	ne eindeutigen Ängaben zur Methodik der	
	Fortbildung enthalten.	
T: Zeitraum der Durchfüh-	Codiert wird der Zeitraum der Durchfüh-	
rung	rung, der in der Ankündigung ausge-	
	schrieben ist oder vom DIE vermerkt wur-	
T4 144 1	de. Eine Stunde umfasst 60 Minuten.	
T1: Wochentag,	Das Angebot findet an einem Wochentag	
abends bis zu 4	abends mit einer Dauer von bis zu 4 Stun-	
Stunden To genzer Weehen	den statt.	
T2: ganzer Wochen-	Ein-Tagesfortbildung mit einer Dauer von	
tag	mehr als 4 Stunden an einem Tag von	
T3: zwei Tage	Montag bis Freitag. Die Fortbildung findet an zwei aufeinan-	
15. Zwei rage	derfolgenden Wochentagen (außer Sams-	
	tag und Sonntag) statt.	
T4: ein Wochenende	Die Fortbildung findet an einem Wochen-	
1 4. GITT VVOCHERICA	ende in der Zeit von Samstag bis Sonntag	
	statt.	
T5: Reihenveranstal-	Die Fortbildung findet an mehreren Termi-	
tung	nen statt, zwischen denen mindestens	
<u>9</u>		1

	zwei Wochen liegen.	
T6: Semester	Die Fortbildung geht über ein Semester.	
T7: Teilzeit-Studium	Ein berufsbegleitendes Studium über mehrere Semester.	
T8: Freitagnachmit- tag	an einem Freitagnachmittag mit Beginn ab 14.00 Uhr.	
T9: gesamte Woche	Dauer der Fortbildung ist eine gesamte Woche von 5 bis zu 7 Tagen.	18.11.2013 bis 22.11.2013
T10: Freitag und Samstag	Die Fortbildung beginnt am Freitag und endet am Samstag derselben Woche.	
T11: wochentags Kernarbeitszeit	an einem Wochentag mit einer Dauer von bis zu vier Stunden innerhalb der Kernar- beitszeit (8.00 bis 17.00 Uhr)	
T12: Samstag	Die Fortbildung findet an einem Samstag von vormittags bis nachmittags statt.	
T13: Samstagvormit- tag		Sa., 16.11.2013, 10.00- 13.00 Uhr
T14: Blockveranstal- tung	mehrere Blöcke, die jeweils Freitag und Samstag umfassen	
T15: 2 Wochen	Eine Veranstaltung, die zwei Wochen umfasst.	
T16: Wochenende	Eine Fortbildung über mehrere Tage, die	Do. bis So.,
plus	reguläre Arbeitstage und Wochenendtage umfasst.	Sa. bis Di., Do. bis Sa.
T17: 3 Tage	Eine Fortbildung, die drei reguläre Arbeitstage (Mo. bis Fr.) umfasst.	
T18: 2 Monate	Eine Fortbildung, die zwei Monate dauert.	
TX: keine Angabe	Der Durchführungszeitraum ist nicht be- kannt oder wird unvollständig angegeben.	
Z: genannte Zielgrup- pe(n)	Codiert wird nach der Zielgruppe oder den Adressaten, die im Ankündigungstext oder -titel genannt werden. Zielgruppe/Adressat eines Angebots sind die Personen, für die das Angebot geplant bzw. ausgeschrieben ist.	
Z1: in der Pro- grammplanung Täti- ge	Zielgruppe wird als planend- disponierendes Personal, Planende, Fachbereichsleitende, Programmverant- wortliche, HPM oder ähnlich bezeichnet.	
Z2: Lehrende	Zielgruppe wird als Lehrende, Kursleitende, Trainer oder ähnlich bezeichnet.	
Z3: Leitung	Zielgruppe wird als Leitung, Management (einer Weiterbildungseinrichtung), Leitungspersonal oder ähnlich bezeichnet.	
Z4: Verwaltung	Zielgruppe wird als Verwaltende, Administration oder ähnlich bezeichnet.	
Z5: Bildungsmana- gerIn	Es werden BildungsmanagerInnen als Zielgruppe genannt.	
Z6: andere	Eine andere Zielgruppe, die nicht den übrigen zugeordnet werden kann.	"Mentoren", "Fach- und Führungskräfte aus Wirt- schaftsunternehmen aller Größen und Branchen sowie aus öffentlichen Verwaltungen", "Quali- tätsbeauftragte", "Kun- denberater", "Verkäufer", "Öffentlichkeitsarbeit", "Netzwerker", "Projekt- mitarbeiter/innen", "Key-

		Account-Manager", "Marketing"
Z7: unspezifisch	Die Zielgruppe wird ohne Differenzierung nach Handlungsfeldern bezeichnet.	"Beschäftigte des Bildungs- und Wissenschaftssektors", Teilnehmer/innen aller Fachbereiche", "Führungs- und Leitungskräfte im Sozial- und Gesundheitswesen", "Hauptberufliche Mitarbeiter/innen"
ZX: keine	Es wird keine Zielgruppe explizit benannt.	201.01711111011
W: Wissensinseln	In dieser Kategorie werden die Angebote den Wissensinseln zugeordnet. Dies erfolgt durch Analyse der Ankündigungstexte. Mehrfachzuordnungen sind möglich.	
W1: Angebotsent- wicklung	alle Angebote, deren Ankündigungstext oder -titel auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: W1a: Bedeutung neuer Lehr- und Lernkulturen W1b: didaktische Planungs- und Entscheidungsmodelle, Struktur- und Verlaufsplanung eines Angebots W1c: Ideenfindung, Findungs- und Prüfkriterien, Innovationen, Trends, W1d: Überarbeitung bestehender Angebote W1e: Produktklinik, Tragfähigkeitsprüfung zur Entscheidung, ob das entwickelte Angebot durchgeführt werden soll, Ressourcenanalyse W1f: Moderationsmethoden W1g: Medieneinsatz, Einsatz neuer Medien (internetbasiert), Einsatz digitaler Technik	
W2: Ankündigung	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: Ankündigungserstellung, Wirkung sprachlicher Formulierungen und visueller Gestaltung, Verfassen von Ankündigungstexten, Ideensuche, seismografische Themenerschließung, Einbindung der Bedürfnisanalyse der Zielgruppe, Lebensweltanalyse der Teilnehmenden bzw. der Zielgruppe, Analyse der eigenen Deutungsmuster und Vorannahmen zur Zielgruppe, distanzierte Analyse der Deutungsmuster der Zielgruppe	
W3: Bedarfserhe- bung	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstal- tungsinhalte schließen lässt: Bildungsbedarf, Wissen über Bedarfser- hebung im Betrieb, Milieuforschung, soziografische Faktoren, psychografische Aspekte, Kenntnisse über den Prozesse der Bildungsbedarfser- schließung,	

	Analyse von soziodemografischen, wirtschaftsgeographischen, kultur- und weiterbildungsinfrastrukturellen Daten und Befragungen, praktikable, erprobte standardisierte Manuals für Nutzerlnnen- und AdressatInnenbefragungen, Ableitung von Bedarfshypothesen, Einsatz von Instrumenten für die Bedarfsermittlung z. B. milieuorientierte Legendenwerkstätten, Instrumente zur Milieudiagnose, Milieuscreening, Führen von Gruppengesprächen, Experteninterviews, Auswertungen von KursleiterInnenbesprechungen, Programmanalysen und Angebotsvergleiche, Auswertung von Trägerstatistiken, Städtevergleiche, Erkundungen vor Ort, Bedarfstanden	
W4: Bedürfniser- schließung	analyse alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstal- tungsinhalte schließen lässt: sorgfältige Ermittlung und Respektierung der Lerninteressen, -bedürfnisse, - erfahrungen, -bedarfe und -voraussetzun- gen, Teilnehmerorientierung, Auswertung der Erfahrungen aus Weiterbildungsbera- tung	
W5: Controlling	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: Integration betriebswirtschaftlichen Denkens und entsprechender Handlungsstrukturen, wirtschaftliche sowie bildungs- und förderungspolitische Kompetenzen, Finanzsteuerung, ausgleichender Umgang mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Pädagogik und Betriebswirtschaft, Arbeit mit Controlling-EDV-Systemen, Überprüfung des Zielerreichungsgrades einer Organisation, begründete Steuerungsentscheidungen treffen, Erhebung von Kennzahlen, ziffern und inhaltlichen Indikatoren im verantworteten Programmbereich	
W6: DozentInnen- und KursleiterInnen- gewinnung	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: W6a: Kommunikation mit Dozent/inn/en: Ansprechpartner bei Schwierigkeiten, Gesprächsführung, Absprachen treffen, Führung W6b: Rechtliches zur Beschäftigung, Aufsetzen von Honorar- und Beschäftigungsverträgen W6c: Interne und externe Fortbildung und Supervision, Personalentwicklung, W6d: Instrumente zum Erschließen der Fortbildungsbedarfe, W6e: Aufbau und Pflege eines DozentInnenpools	

W7: Drittmittelakqui- se und Projektma- nagement	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: W7a: Projektlandschaft, Projektakquise, Geldgeber W7b: Projektanträge schreiben, fachliche Bearbeitung eines Projektes, W7c: Verfassen von Förderanträgen bei der öffentlichen Hand (z. B. Kommunen, Länder, Bund, EU) W7d: Fundraising, Spenden, Sponsoring W7e: Projektmanagement im Weiterbildungsbereich	
W8: Durchführung	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: Sicherstellung der organisatorischen Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen (Räume, Lehr-/Lernmittel, Medien) und der notwendigen erwachsenenpädagogischen Supportstrukturen (Information, Beratung etc.), Checklisten für die Vorbereitung, Veranstaltungsorganisation, Abläufe koordinieren, Information und Service nach innen und außen, interne Abstimmungen treffen/moderieren, Kommunikation mit Lehrenden und Lernenden, Ressourcensicherung	
W9: Evaluation	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: Reichweite und Aussagewert von Evaluationsinstrumenten, Klarheit über Nutzenerwartung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, Qualitätsbegriff, Qualitätsentwicklungsstrategien, Zertifizierungsmodelle, Qualitätssicherungssysteme, Rolle externer und interner Qualitätsmanager, Instrumente für die Evaluation entwickeln, einsetzen und auswerten können (z. B. Fragebögen, Führen von Interviews, Teilnehmerbefragung), Konsequenzen ableiten und umsetzen, interne Kommunikation von Optimierungsvorschlägen, Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen	
W10: Ist-Analyse	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstaltungsinhalte schließen lässt: Wissen über interne Begründung, Platzierung und Nachfrage von Programmbereichen generieren, Vergleich mit Preisniveau anderer Anbieter, Instrumente zur Ist-Analyse	
W11: Kostenkalkula- tion	alle Angebote, deren Ankündigungstext auf mind. einen der folgenden Veranstal- tungsinhalte schließen lässt: betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, z. B. Kostenrechnung, Kennzahlen, Kos- tenkontrolle, Budgetplanung, Finanzpla-	

	nung, Budgetierungsprinzip,	
	Finanzierungsmanagement, Strategien	
	und Instrumente, die eine Integration des	
	Finanzmanagements in das Programm-	
	planungshandeln ermöglichen, Einführung	
	einer internen Budgetierung, Optimierung	
	der Wirtschaftlichkeit,	
	Kosten- und Leistungsrechnung als	
	Grundlage für Finanzsteuerung, Generie-	
	rung von Informationen über Kostenstruk-	
	tur, Berechnung zum Festsetzen des Prei-	
	ses eines Weiterbildungsangebots und der	
	Mindestteilnehmendenzahl, Instrumente	
	zum Erzielen von Kostendeckungsbeiträ-	
	gen	
W12: Marke-	alle Angebote, deren Ankündigungstext	
ting/Öffentlichkeitsar	auf mind. einen der folgenden Veranstal-	
beit	tungsinhalte schließen lässt:	
	W12a: theoretische Modelle zum Marke-	
	ting: interne Begründung, Platzierung und	
	Nachfrage von Programmbereichen, Mili-	
	eumarketing, Gestaltung der Produktne-	
	benleistungen/Service, Marktfeldstrategie	
	W12b: Informationsinstrumente des Mar-	
	ketings: Beschreibung der Marketingvo-	
	raussetzungen, Formulierung der Marke-	
	tingziele, Analyse der Markt- und Konkur-	
	renzsituation, interne Ressourcenanalyse,	
	Analyse des Angebotsportfo-	
	lios/Programms nach Marketinggesichts-	
	punkten Passung zwischen Marketingkon-	
	zept der Gesamteinrichtung und den be-	
	reichsbezogenen Marketingaktivitäten,	
	Distributionsgestaltung (zeitliche und	
	räumliche Angebotsplatzierung), Preisge-	
	staltung; Marketingkontrolle, Nutzung von	
	Arbeitshilfen für initiatives Weiterbil-	
	dungsmarketing	
	W12c: Corporate Identity	
	W12d: Presse- und Medienarbeit: Um-	
	gang mit Medien und MedienvertreterIn-	
	nen, Rechtliches (z. B. Urheberrecht, Me-	
	dienrecht)	
	W12e: Werbung, Gestaltung/Entwerfen	
	eines Programmheftes und Informations-	
	material unter Verwendung geeigneter	
	PC-Software, Kommunikationsgestaltung,	
	interne Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung	
	und Gestaltung der Internetpräsenz	
W13: regionale	alle Angebote, deren Ankündigungstext	
Netzwerke, Vernet-	auf mind. einen der folgenden Veranstal-	
zung und Kooperati-	tungsinhalte schließen lässt:	
onen	W13a: Wirkung von Vernetzung und Ko-	
	operation, Unterschied Vernetzung und	
	Kooperation, Theorien der Netzwerkbil-	
	dung und Regionalentwicklung	
	W13b: Rechtliches, z. B. Datenschutz	
	W13c: Netzwerkentwicklung: Netzwerkak-	
	teure gewinnen, Aufgaben- und Rollenver-	
	teilung vereinbaren, Vertrauen aufbauen,	

	Leitmotive und Ziele gemeinsam erarbei-	
	ten, Teilnahme an Tagungen	
	W13d: Kommunikation: Konflikte schlich-	
	ten, heterogene Gruppen moderieren und	
	motivieren, Ressourcen erkennen und ak-	
	tivieren, gegenseitige Erwartungen trans-	
	parent halten, Kontaktpflege mit Multiplika-	
	torInnen und NetzwerkpartnerInnen	
	W13e: Aushalten von Ambivalenzen: Ord-	
	nung herstellen bei gleichzeitiger Zulas-	
	sung von Unordnung, offensives Mitgestal-	
	ten von Kooperationsprozessen unter	
	Wahrung eigener normativer Ansprüche	
	W13f: Erfahrungs- und Informationsaus-	
	tausch professionell nutzen, informelles	
	und organisiertes Lernen durch Teilnahme	
	an Netzwerktreffen	
	W13g: Kollegiale Beratung	
	W13h: Fundraising	
W15: TeilnehmerIn-	alle Angebote, deren Ankündigungstext	
nenanalyse	auf mind. einen der folgenden Veranstal-	
	tungsinhalte schließen lässt:	
	TeilnehmerInnenstatistik, Auswertung von	
	Teilnahmestatistiken, Datenauswertung	
	der jeweils eigenen Institution im Abgleich	
	mit übergreifenden Teilnehmerstudien,	
	Statistiken, Zielkontroversen und Profildis-	
	kussionen, regional vergleichende Studien	
W16: Ziele	alle Angebote, deren Ankündigungstext	
VV 10. Ziele	auf mind. einen der folgenden Veranstal-	
	tungsinhalte schließen lässt:	
	Profilierung des/r Programmbereichs/e,	
	Konzeptionierung, Verhältnis angebots-	
	und bedarfsorientierte Planung, Zielkata-	
	log erarbeiten, eine makrodidaktische	
	Struktur entwickeln unter Berücksichtigung	
	des Leitbildes der Institution, ein tragfähi-	
	ges Konzept für die Programmplanung	
	entwickeln, Programmkonzeption, Kom-	
	munikation mit der Leitung	
W17: Zielgruppen-	alle Angebote, deren Ankündigungstext	
gewinnung	auf mind. einen der folgenden Veranstal-	
gewiniung	tungsinhalte schließen lässt:	
	Ergebnisse aus Adressaten- und Teilneh-	
	merforschung,	
	Zielgruppenarbeit, soziodemografische und motivationale Faktoren der Weiterbil-	
	dungsbeteiligung, Motive und Bedürfnisse	
	und ihre Einbettung in biographische Ent-	
	wicklungen, Ausgleich von Benachteili-	
	gungen, Wecken von Interessen, Ziel-	
	gruppenanalyse, Beratungs- und Unter-	
	stützungsbedarf erkennen, diagnostizieren	
	und mit geeigneten Mitteln bedienen, spe-	
	zielle Öffentlichkeitsarbeit	

Daten-CD

Inhalt:

- unveröffentlichte Manuskripte (Witt 2013, 2014)
- Auswertungsdatei der Programmanalyse
- Codes der Anbieter (DIE)
- Codes der Systematik (DIE)